



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

**ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS DEL ESPAÑOL EN HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS
COMO LENGUA MATERNA CON UN DOMINIO INCIPIENTE DEL ESPAÑOL COMO L2 COMO
CRITERIO PARA INGRESAR A PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN EN ESPAÑOL**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:
RENATO GARCÍA GONZÁLEZ

TUTOR:
DRA. MARÍA TERESA PERALTA ESTRADA, CELE-UNAM
MÉXICO, DF. JUNIO 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Quiero agradecer y reconocer a muchas personas que de diversas maneras y en distintos momentos me ayudaron a desarrollar este trabajo.

A Imelda, Felipe, Antulio y Ademar, porque siempre han estado conmigo. A Eloísa que está conmigo en esta habitación.

Al CILICO, por todo lo aprendido, lo compartido y lo que recordaré.

Agradezco a las personas de la comunidad y del ayuntamiento de Teopantlán, Puebla por permitirme trabajar con ellos, a su lado. Sin la valiosa cooperación y disposición del personal del sistema DIF municipal, esta investigación hubiera sido, de hecho, imposible. Al CUPS-BUAP y a la Campaña de Alfabetización 2012, a su gente y sus alfabetizadores.

Quiero mencionar especialmente a la Dra. María Teresa Peralta, por su incondicional apoyo, por su guía y por todo lo que he aprendido al trabajar con ella. A la Dra. Carmen Curcó, a la Dra. Rosa Junia García-Barragán, a la Dra. Marianne Akerberg y a la Dra. Laura García por sus valiosos y atinados comentarios a este trabajo. Si algo queda aquí que sea un atropello a la razón es completamente bajo mi responsabilidad.

Agradezco al Posgrado en Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México, por ofrecerme un espacio en el que el aprendizaje y la investigación fluyen de manera natural. A mis profesores, todos, por su disposición a compartir conocimiento y confrontar ideas, por cada uno de los cursos de los que me nutrí durante mi estancia en la maestría.

Esta investigación fue posible gracias a la beca que me otorgó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para realizar mis estudios de posgrado.

Estructuras sintácticas del español en hablantes de lenguas indígenas como lengua materna con un dominio incipiente del español como L2 como criterio para ingresar a programas de alfabetización en español.

Sinopsis de la tesis	5
Lista de abreviaturas	7
Capítulo I Historia y contexto de la investigación	9
1.1. <i>Preguntas de investigación</i>	11
1.2. <i>Objetivos</i>	12
1.3. <i>Marco teórico</i>	12
1.3.1. Alfabetización y alfabetización de adultos.....	14
1.3.2. Competencia lingüística y alfabetización.....	16
1.4. <i>Justificación</i>	18
1.5. <i>Organización de la tesis</i>	19
Capítulo II La perspectiva biolingüística del lenguaje y la adquisición de la lengua	21
2.1. <i>El lenguaje como parte de la dotación biológica de la especie humana</i>	21
2.1.1. La Facultad del Lenguaje.....	23
2.2. <i>El conocimiento de una lengua</i>	24
2.2.1. ¿Qué es una lengua?.....	25
2.2.2. <i>Algunos apuntes sobre el aparato técnico conceptual del análisis en gramática generativa</i>	27
2.3. <i>Hacia un modelo de la adquisición de la lengua</i>	30
2.3.1. La adquisición de la lengua.....	31
2.4. <i>Ruta de adquisición de la lengua</i>	32
2.4.1. Hitos del desarrollo y hechos lingüísticos observables.....	33
2.4.2. Hitos de la adquisición del español como L1 y L2.....	37
2.4.2.1. Breve caracterización de la lengua española.....	38
2.4.2.2. Adquisición de Determinantes en español.....	42

2.4.2.3. Concordancia entre sujeto y verbo en español.....	46
Capítulo III Estudio.....	50
3.1. <i>Participantes</i>	50
3.2. <i>Metodología</i>	51
3.2.1. Instrumentos.....	52
3.2.2. Materiales.....	55
3.3. <i>Procedimiento</i>	56
3.3.1. Descripción del procedimiento.....	56
3.4. <i>Algunas características particulares de la aplicación en cada grupo de investigación</i>	72
3.4.1. Grupo Estudio.....	73
3.4.2. Grupo Control.....	74
3.4.3. Grupo Control +.....	74
3.5. <i>Análisis de los datos</i>	75
3.5.1. Procesamiento de los datos.....	75
3.5.2. Corpus.....	76
Capítulo IV Resultados, discusión e interpretación.....	78
4.1. <i>Resultados</i>	78
4.1.1. Grupo Control +.....	79
4.1.2. Grupo Control.....	86
4.1.3. Grupo Estudio.....	89
4.1.4. Comparativo entre los grupos para los instrumentos 2 – 4.....	97
4.1.5. Resultados para los instrumentos 5 – 6.....	98
Conclusiones.....	105
Referencias Bibliográficas.....	113

Sinopsis de la tesis

El presente es un trabajo en el que me propuse investigar parte del conocimiento sintáctico del español como segunda lengua (L2) internalizado por un grupo de personas que no ha recibido instrucción explícita en dicha lengua y que además es considerado como analfabeta tanto en su lengua materna (náhuatl) como en la L2. La intención del trabajo fue observar si estas personas han adquirido algunas estructuras y operaciones sintácticas al nivel del sintagma determinante (SD) y dentro del sintagma verbal (SV) en la L2. Algunos autores (p.ej. Ramírez-Trujillo, 2013), consideran que la adquisición de la concordancia a estos niveles puede ser un buen indicador de una interpretación exitosa de la lengua a nivel oracional. Con base en ésta y otras propuestas, diseñé y apliqué una serie de instrumentos para elicitar el habla oral en español de sujetos con las características descritas arriba.

De la misma manera que Cummins (1980) considero que para acceder a cualquier programa educativo en una L2 es necesario tener una competencia *diferente* a la competencia del habla cotidiana de la lengua, una competencia tal que le permita al sujeto hacer reflexiones metalingüísticas necesarias para un aprendizaje como el esperado en programas de alfabetización para adultos, aún más cuando esa lengua no es enseñada simultáneamente, sino que se presupone su conocimiento. En la literatura consultada no logré encontrar investigaciones que consideraran las variables que planteo aquí -adulto, analfabeta, lengua materna diferente a la lengua de instrucción -por lo que partir de la caracterización que hace Ramírez-Trujillo (2013) sobre la adquisición de la concordancia me parece un punto de partida válido, para comenzar a investigar qué necesita un sujeto con una lengua materna diferente a su lengua de instrucción para cursar ‘satisfactoriamente’ un programa de alfabetización en la L2. Adicionalmente, otros autores (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009), sostienen que el conocimiento de una lengua está dado en la medida que se han adquirido las categorías funcionales como determinantes, de una lengua específica -español en este caso.

En lo que respecta al marco teórico parto de la perspectiva biolingüística para caracterizar tanto el lenguaje entendido como facultad inherentemente humana, como lo que implica el aprendizaje de una lengua particular. Así mismo propuse, ante la falta de metodología pertinente, una serie de instrumentos de elicitación de la lengua oral para revelar la competencia subyacente en el español como L2, específicamente la competencia sintáctica, en personas con las características ya descritas.

El trabajo se enfoca en la adquisición de las categorías funcionales (versus léxicas) y en las operaciones sintácticas que dan como resultado el cotejo de los rasgos de concordancia y asignación de caso en la estructura sintáctica del español y, específicamente, como L2. Las conclusiones se concentran en aspectos abstractos de la estructura sintaxis: categorías y operaciones necesarias para afirmar que una persona conoce el español de manera que pueda ser objeto de estudio y medio de aprendizaje en contextos de alfabetización. Desde luego, esto no quiere decir que un criterio sintáctico como el que propongo aquí es el criterio único para determinar el éxito o fracaso de una persona en un curso de alfabetización ya que, como discutí, el aprendizaje de la lectura y la escritura son procesos que involucran distintos niveles de complejidad. No obstante, argumento que debe ser considerado como un punto de partida para determinar de manera más adecuada cómo proceder ante estas circunstancias específicas.

Palabras clave: adquisición L1, adquisición de L2, sintaxis, estructura sintáctica, biolingüística, gramática generativa, competencia sintáctica, elicitación del lenguaje, alfabetización.

Lista de abreviaturas

ACC	caso acusativo
Adj	adjetivo
Adv	adverbio
C(omp)	complementante (categoría funcional)
Conc	concordancia
CL	clítico
DAT	caso dativo
D(et)	determinante (categoría funcional)
Espec	especificador
F(lex)	flexión (categoría funcional)
FX	frase léxica
FAdj	frase adjetiva
FAdv	frase adverbial
FC	frase complementante
FConcS	frase de concordancia de sujeto
FD	frase determinante
FFlex	frase flexiva
FL	facultad del lenguaje
FLN	facultad del lenguaje en sentido restringido
FLB	facultad del lenguaje en sentido amplio
FN	frase nominal
FP	frase preposicional
FQ	frase de cuantificador

FT	frase de tiempo
FV	frase verbal
F _v	frase de verbo ligero
GG	gramática generativa
GU	gramática universal
GEN	caso genitivo
L1	primera lengua/lengua materna
L2	segunda lengua
N	nominal
n=	número de sujetos
NOM	caso nominativo
O	objeto
P(rep)	preposición
PL	plural
PRES	presente
PRET	pretérito
Q	cuantificador
S	sujeto
SG	singular
T	tiempo (categoría funcional)
V	verbo
v	verbo ligero (categoría funcional)
1p	primera persona gramatical
2p	segunda persona gramatical
3p	tercera persona gramatical

Capítulo I Historia y contexto de la investigación

El presente trabajo pretende estudiar, por un lado, cómo es el proceso de adquisición de la estructura sintáctica de una segunda lengua cuando dicho proceso no se da de manera intencional y por otro establecer los puntos centrales con respecto a cómo es el fenómeno de la adquisición de la lengua como habilidad propia de la especie humana y cuáles son las etapas que se han observado en la adquisición tanto de L1 como de L2.

El interés principal al plantear esta investigación surge a partir del trabajo en programas de alfabetización para adultos en contextos urbanos. A partir de esa experiencia fue posible observar que la población urbana de la ciudad de Puebla no es uniformemente monolingüe en español, por lo que programas que no consideraran la diversidad lingüística o bien, que dieran por sentado que iba a ser posible implementar un mismo programa sólo en español se enfrentarían a ciertas dificultades: desde la comunicación con su población meta hasta el proceso mismo de enseñanza – aprendizaje. No se encuentra dentro del alcance de esta investigación profundizar sobre las cuestiones sociolingüísticas que entran en juego en una situación como la esbozada anteriormente; sin embargo vale la pena delinear el origen de este trabajo.

Una de las dificultades más fuertes que pude detectar en esta experiencia de alfabetización urbana, fue la de determinar cuándo y en qué medida una persona cuya lengua materna (LM) era alguna lengua indígena de México y el español lo había adquirido –o lo comenzaba a adquirir –como segunda lengua (L2) sin instrucción formal, podía considerarse que ‘hablaba español’, por lo menos, lo suficientemente ‘bien’ como para iniciar y desenvolverse adecuadamente en un programa de alfabetización en español.

En el proceso de determinar cuál sería la mejor manera de aproximarme a esta problemática, logré aislar aquellos puntos que resultaron más sobresalientes en el sentido de que, considero, son cruciales para coadyuvar a una caracterización del fenómeno con miras a proponer soluciones. Algo que resulta capital a la hora de tomar la decisión de si una persona cuyo dominio del español como L2 es incipiente ‘habla bien español’ es,

precisamente, hacer un diagnóstico de su nivel de dominio de la lengua; sin embargo hacer un diagnóstico del nivel de internalización o dominio de la lengua de la manera ‘estandarizada’; es decir, a través de algún *test* o cualquier otra herramienta escrita, resulta problemático ya que una de las características que definen a esta población es la de ser analfabeta. Por lo anterior fue necesario plantear la investigación de tal manera que fuera posible minimizar esas dificultades.

Para que el diagnóstico de internalización del español sea confiable éste debe estar apoyado en criterios claros y constantes; esto es, debe haber cierto grado de sistematización tanto en el proceso de aplicación como en el análisis de los resultados arrojados por el diagnóstico. Así, se tomó la decisión de centrar el diagnóstico en el conocimiento de la estructura de la lengua (y no sólo conocimiento léxico o competencia/eficacia comunicativa) ya que, además se reconoce que la competencia oral en la L2 tiene cierta influencia sobre la adquisición de la lectura y escritura en la L2, específicamente en el nivel de la comprensión (August, Shanahan y Escamilla, 2009). Este tema se ha abordado, además en estudios sobre la alfabetización en inglés como segunda lengua en niños hablantes de lenguas minoritarias en Estados Unidos y Canadá (Geva, 2006; Dressler y Kamil, 2006 en August y Shanahan (eds.), 2006). Estos autores consideran, entre otras características, que la competencia en la lengua meta está relacionada con el desarrollo de la lectura y la escritura a nivel textual (comprensión de la lectura y escritura), no así al nivel de reconocimiento de palabras.

Considero que ya que no hay estudios todavía sobre esta relación entre competencia lingüística de la L2 y adquisición de la lectura y escritura en esa lengua por parte de adultos, una buena manera de comenzar a explorar el tema es diagnosticar el nivel de internalización de la lengua.

1.1. Preguntas de investigación

Parto del supuesto de que al realizar un diagnóstico de la competencia lingüística¹ en español a las personas con un dominio incipiente del español será posible proponer criterios gramaticales a los encargados de llevar a cabo programas de este tipo para tomar decisiones relacionadas con la forma de trabajar con sujetos con estas características. Si bien no es el objetivo de este trabajo considero que al conocer el nivel de competencia lingüística de la L2 de los sujetos será más sencillo que los encargados de este tipo de programas tomen las decisiones más apropiadas para tratar las necesidades educativas de estas personas; es decir, que con relación al nivel de competencia lingüística sea posible planear actividades adecuadas a cada nivel para que las necesidades educativas de cada persona sean cubiertas de mejor manera. A continuación presento las preguntas que fueron la guía para realizar esta investigación:

1. ¿Qué conocimientos sintácticos del español han internalizado hablantes nativos de lengua indígena que tienen un dominio incipiente del español como L2?
2. ¿Existen estructuras centrales² de la L2 que una persona cuya L1 es una L-indígena debería saber para poder iniciar un programa de alfabetización en español como L2?
 - 2.1. En caso afirmativo ¿cuáles serían algunas de dichas estructuras?

Un supuesto fundamental de este trabajo es que considero que la internalización de algunas estructuras sintácticas puede ser un criterio claro para determinar si una persona ‘sabe’ suficiente español como L2 para iniciar un proceso de alfabetización.

Partiendo de lo anterior los objetivos de la investigación son los siguientes:

¹ Entiendo por competencia lingüística “*the speaker-bearer’s knowledge of his language*” (Chomsky, 1965: 4). El concepto de *conocimiento* de la lengua será algo que revisaré en secciones posteriores.

² Centrales en el sentido de Chomsky (1980), quien apunta que existe una parte de la gramática de una lengua (especificada por la Gramática Universal) que es central (*core*) a ella y otra que es periférica (que por tanto no depende directamente de la GU) y que los aprendices de esa lengua fijan de manera preferente por ser no-marcadas en oposición a las formas de la periferia que son marcadas y que se adquieren posteriormente.

1.2. *Objetivos*

1. Identificar algunas de las estructuras lingüísticas del español como L2 internalizadas por un hablante adulto–analfabeta
2. Determinar si hay algunas estructuras centrales para que a una persona cuyo dominio del español es incipiente se le considere como lingüísticamente competente en un contexto de alfabetización en español como L2

2.1. En caso afirmativo: identificar algunas de esas estructuras

1.3. *Marco teórico*

Para dar cuenta del fenómeno delineado arriba y conseguir los objetivos planteados en estos términos queda claro que hay que asumir ciertas posturas con respecto a qué se va a entender por lengua, qué se entenderá por adquisición de la lengua y qué se va a entender por adquisición de segundas lenguas. También asumí una postura con respecto a lo que entenderé en este trabajo por alfabetización o aprendizaje de la lectura y escritura.

Mi punto de partida básico para aproximarme a cualquier aspecto del estudio del lenguaje es que el lenguaje es una habilidad exclusivamente humana, para la que nos encontramos predispuestos y que, si las condiciones sociales y cognitivas no son desfavorables, su desarrollo es inevitable. Ciertamente esta postura se encuentra sustentada dentro del marco de estudio de la biolingüística (Lenneberg, 1967; Jenkins, 2000; Chomsky, 2002; Chomsky, 2000b; Chomsky, 2007, Chomsky 2007b) misma que, en líneas generales, asume al lenguaje como un objeto del mundo físico y que, por lo tanto, puede ser estudiado de manera consecuente con los objetivos de una ciencia formal. De esta manera la lengua puede ser estudiada con independencia de su sustrato socio–cultural. Desde luego debe reconocerse que un proceso como el aprendizaje de la lectura y la escritura que motiva mi estudio, no es un proceso que dependa únicamente del conocimiento de algunas estructuras u operaciones sintácticas de una lengua, sino que más bien depende en gran medida de otros factores entre los que destacan los sociales,

culturales y cognitivos, sin embargo establecer una manera de entender la lengua me parece fundamental antes de hacer cualquier afirmación sobre el proceso de alfabetización.

En segundo lugar, asumo también el estudio de las estructuras de la lengua, de la sintaxis, desde un punto de vista de la gramática generativa “*la característica central de este enfoque es concebir la gramática como un sistema formal (...) que representa cierta capacidad de los hablantes incardinada en su cerebro*” (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009: 7) porque considero que es uno de los marcos de estudio de la estructura de la lengua más desarrollados, uno de los que aportan más evidencia intralingüística i.e. sin recurrir a elementos externos a éste, para construir sus explicaciones (*versus* posturas de corte funcionalista, que basan la construcción de explicaciones de hechos de la lengua fuera de la gramática):

The nature of functionalist explanation is such that it is external to the grammar, not only in the sense that the theoretical concepts appealed to in the explanation lie outside of grammar, but also (and perhaps more controversially) because there is no way to build these explanations into the grammar itself. (Dryer, 2006 en Ameka, Dench & Evans, 2006).

Dryer (2006) opina que a diferencia de las aproximaciones desde el punto de vista formal, las de corte funcionalista buscan introducir explicaciones externas a la lengua. Por lo tanto considero que el marco formalista de estudio puede resultar más iluminador para hablar de la estructura de la lengua de la manera que propongo en esta investigación.

El estudio de la sintaxis desde el punto de vista de la gramática generativa (Chomsky, 1995b; Zagona, 2002; Chomsky, 2000b; Chomsky, 2004; Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009; Radford, 2009; Radford, 1997, entre otros) y de la adquisición de la lengua, tanto lengua materna como de segundas lenguas (Montrul, 2004; Lust, 2006; Lust, Foley & Dye, 2005; Lust, Flynn & Foley, 1995; Larsen-Freeman & Long, 1991, entre otros) serán otro punto de partida fundamental para este trabajo.

A lo largo de esta investigación me interesó el proceso de alfabetización de adultos cuya L1 es diferente a la lengua en la que serán alfabetizados. Como tal es una investigación cuyas variables (adultos, analfabetas y competencia incipiente en la lengua en que serán alfabetizados) no se reportan en la literatura especializada, es por ello que me interesa hacer sobre ese proceso, una primera mirada. Para lograrlo es necesario hacer una caracterización de algunos conceptos sobre alfabetización.

1.3.1. Alfabetización y alfabetización de adultos

Uno de los primeros obstáculos con los que me he encontrado en esta revisión de la bibliografía especializada en alfabetización es que las experiencias y lo que se ha estudiado al respecto está enfocado en la alfabetización de niños en edad escolar (Bialystok, 2001; Snow, 2006; Geva, 2006) que si bien consideran el factor del bilingüismo nunca consideran una situación en la que el sujeto no sea competente en la lengua en cuestión y, además, dan por sentado que existe un espacio y un tiempo específico para aprender la lengua y para aprender las habilidades asociadas con la lectura y la escritura de su L1 o su L2. Esto es importante tenerlo en mente ya que la población que motiva mi investigación está compuesta típicamente por migrantes que llegan de alguna de las regiones del país a instalarse en la periferia de una ciudad como Puebla, quienes piden ser inscritos (tras haber sido invitados)³ en un programa para ser alfabetizados en español.

Para este trabajo considero que la alfabetización de adultos o de niños no puede ser entendida como un proceso de codificación - decodificación de grafías pareadas con sonidos, sino que es resultado de un conjunto de habilidades cognitivas. Algunos autores concuerdan con que la alfabetización es más que sólo adquirir el sistema de escritura, sino que es también adquirir prácticas y usos comunicativos asociados con la lengua escrita (Schmelkes y Kalman, 1996), así la alfabetización es tal cuando el sujeto ha

³ A veces no eran las personas mismas las que respondían a esta invitación, sino algún familiar o vecino era quien hacía las veces de traductor y en algunos casos las personas tienen en mente que eso les servirá para aprender la lengua en cuestión.

incorporado la lengua escrita a su vida, la utiliza para comunicarse, para descubrir cosas nuevas y para relacionarse socialmente (Kaplún, 1990). Por lo que se infiere que, alfabetizar no es únicamente reconocer una grafía y asociarla con un sonido para después unir unas con otras. Al mismo tiempo se reconoce que no hay una sola manera de entender el alfabetismo como concepto único que pueda ser universalmente aplicado, sino que hay una “diversidad de alfabetismos” (Schmelkes y Kalman, 1996).

Leer y escribir no es, como ya mencioné, una habilidad o competencia que pueda ser reducida a unas cuantas características, sino que comprende un amplio espectro de ellas, por lo que vale la pena considerar que la lectura trae consecuencias en el desarrollo de habilidades cognitivas. Algunos autores sostienen (Cunningham y Stanovich, 2001) que la lectura provoca en los sujetos que se desarrollen habilidades generales como el crecimiento del vocabulario, conocimientos generales, capacidad de inferir significados nuevos sólo por el contexto en el que se encuentran. Con base en el llamado “*Matthew effect*”⁴, sostienen que los sujetos que leen más desarrollan más habilidades generales y que, por el contrario, los sujetos que leen menos desarrollan menos habilidades. Esto es interesante, pues demuestra que la lectura y la escritura, además de ser un fenómeno social, político o lingüístico está claramente relacionado con efectos a nivel mental-psicológico.

Hasta ahora se ha visto que leer y escribir no sólo son procesos complejos, sino que además tienen consecuencias más allá del sujeto (en la integración a una comunidad o grupo social) y dentro del sujeto (cambios en la mente). Sin embargo no se ha visto el papel que juega el conocimiento de la lengua en la que será alfabetizado el sujeto, parece que se da por sentado que el sujeto es un hablante competente de esa lengua.

¿Qué pasa cuando el sujeto que se encuentra en un proceso de alfabetización no es hablante nativo de la lengua en la que se alfabetizará?

⁴ Se refiere a un pasaje bíblico en el que se describe un fenómeno en el que los ricos se vuelven más ricos y los pobres se vuelven más pobres. (Cfr. Cunningham y Stanovich, 2001: 137).

1.3.2. Competencia lingüística y alfabetización

Uno de los temas que me han ocupado a lo largo de la investigación ha sido la relación que existe entre tener una competencia lingüística dada y la posibilidad que ésta abre para tener un desarrollo efectivo dentro de un programa educativo.

Algunos autores, (Skutnabb-Kangas y Toukomaa, 1976) desde la perspectiva del estudio del fenómeno de bilingüismo y la educación, señalan que hay dos maneras de conceptualizar el conocimiento de una segunda lengua: como una función social, interpersonal y comunicativa, que sirve a los sujetos para interactuar en su entorno realizando con la lengua lo suficiente para comunicarse en situaciones cotidianas (*fluidez superficial*) y la otra tiene que ver con el desarrollo de habilidades lingüísticas académicas, como las necesarias para aprender a leer y escribir (*conocimiento lingüístico conceptual*).

Dentro de la misma línea, (Cummins, 1980) considera también esta manera doble de observar el conocimiento de una segunda lengua: la primera *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) se refiere a la capacidad de usar la lengua para comunicarse en un contexto social, mientras que la *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) es la habilidad para usar la lengua como medio de aprendizaje, en la que los sujetos tienen que ser capaces de reflexionar sobre las características de la lengua en cuestión para poder realizar ciertas actividades de aprendizaje (i.e. alfabetización). Aunado a esto, el mismo autor propone que una de las habilidades que debe tener el sujeto es la de producir discurso descontextualizado (i.e. como en los instrumentos de mi estudio, repetir oraciones presentadas por el Experimentador, o construir una historia a partir de dibujos), ya sea hablado o escrito.

Este tema se ha abordado también en estudios sobre la alfabetización en inglés como segunda lengua en hablantes de lenguas minoritarias en Estados Unidos (Geva, 2006; Dressler y Kamil, 2006 en August y Shanahan (eds.), 2006). Estos autores

consideran, entre otras características, que la competencia en la lengua meta está relacionada con el desarrollo de la lectura y la escritura a nivel textual (comprensión de la lectura y escritura), no así al nivel de reconocimiento de palabras. Una competencia bien desarrollada en inglés como L2 está asociada, sostienen, con una mejor comprensión de la lectura y la escritura en hablantes de inglés como L2, especialmente en conocimiento del vocabulario, comprensión, habilidades sintácticas y la habilidad de manejar aspectos metalingüísticos de la lengua (August y Shanahan, 2006), además se reconoce que la competencia oral en la L2 tiene cierta influencia sobre la adquisición de la lectura y escritura en la L2, específicamente en el nivel de la comprensión (August, Shanahan y Escamilla, 2009)

Por lo anterior se plantea la necesidad de reconocer, si bien no como una condición única, que la competencia en una lengua (sea nativa o L2) debe tener un nivel tal que permita al sujeto formar parte de ese proceso. ¿Ese conocimiento de la lengua garantiza por sí mismo la adquisición de la lectura y la escritura? Seguramente no, porque son procesos complejos.

Algunos autores (p.ej. Bialystock, 2013) reportan que la competencia de niños bilingües en tareas de contar historias a partir de imágenes sin palabras es mejor si la competencia oral en la lengua meta es mayor. Esto es, existen mayores posibilidades de predecir que un sujeto hará historias de mejor calidad si su competencia oral en la L2 tiene ciertas características. Hasta ahora, sin embargo, los autores no reportan cuáles puedan ser esas características que constituyen una ‘mejor competencia oral’ o bien, a qué se refieren con ‘mayor competencia en la lengua meta’. Si bien es cierto que la capacidad de contar historias de buena calidad en la L2, argumentan, no se debe únicamente a la competencia de la lengua, sino a la cantidad de exposición a la L2 en casa (más exposición en casa aumenta las posibilidades de estar más expuesto a ese tipo de uso de la lengua, es decir, a las historias), también es cierto que los sujetos de mi investigación no sólo no tienen acceso a un ambiente escolarizado (donde escuchen la L2), sino que además no tienen esa exposición a la L2 en casa.

Está claro que la lengua tiene, además de los evidentes fines comunicativos e interaccionales, fines académicos. No debe perderse de vista que mi investigación busca diferenciar a los sujetos cuyo conocimiento del español como L2 les puede servir como lengua de instrucción y de estudio. Así, otros estudios (Peets y Bialystok, 2009 en Bialystok, 2013) han mostrado que la habilidad narrativa está también relacionada con la habilidad de usar la lengua oral para fines académicos (explicar cómo funcionan las cosas). El uso de habilidades orales en la lengua meta, según esos autores, es un pre requisito para la alfabetización en la infancia. Por lo anterior es válido suponer que si una persona se comporta de manera ‘pobre’, concluyen, en tareas narrativas en una lengua determinada, es más probable que tenga menos posibilidades de ser alfabetizado en esa lengua.

Considero que el desarrollo del marco de estudio anterior me permite acercarme al fenómeno de una manera satisfactoria y que es útil para alcanzar los objetivos propuestos, así como responder las preguntas que impulsan esta investigación.

Es importante tener en mente que la mayoría de los estudios se concentran en sujetos en edad escolar (niños) en programas de aprendizaje simultáneo de la L2, por lo que no parece haber (hasta donde he podido constatar) estudios que expliquen, de la manera que en este trabajo pretendo entenderla, qué es la competencia lingüística y cómo ésta se relaciona con la alfabetización de adultos en una L2. Con lo anterior pretendo dejar claro que mi investigación parte de variables que hasta ahora no se han buscado relacionar.

1.4. *Justificación*

Las lenguas indígenas de México se encuentran en una franca desventaja con respecto a la lengua dominante; es decir, frente al español. Los hablantes de estas lenguas tienden a abandonar su lengua materna y sustituirla por el español. Esto es causado, posiblemente, por una razón de conveniencia de tipo social: la educación, servicios y comercio en todo el territorio nacional se brindan y se llevan a cabo en español.

Cuando las personas abandonan sus lugares de origen y se avecinan en las periferias de alguna de las ciudades del país –como Puebla –pueden suceder varias cosas. Una de ellas es que las personas se refugien en sus casas evitando o rechazando cualquier contacto con la sociedad ‘receptora’, creando verdaderos *ghettos*. Otra opción es que abandonen lo más rápido posible su lengua y costumbres y busquen asimilarse a la sociedad ‘receptora’⁵. Una vez más, las implicaciones sociolingüísticas de este comportamiento no son parte del alcance de este trabajo.

Una sociedad nacional que es incapaz de atender la diversidad de necesidades educativas está condenada a reproducir los errores que históricamente han perpetuado una línea continua de injusticias e iniquidades. Considero que al plantear un trabajo como el que he delineado es posible contribuir, por un lado, a la apertura de alternativas educativas para un grupo para el que la educación es no sólo un lujo, sino un lujo casi imposible de alcanzar. Además, desde la perspectiva de la disciplina lingüística, la recolección misma de datos orales de una variedad específica del español y su consecuente sistematización resulta de interés para contribuir al análisis de las posibilidades del español.

1.5. *Organización de la tesis*

Este trabajo está organizado de la siguiente manera: en el capítulo 2 presento el marco general de la investigación; es decir, el punto de partida conceptual sobre el que descansa la tesis, presento el marco de la biolingüística y lo que se entenderá por lengua y competencia lingüística dentro de este marco y en este trabajo. Se presenta en ese capítulo también, lo relativo a la adquisición de una lengua en general, del español en particular tanto en L1 como L2. Hago énfasis en fenómenos importantes para este

⁵ Autores como (Cummins, 1978, Cummins, 1980) han estudiado ampliamente estos procesos desde la perspectiva sociolingüística en poblaciones de migrantes y en situaciones educativas de hijos de migrantes en cuyas casa se hablaba una lengua diferente a la lengua de la sociedad para pensar en una clasificación de su nivel de bilingüismo. También ha discutido ampliamente (Cummins, 2000) sobre la conveniencia de una educación y planeación de políticas educativas que busquen la promoción de más de una lengua en los casos en que grupos minoritarios se insertan en una sociedad con una lengua diferente.

trabajo, como la adquisición de categorías funcionales desde el marco de la gramática generativa. En el capítulo 3 presento el estudio de esta investigación hago una descripción pormenorizada del diseño de los instrumentos, de los participantes, de la aplicación y del procesamiento de los datos. En el capítulo 4 presento los datos, los resultados y la interpretación de los mismos a la luz del marco teórico elegido. En la sección final presento las conclusiones de este trabajo, así como las limitaciones y posibilidades de investigación futuras.

Capítulo II La perspectiva biolingüística del lenguaje y la adquisición de la lengua

En este capítulo mostraré la perspectiva biolingüística del lenguaje y la teoría de la gramática generativa que servirán de punto de partida para el análisis de los datos que mostraré más adelante en este trabajo.

2.1. *El lenguaje como parte de la dotación biológica de la especie humana*

En los años sesenta se propuso estudiar a el lenguaje (Lenneberg, 1967) como un fenómeno natural, como parte del mundo de los objetos físicos. Se propuso estudiar a el lenguaje como una parte del ser humano equivalente a cualquier parte de su anatomía. Con esto se abrió un campo de estudio que ahora se conoce como *biolingüística* y que propone en líneas generales, entre otras cosas: “(...) *that there are abstract linguistic principles encoded in the genome that guide the growth of I-languages, permitting some parametric variation during epigenesis.*” (Jenkins, 2000: 28).

Las preguntas que han guiado la investigación dentro de este marco son las siguientes:

- (1) ¿qué constituye el conocimiento del lenguaje?
- (2) ¿cómo se adquiere este conocimiento del lenguaje?⁶
- (3) ¿cómo se usa este conocimiento del lenguaje?
- (4) ¿cuáles son los mecanismos cerebrales relevantes [para el lenguaje]?
- (5) ¿cómo evolucionó este conocimiento (en la especie)?⁷

Otras preguntas que se han planteado de manera más general con respecto a la tarea

⁶ Mostraré más adelante la pertinencia de estas preguntas para mi investigación, especialmente de (1) y (2)

⁷ Las preguntas aparecen listadas de esta manera en (Jenkins, 2000). La traducción y los *brackets* en (3) me corresponden.

de la biolingüística han sido: “*the extent to which apparent principles of language, including some that had only recently come to light, are unique to this cognitive system. An even more basic question from the biological point of view is how much of language can be given a principled explanation, whether or not homologous elements can be found in other domains or organisms.*” (Chomsky, 2005: 173). Algunos autores consideran que la rúbrica de biolingüística puede y debe ser equiparada a la de lingüística en su uso más técnico “*when the context is clear, we often use the shorter form ‘linguistics’.*” (Jenkins, 2000: 19). Esto es, las preguntas listadas arriba y presentadas como la tarea de la biolingüística son, de hecho, las mismas que las de la ciencia lingüística.

Presentado de otra manera:

The biolinguistic perspective views a person’s language in all its aspects – sound, meaning, structure – as a state of some component of the mind, understanding “mind” in the sense of eighteenth-century scientists who recognized that after Newton’s demolition of the “mechanical philosophy,” based on the intuitive concept of a material world, no coherent mind–body problem remains, and we can only regard aspects of the world “termed mental,” as the result of “such an organical structure as that of the brain,” as chemist–philosopher Joseph Priestley observed. (Chomsky, 2005: 173)

Es decir, se opta por una definición de la mente que no apela a nociones externas; i.e. animísticas, sino a la propia biología. Se entiende la mente como una serie de impulsos eléctricos que tienen lugar dentro del cerebro (de ahí el término técnico *mind/brain* – mente-cerebro): “*Thought is a ‘little agitation of the brain’, David Hume*

remarked.” (Chomsky, 2005, 173)⁸. Por lo tanto podemos entender el lenguaje como parte de la mente y así, al estudiarlo, de la manera que se propone en este marco, estaremos construyendo conclusiones relevantes para el entendimiento del funcionamiento (por lo menos una parte) de la mente.

2.1.1. La Facultad del Lenguaje

Dentro del marco de estudio de la biolingüística entendida en los términos delineados arriba se asume que el lenguaje –más claramente, la Facultad del Lenguaje (FL) –forma parte de los sistemas cognitivos dados y codificados genéticamente en la especie humana: “(...) *a part of the human biological endowment is a specialized ‘language organ’, the faculty of language (FL).*” *Its initial state is an expression of the genes (...) and appears to be a common human possession (...).*” (Chomsky, 2002: 85)⁹.

Se asume que esta facultad del lenguaje puede ser entendida en dos conceptos para facilitar su estudio, una Facultad del Lenguaje en sentido amplio (*FLB*) que “*includes an internal computational system (...) combined with at least two other organism-internal systems which we call ‘sensory-motor’ and ‘conceptual intentional’.*” (Hauser, Chomsky y Fitch, 2002: 1570-1571). El otro concepto, por su parte, se conoce como Facultad del

⁸ Si bien existen posiciones que consideran que el lenguaje no es una habilidad específica de la especie -equivalente al sistema visual o a cualquier órgano de la anatomía- específica en el sentido de que no hay un mecanismo cognitivo (Facultad del Lenguaje) que guíe a los infantes en el proceso de adquisición del lenguaje y más bien observan este proceso como consecuencia de la combinación de factores cognitivos de tipo general: los infantes-humanos están dotados de habilidades cognitivas que los diferencian del resto de los primates superiores: la cognición social, el reconocimiento de la intención de otros miembros de la especie, el trabajo colaborativo y la atención compartida o resumidos en: *intention-reading* (dimensión funcional) y *pattern-finding* (dimensión gramatical) (Tomasello, 2009). De acuerdo con los estudios en esta línea, dichas habilidades surgieron como habilidades cognitivas generales en los seres humanos antes de ser *reclutadas* para la comunicación lingüística. Estas posturas sostienen que el lenguaje se aprende a partir del contacto social con pares y que a través de estrategias generales de aprendizaje y cognitivas se va adquiriendo (en sentido estricto) la lengua. Estas posturas se conocen como *usage-based* o *socio-pragmatic* (Tomasello, 2000a, 2000b, 2003, 2009), y proponen que habilidades como la lectura de intenciones, la generalización, el descubrimiento de patrones y la cognición social (entre otras), permiten la eventual emergencia del lenguaje como resultado directo de la interacción.

⁹ Sobre si esta capacidad para el lenguaje, la Facultad del Lenguaje ha sido producto de la evolución o un cambio súbito, una mutación más bien ‘rápida’ es un tema abierto a discusión y que a su vez forma parte del debate más general sobre la evolución del lenguaje (Cfr. Hauser, Chomsky & Fitch, 2002), del mismo modo qué componentes de esta capacidad están dados de manera innata y qué otros son aprehendidos del ambiente (Pinker & Jackendoff, 2005).

Lenguaje en sentido restringido (*FLN*) que forma parte de la *FLB* y que se entiende como un sistema computacional abstracto e independiente que interactúa con otros sistemas (Hauser, Chomsky y Fitch, 2002)¹⁰.

Caracterizada como hasta ahora, la Facultad del Lenguaje sería entonces una habilidad propia de la especie, pre-especificada de manera innata, que forma parte de la dotación genética de los seres humanos y de la cual, salvo circunstancias extremas como privación del contacto con una lengua o afectaciones cognitivas graves, no tenemos control: su crecimiento es inevitable (Berwick & Chomsky, 2011).

La manera en la que esa capacidad para el lenguaje ‘llegó’ a nuestra especie es tema de debate; sin embargo, sea cual fuere la explicación (procesos evolutivos, selección natural): “*El resultado (...) podría ser la creación de mentes equipadas con habilidades preinstaladas para la simbolización y el aprendizaje de la gramática (...)*” (Gómez, 2007: 375). Es un hecho evidente que esta capacidad se encuentra en nuestra especie de manera exclusiva.

Esta postura –la biolingüística –es buen punto de partida para iniciar el estudio del fenómeno que me interesa en esta investigación –adquisición de estructuras sintácticas de español como L2 –ya que, como se ha mostrado, evita buscar explicaciones fuera de la lengua para hechos propiamente lingüísticos y sobre ella basaré mis observaciones de los datos de este trabajo.

2.2. *El conocimiento de una lengua*

En esta sección quiero abordar un tema que es fundamental para cualquier trabajo que pretenda explicar algún hecho o fenómeno del lenguaje, por tangencial que éste sea: ¿qué se entenderá por lengua? Y ¿qué constituye el conocimiento de una lengua? Como se vio en secciones anteriores, la perspectiva que adopto es la de la biolingüística y, específicamente, la concepción del lenguaje que se tiene en la gramática generativa.

¹⁰ Sobre la arquitectura de la facultad del lenguaje y, específicamente, sobre los componentes centrales de la *FLN* –posiblemente recursión y computación de objetos sintácticos –hay actualmente debate (Krivochen, 2011), específicamente sobre cuáles son el tipo de operaciones que se encuentran contenidas por la *FLN*.

2.2.1. ¿Qué es una lengua?

Una de las primeras formulaciones de lo que es una lengua dentro de la gramática generativa (GG) es: “*to be a set (finite or infinite) of sentences, each finite in length and construed out of a finite set of elements*” (Chomsky, 1957: 13)¹¹. En esta caracterización de lo que es una lengua observamos lo que en su momento constituyó una de las grandes observaciones sobre el lenguaje: el lenguaje (más bien la gramática de una lengua *L*) permite la creación (generación) de un conjunto infinito de oraciones, todas ellas instancias nuevas (salvo frases hechas, dichos, etcétera) cada vez a partir de un conjunto finito, limitado, de elementos.

Lo que se encuentra en el fondo de una caracterización de lengua como la de Chomsky (1957) es que una lengua se encuentra constituida por el conjunto de reglas que al mismo tiempo, permiten y restringen la formación de oraciones gramaticales. Por lo tanto, el estudio de una lengua bien puede ser visto como el estudio de sus reglas.

Una lengua se puede definir en, por lo menos, dos maneras 1) recurriendo a su función social; esto es, como un mecanismo para la comunicación (funcionalista) o 2) como un objeto natural, como órgano propio de la especie humana equiparable al sistema visual o digestivo (biolingüística). Las implicaciones de optar por una u otra perspectiva son, ciertamente, de consideración: uno necesitaría en la primera opción, de explicaciones que tomaran como punto de partida la interacción (necesaria para la comunicación) entre sujetos y de elementos fuera del sujeto que *posee* una lengua. Una explicación de tipo funcionalista necesita hacerse de herramientas externas a la lengua y a la gramática para construir sus explicaciones de hechos lingüísticos (Cfr. Dryer, *supra*), mientras que una perspectiva como la biolingüística necesita hacerse únicamente de elementos internos al sistema (al individuo) para construir sus explicaciones.

Ya que mi propuesta de investigación se decanta por la postura biolingüística para

¹¹ El mismo Chomsky reconoce que el estructural (competencia) no es el único nivel de estudio posible con respecto al lenguaje: “*To study actual linguistic performance, we must consider the interaction of a variety of factors of which the underlying competence of the speaker-hearer is only one*” (Chomsky, 1965: 4). El estudio de la competencia lingüística no es más que uno de los posibles factores a estudiar cuando se plantea el estudio del lenguaje. Se encuentran los factores sociales (sociolingüísticos) y de uso (pragmáticos); sin embargo, no es posible estudiar todos estos factores, por lo menos no desde una perspectiva propiamente lingüística.

entender el lenguaje como la caracterización de *Aspects of the theory of syntax* (Chomsky, 1965) en la que el interés de investigación es:

*(...) an ideal speaker-listener, in a completely homogenous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (...) in applying his knowledge of the language in actual performance*¹². (Chomsky, 1965: 3)

La idealización tanto del hablante como de la comunidad de habla es necesaria para la comprensión del fenómeno, para poder hacer generalizaciones que sirvan como punto de partida para así dar cuenta de los cambios o variaciones del modelo ideal (Jenkins, 2000).

Para este trabajo parto, también, de una definición de conocimiento de la lengua que involucra “*the implicit ability to understand indefinitely many sentences*” (Chomsky, 1965: 15), esto es, el conocimiento de una lengua es expresado vía una GG que el hablante internaliza en algún momento durante la exposición a una lengua dada. En este sentido el conocimiento de la lengua está ligado al conocimiento (internalización) de las reglas que permiten la formación de cadenas gramaticales (oraciones), (Chomsky, 1965).

Por lo anterior, la investigación aquí propuesta se basa en el estudio de las estructuras producidas por los hablantes con la intención de *medir* su competencia y conocer en qué medida ésta se aproxima a la competencia de un nativo-hablante letrado del español. Se presenta como necesario, por lo tanto, hacer una revisión de lo que se sabe hasta ahora de dos procesos de adquisición de la lengua: de la adquisición de L1 y de algunos procesos de adquisición como L2. Esto se revisará en los siguientes apartados.

¹² Si bien el interés principal de la investigación dentro del marco de la gramática generativa ha sido el hablante ideal -idealizado -vale la pena notar dos cosas relevantes para mi trabajo: i) la comunidad lingüística y los sujetos que voy a estudiar aquí no es aquella comunidad de habla ‘homogénea’, sino que es, por el contrario, bastante heterogénea. Los sujetos de la comunidad de habla han adquirido su *versión del español* de diversas maneras, como el comercio o el contacto incidental con hablantes del español y desde luego, todos tienen náhuatl como L1. (ii) Al respecto -el interés de los estudios del lenguaje en el hablante ideal - Cook (2002) apunta que la lingüística debería reconocer que la norma para los seres humanos es hablar más de una lengua y que, por lo tanto, las descripciones que se hagan sobre el lenguaje deben considerar también a los hablantes con L2.

2.2.2. Algunos apuntes sobre el aparato técnico-conceptual del análisis en gramática generativa¹³

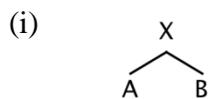
A lo largo de este trabajo se manejará parte del aparato técnico para hablar del lenguaje dentro del marco de la GG. Como ya se presentó en el apartado teórico del trabajo, parto en esta investigación de una noción de lenguaje y lengua respectivamente, relacionada con la biolingüística y con respecto al análisis sintáctico, basado principalmente en el Programa Minimalista (PM) (Chomsky, 1995). A continuación haré la exposición general de algunas nociones técnicas para hacer la lectura de las discusiones y representaciones del capítulo de análisis.

Dentro del PM existen algunas nociones fundamentales con respecto a cómo es el procesamiento de la lengua. Se parte del supuesto de que las oraciones tal cual las producimos o las escuchamos, son en realidad derivadas con respecto a cómo son originadas en términos mentales. Esto es, cuando producimos la lengua (cuando se *realiza fonéticamente*) ésta se ve condicionada por el medio que tenemos para expresarla (vía oral o por señas), por lo que tendrá necesariamente un orden lineal (un elemento tras otro). Al estar condicionada por el medio de expresión que tenemos, no podemos en primera instancia observar directamente *las relaciones de jerarquía* que de hecho existen entre las piezas léxicas. De ahí que una de las herramientas técnicas que más sobresalen en la GG sean las representaciones arbóreas. Es a través de ellas que podemos observar las relaciones jerárquicas que se establecen entre las piezas léxicas en por lo menos, dos momentos: en su generación (antes de que se produzcan) y cuando se han producido.

Como se ha mencionado, el orden durante la producción es un orden derivado con respecto al orden en el que se origina la lengua. Por lo tanto debe tenerse en consideración cuáles son los procesos u *operaciones* por las que se generan tanto el orden original como el derivado de la lengua. Una operación que se tiene por básica con respecto a cómo se origina la lengua en la mente es el *ensamble (merge)* por medio de

¹³Para una explicación pormenorizada Cfr. Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009) y Radford (1997, 2009). Las nociones en general de esta sección se encuentran en esos autores.

esta operación las piezas léxicas, que se encuentran ‘almacenadas’ en el *lexicón mental*, se unen unas con otras para formar unidades más complejas y posteriormente esas unidades complejas se pueden unir con otras unidades u otras piezas para formar otras unidades y así, sucesivamente. Se parte de la idea de que las piezas léxicas *entran a la derivación*, son extraídas del lexicón mental, con ciertos rasgos e información que ordenará el tipo de piezas con las que se unirán (sus *complementos*, FFNN para las preposiciones, por ejemplo) y el tipo de estructuras que formarán:



Algunas piezas léxicas al unirse con otras transfieren sus propiedades a la nueva estructura compleja, en ese caso se dice que *encabezan o que son el núcleo* de la estructura (*frase o sintagma*). Dependiendo de qué pieza léxica sea el núcleo del sintagma será el tipo de la nueva estructura: Verbo > Frase Verbal, Preposición, Frase Preposicional, Nombre > Frase Nominal, Adjetivo > Frase Adjetiva.

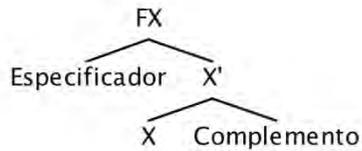
Dentro de la GG se parte del principio de que las piezas léxicas que encabezan una estructura transfieren sus propiedades a la nueva estructura que forman, a esto se le conoce como el *principio de proyección léxica*. A través de este principio se organizan las estructuras y, en términos notacionales, se asignan las etiquetas a los nodos formados:



Relacionado con el *principio de proyección léxica*, se encuentra la noción de la teoría de la *X-barra* (donde X es cualquier categoría). En general esta noción explica la organización de los sintagmas o frases. Aplica tanto para las frases que tienen por núcleo

piezas léxicas como para aquellas que cuyo núcleo es una categoría funcional. El principio es que ciertos núcleos se proyectan o forman expansiones, al hacerlo subcategorizan otros elementos, como en (ii) P subcategoriza a FD, es decir, es su *complemento* y otros elementos, a su vez, que lo determinan o cuantifican (*especificadores*). La representación de esta expansión es:

(iii)



Donde X es cualquier categoría léxica o funcional, *complemento* es cualquier unidad o unidad compleja que sea exigida por X y *especificador* es una unidad o unidad compleja que cuantifica al núcleo y a su complemento. Debe tenerse en mente que de manera conjunta forman una misma unidad FX.

Otra consideración importante con respecto al aparato técnico del análisis en la GG es la noción de que además de las piezas léxicas existe otra categoría de gran importancia en la generación de los órdenes originales y derivados: las *categorías funcionales*. Estas categorías funcionales son, de manera general, información de tipo gramatical como el tiempo, aspecto, modo que no tienen una instanciación léxica o bien, piezas léxicas cuyo significado no es léxico, sino procedimental como determinantes, preposiciones, cuantificadores, etcétera. Esta categoría se identifica también con las clases cerradas de palabra (en oposición a las léxicas o abiertas). Algo importante con respecto a la formación de sintagmas y categorías funcionales, es que éstas pueden ser núcleos de frase: Preposición > Frase Preposicional, Determinante > Frase Determinante, Tiempo > Frase de Tiempo. Se sostiene, dentro de la GG, que estas clases de palabras son las más importantes, son de hecho los elementos con los que trabaja la sintaxis formal (Bosque y Gutiérrez-Raxach, 2009).

Una vez que se han generado las posiciones originales de los elementos que entran en la derivación por medio de la operación *ensamble*, estos pueden desplazarse a una posición diferente para ser pronunciados antes, por ejemplo en posición focal, para satisfacer necesidades de interface (con la pragmática, por ejemplo) o para cumplir ciertas condiciones como el cotejo de rasgos. Esta operación se le conoce como *muévase- α* (*move- α*) y especifica las condiciones por las que un elemento se puede desplazar de su posición original hacia otra. Elementos de distinta naturaleza se pueden desplazar siguiendo una serie de restricciones. El movimiento es una operación más costosa cognitivamente hablando, por lo que su ejecución es una operación secundaria con respecto a, digamos, *ensamble*. Cuando un elemento se desplaza de su posición original deja en ese sitio una copia vacía fonéticamente:

(iv) ¿qué fuiste a hacer ~~qué~~?

Tras el desplazamiento y cumplidas ciertas condiciones la copia dejada atrás es *borrada* (*deletion*) de ahí que no se materialice fonéticamente.

De manera general es así como funciona el aparato técnico de análisis y representación dentro de la GG, así que cuando se vea en las representaciones algún elemento con ~~rayado~~ se debe asumir que ese elemento ha sido borrado y que, por consiguiente se encuentra en una posición superior dentro de la derivación. La posición de llegada se verá indicada por una línea que parte del lugar de *origen* y concluye en el de *llegada*. Las etiquetas para las distintas estructuras constituidas se especifican en el apartado de abreviaturas. Cuando sea relevante, habrá alguna nota para especificar cuestiones adicionales.

2.3. *Hacia un modelo de la adquisición del lenguaje*

A continuación reseñaré algunos de los procesos e hitos de la adquisición del lenguaje en general, de la adquisición del español como lengua materna desde la perspectiva del desarrollo y desde la perspectiva de la gramática generativa. Del mismo modo revisaré

algunos de los hitos que se han propuesto para la adquisición de L2 en general y del español en lo particular, con la intención de enmarcar el objeto de mi investigación.

2.3.1. *La adquisición de la lengua*

Para comprender de mejor manera el proceso de adquisición de la lengua se hace necesaria la postulación de un modelo de adquisición: “*that is a theory of a language learning or grammar construction. (...) a child who has learned a language has developed an internal representation of a system of rules that determine how sentences are to be formed, used and understood.*” (Chomsky, 1965: 25). La importancia de tener dicho modelo está justificada por la evidencia de que los infantes aprenden la lengua prácticamente sin esfuerzo y sin que medie ninguna instrucción explícita por parte de los adultos.

La adquisición de la lengua en infantes resulta un hecho *sorprendente* ante la evidencia de que la lengua que sirve de input no siempre es el caso que sea bien-formada, completa o libre de otro tipo de información. Chomsky (1965) define a este input como *Primary Linguistic Data* y propone que el infante debe poseer “*(...) a linguistic theory that specifies the form of the grammar of a possible human language and (...) a strategy for selecting a grammar of the appropriate form that is compatible with the primary linguistic data.*” (Chomsky, 1965: 25).

¿Cuál es la naturaleza de la habilidad de los infantes para seleccionar la gramática adecuada a los datos lingüísticos de los que dispone? Chomsky (1965) propone que es una de las tareas a largo plazo para los lingüistas definir una explicación a esta teoría lingüística innata que provee la base para el aprendizaje de la lengua.

Algunos estudios (Goldin-Meadow, 2006) han observado que el factor ambiental; es decir, cómo es el input que el infante recibe o cuál es su calidad o cantidad – cuando es el caso que el input es dirigido a ellos directamente –no influye en la adquisición de la lengua, por lo menos no en factores centrales: “*(...) what linguistic input does is provide opportunities for learning the language system –but is up to the child to do the inductive work to figure out what that system is.*” (Goldin-Meadow, 2006: 262). O bien como lo

plantea Humboldt (1836) (en Chomsky 1965) un no enseña una lengua, sino que sólo presenta las condiciones para que ésta se desarrolle espontáneamente. Así, parece haber una propiedad específica de la especie que permite la creación de hipótesis con respecto a la forma que pueden adoptar las gramáticas específicas de las lenguas humanas. Dentro del marco de la biolingüística, a esta propiedad se le conoce como Gramática Universal (GU).

La teoría de la GU no supone que el conocimiento total de una lengua específica está biológicamente pre-programado, sino que *“the input of specific language data must interact with whatever biological programming exist within the children.”* (Lust, 2006: 101) y sirve como modelo para entender la facultad del lenguaje. Chomsky define la GU como una *“theory of innate mechanisms, an underlying biological matrix that provides a framework within the growth of language proceeds”* (Chomsky, 1980, 187).

De lo anterior se desprende que muchos estudios sobre adquisición de la lengua desde el marco de la biolingüística y la GG (Lust, 2006; Guasti, 2002)) se refieran a este proceso como crecimiento del lenguaje (en lugar de adquisición) para resaltar la inevitabilidad del proceso. La GU también se entiende como el estado inicial del Dispositivo de Adquisición de la Lengua (DAL) y se postula en términos de principios abstractos que de alguna manera determinan el conjunto de las lenguas humanas posibles (Meisel, 2011).

De lo presentado en los párrafos anteriores se desprende de manera natural pensar en cuál es la ruta de adquisición que siguen los infantes además, de ser así, si hay similitudes en ese proceso entre lenguas y entre individuos.

2.4. Ruta de adquisición de la lengua

En la literatura especializada parece haber ya un consenso con respecto a cuáles son los hitos del desarrollo del infante que están asociados con la adquisición de la lengua, del mismo modo también se han observado cuáles son las etapas en las que se manifiestan hechos lingüísticos. A continuación presentaré algunos de estos hechos asociados a etapas del desarrollo de los infantes.

2.4.1. *Hitos del desarrollo y hechos lingüísticos observables*

De acuerdo con los estudios sobre el desarrollo y la adquisición de la lengua, se propone que la adquisición de ésta se ha completado en lo sustantivo más o menos cuando el infante ha alcanzado los tres años de edad (Weissenborn & Höhle, 2001; Lust, 2006; Clark, 2009), tanto en el tipo de conocimiento que los niños adquieren en los distintos momentos, como en los niveles de la misma.

Sabemos además que la adquisición no es un proceso que se cumple en tiempos específicos y equivalentes en cada sujeto, sino que pasa por etapas que, en lo general (en todas las lenguas), se cumplen y que en lo particular (en lenguas específicas), pasan por etapas diferentes, por lo que vale la pena apuntar que si bien existe un consenso con respecto a la edad en la que se cumple la adquisición de la lengua materna, también se reconoce que hay diferencias en términos culturales (Lust: 2006, 117).

Las diferencias a las que hacen referencia los estudios tienen que ver principalmente con el momento en el que cierta característica visible del lenguaje se manifiesta: como inicio del balbuceo, producción de las primeras palabras, de las primeras frases y oraciones, etcétera. A pesar de ello, el consenso de la adquisición de la mayoría de las características de la lengua a los tres años, se mantiene: *“Infants don’t produce their first words until age one or later, but by age three or four, they can talk quite fluently about some topics.”* (Clark, 2009: 14).

Los autores concuerdan en lo general en que las etapas que sigue un niño –aunque con variaciones en el tiempo en el que se manifiestan, en lo general son:

Edad	Desarrollo Motor	Vocalización y Lenguaje
<p>Año 1 (0 – 6 meses)</p> <p>3 meses</p>	<p>Sostiene la cabeza en prono.</p>	<p>Llora menos que a las 8 semanas, sonrío cuando se le habla, <i>cooing</i> (produce ruidos de confort).</p>
<p>4 meses</p>	<p>Juega con sonaja, sostiene la cabeza.</p>	<p>Responde a sonidos humanos más definitivamente.</p>
<p>5 meses</p>	<p>Se sienta con apoyo.</p>	<p>El <i>cooing</i> comienza a entremezclarse con sonidos consonánticos; todas las vocalizaciones son diferentes a los de la lengua madura del ambiente.</p>
<p>(6 – 12 meses)</p> <p>6 meses</p>	<p>Durante el sentado se inclina hacia delante y usa las manos para sostenerse; no se levanta sin ayuda, no hay oposición del pulgar.</p>	<p>El <i>cooing</i> comienza a cambiar en balbuceo que se parece a producciones monosilábicas; ni las vocales ni las consonantes tienen ocurrencias fijas.</p>

8 meses	Se levanta sosteniéndose, sostiene cosas con el pulgar opuesto.	La reduplicación es más frecuente; hay distintos patrones entonativos, las producciones pueden señalar énfasis y emociones.
10 meses	Da pasos laterales sosteniéndose, jala para levantarse.	Las vocalizaciones se mezclan con juegos de sonidos como gorjeos o soplado de burbujas, trata sin éxito de imitar sonidos.
12 meses	Camina cuando se le sostiene de la mano; camina con los pies y las manos, con las rodillas al aire; se sienta en el piso sin ayuda.	Hay presencia de secuencias de sonidos idénticos con una frecuencia relativa alta de ocurrencia y las palabras comienzan a emerger, signos definidos de entendimiento, algunas palabras y órdenes simples.
2 años (18 – 24 meses) 18 meses	Ha desarrollado completamente la habilidad de tomar cosas, aprehenderlas y soltarlas.	Tiene un repertorio de tres a cincuenta palabras, el balbuceo tiene ahora muchas sílabas con un patrón intrincado de entonación, poca habilidad para unir dos items léxicos y producir frases espontáneas de dos items, el entendimiento progresa rápidamente.

24 meses	Corre, pero se cae en movimientos repentinos; puede sentarse y ponerse de pie rápidamente, puede subir y bajar escaleras con el mismo pie delante.	El vocabulario es de más de cincuenta items, comienza a unir items en frases de dos palabras, todas las frases parecen ser creaciones propias, aumento del comportamiento comunicativo e interés en el lenguaje.
30 meses	Salta con ambos pies, puede estar en un pie por cerca de dos segundos, puede andar algunos pasos 'en puntitas', puede mover los dedos de la mano independientemente, ha mejorado mucho la manipulación de objetos.	El incremento del vocabulario es más rápido, no hay balbuceo, las producciones tienen intención comunicativa, se frustra cuando no es entendido por los adultos, las frases y oraciones tienen las características de las gramáticas infantiles, no hay buena inteligibilidad, entiende lo que se le dice.
3 años	Anda de puntitas bien, corre suavemente con aceleración.	El vocabulario tiene unas 1,000 palabras, cerca del 80 por ciento de las producciones son inteligibles incluso para extraños, la complejidad gramatical de sus producciones se acercan a la lengua coloquial de los adultos.

Más allá de los 3 años	Salta en el pie dominante, atrapa pelotas con los brazos, camina en línea.	El lenguaje se ha establecido bien y las diferencias con el habla adulta tienden a ser más de estilo que en gramática.
------------------------	--	--

Cuadro 1. Hitos del desarrollo motor y el desarrollo del lenguaje (Adaptado de Lenneberg, 1967)¹⁴

Se observa que las regularidades en la adquisición de la lengua, en ‘la ruta de la adquisición’ se presentan en los infantes humanos en más o menos las mismas etapas del desarrollo y que si bien éstas no marcan momentos exactos en el tiempo, son una buena manera de observar tendencias y regularidades. Por ejemplo, se considera que los niños con retraso inicial del lenguaje son regulares con respecto al desarrollo físico y motor: no presentan pérdida auditiva y sus habilidades cognitivas se encuentran dentro de los rangos típicos y no es sino hasta los 4 años cuando se comienza a considerar que las diferencias en el desarrollo del lenguaje llevan a considerar ese retraso inicial como un Trastorno Específico del Lenguaje (Jackson-Maldonado, 2004).

Ya que en este trabajo estoy interesado en la adquisición del español como L2, a continuación presentaré la ruta de adquisición del español como L1 y, posteriormente como L2 haciendo especial énfasis en el nivel morfosintáctico.

2.4.2. *Hitos de la adquisición del español como L1 y L2*

Buena parte de la discusión sobre la adquisición de la lengua es la cuestión de si hay o no una continuidad entre las gramáticas infantiles y las gramáticas adultas: entre el estado inicial y el estado final (Socarrás, 2011; Montrul, 2004). Esto es ¿cuál es el estado inicial de la adquisición de una lengua?

La cuestión puede resumirse, para este trabajo, en que las habilidades cognitivas de

¹⁴ Este cuadro ha sido tomado de Lust (2006: 270 – 271). La autora presenta una adaptación de los hechos propuestos por Lenneberg (1967). La traducción de la información contenida en el cuadro es mía, por lo que posibles errores pueden ser atribuidos a mí.

los adultos y los niños (incluyendo varios aspectos de la gramática) son equivalentes (Pinker, 1984), que están dados de manera innata y que sólo hace falta la exposición a los datos relevantes para su activación. A esto se le conoce como la Hipótesis de la continuidad –*Continuity Hypothesis*.

En los apartados anteriores ya se mostró que hay pocas diferencias en la ruta de adquisición de las lenguas, que la adquisición es inevitable y que los infantes pasan por etapas muy parecidas antes de dominar las características principales de la lengua que están aprendiendo. En este apartado muestro de manera breve algunos de los hechos específicos con respecto a la adquisición de español; es decir, resaltaré los rasgos que caracterizan el español tipológicamente y mostraré algunos de los estudios de adquisición de la lengua y español como L2 dentro del marco de la GG cuyo interés se concentra, aunque no exclusivamente, en la adquisición de categorías funcionales como los determinantes, la concordancia de género y número entre verbo y sujeto, el fenómeno sintáctico de la elisión nominal y la flexión verbal.

2.4.2.1. *Breve caracterización de la lengua española*¹⁵

El español es una lengua de núcleo inicial: núcleo → complemento; es decir, las piezas léxicas (X⁰) preceden a sus complementos: Verbo → Frase Verbal, Preposición → Frase Preposicional, Nombre → Frase Nominal, Adjetivo → Frase Adjetival. Las categorías funcionales también preceden a las categorías léxicas que rigen: Determinante → Frase Determinante, Tiempo → Frase de Tiempo, etcétera.

En oraciones declarativas el constituyente sujeto puede tener un orden variable entre [sujeto – verbo – objeto] o [verbo – sujeto – objeto] (Zagona, 2003), aunque normalmente se caracteriza como que SVO es el orden básico para la oración declarativa

¹⁵ La breve caracterización que presento en esta sección de la lengua española ha sido tomada y resumida principalmente de Zagona (2003).

(Montrul, 2004). Además el español es una lengua de sujeto nulo, lo que quiere decir que el sujeto puede aparecer de manera explícita o no en oraciones declarativas finitas.

Con respecto al orden de constituyentes vale la pena revisar la discusión introducida por Ordóñez (1997), sobre la noción de *scrambling* con relación a los órdenes post verbales alternativos VOS y VSO en la que somete a consideración dos alternativas para dar cuenta de esos órdenes.

Con base en evidencia de otras lenguas conocidas por usar el *scrambling* como estrategia para generar órdenes alternativos (OSV, SOV) como el alemán y el coreano, por un lado presenta la hipótesis de la adjunción a la derecha la cual postula que el orden VOS se obtiene al adjuntar el sujeto a la derecha de la frase verbal (FV) y en esta hipótesis es el sujeto el constituyente que invariablemente manda-c al objeto (independientemente del orden lineal en el que aparezca VOS o VSO), esto es, que no hay diferencias estructurales. Por otro lado, la hipótesis del *scrambling* da cuenta de ambos órdenes post-verbales con la diferencia fundamental de que en esta explicación sí hay asimetrías estructurales: en el orden VSO es el sujeto el que manda-c al objeto, mientras que en el VOS es el objeto, ubicado a través de movimiento, en una posición funcional más alta (SConc), el que manda-c al sujeto. La argumentación del autor sigue en la línea de que si bien existe tal alternancia de órdenes en lenguas de verbo final que se entiende por medio de *scrambling*, no tendría por qué existir una segunda explicación para el fenómeno en lenguas con otra configuración dentro de la GU.

El español es una lengua con sistema de caso nominativo/acusativo (NOM – ACC) y éste se manifiesta a través de las preposiciones. Los pronombres personales en los diferentes casos muestran concordancia para género y para número en sus formas tónicas. Las distintas formas de los pronombres se manifiestan según su función sintáctica: sujeto (yo), objeto (mí) o posesión/genitivo (mí/o/a/s).

El español tiene la característica de ser una lengua que presenta morfología flexiva para: género (masculino/femenino), número (singular/plural), tiempo (pasado/

presente/futuro), aspecto (perfectivo/progresivo), modo y voz. Algunos afijos flexivos, como los de género y número se encuentran en la mayoría de las clases de palabras (nombres, determinantes, demostrativos, cuantificadores, pronombres personales, etcétera), mientras que otros son propios de clases más restringidas como los de tiempo que sólo se afijan a los verbos finitos. Las oraciones finitas normalmente presentan concordancia para persona y número entre el sujeto de la oración y el verbo finito. Lo mismo es cierto para oraciones con sujeto pronominal, expreso o tácito.

El español expresa también los modos indicativo, subjuntivo e imperativo. Los distintos modos en el español expresan “(...) *un significado según matices subjetivos o puntos de vista psicológicos(...)*” (Fuentes, 2003: 208).

Con respecto a la flexión verbal ésta expresa persona: primera; segunda, tercera tanto en la serie del singular y del plural, tiempo, aspecto, modo y voz. La flexión verbal expresa en el modo indicativo pasado, presente, futuro, pretérito, imperfecto y condicional simple, mientras que para el subjuntivo los tiempos son: presente, pretérito imperfecto.

En el español se expresan también dos voces: activa y no-activa (Zagona, 2003). La diferencia fundamental entre la voz activa y las no-activas es que en la primera el sujeto de la oración es el agente; es decir, quien realiza la acción. En las voces no-activas se encuentran la pasiva y la voz media/pasiva. La pasiva se forma con *ser* como auxiliar, flexionado y el participio del verbo principal; el verbo en forma finita concuerda en persona y número con el sujeto de la oración, mientras que el agente puede (o no) ser expresado por una frase preposicional encabezada por *por*; mientras que la voz media se forma con el clítico *se* y un verbo en forma activa. Tanto el verbo activo como el clítico *se* concuerdan en persona y número con el sujeto de la oración.

La posesión en español se expresa de dos maneras, la primera es con las formas del genitivo: *mis/míos* o bien, a través de una construcción posesiva: *la casa de José*, encabezada por *de*. Es un caso observado y descrito en la literatura (Zagona, 2003) que

en algunas variantes dialectales se puede encontrar la duplicación de los posesivos: *mi hermana mía, mía mi casa, suya su mamá*¹⁶.

Finalmente, el español tiene una serie de elementos clíticos, que pueden ser sintácticamente independientes pero fonológicamente dependientes (Zagona, 2003). El inventario de estos clíticos se organiza dependiendo de si expresan argumentos de sujeto, objeto u objeto indirecto:

- a) nominativo: *se*

- b) acusativo: *me, te, lo/la, se* (singular)

nos, los/las (plural)

- c) dativo: *me, te, le, se* (singular)

nos, les (plural).

El español es una lengua que dobla clíticos, especialmente los clíticos dativos (Montrul, 2004: 27). Normalmente los clíticos en español son pronominales, aunque en algunos casos pueden no corresponder a posiciones argumentales, sino que pueden expresar benefactivos (clíticos de Objeto Indirecto) o bien, contribuir a la formación de la voz pasiva o media pasiva (*se*). También se observa que los clíticos en español concuerdan en género y número con el constituyente al que están ligados.

Es especialmente importante, para este trabajo, mencionar que si bien es el caso que los clíticos concuerdan en género y número con sus antecedente se ha observado que el sistema de concordancia de los clíticos en variantes diferentes al español estándar pueden no marcar esta concordancia (aparentemente obligatoria): “*Southern Andean Spanish is simpler than that of Standard Spanish in the sense that gender and number are not strictly marked. A clitic such as lo, which in Standard Spanish is masculine, can refer to a feminine NP in Southern Andean Spanish.*” (Camacho, Paredes, Sánchez:

¹⁶ Se verá que éste es el caso en algunas construcciones de nuestros sujetos del grupo *Estudio*.

1995: 135). Lo interesante observado en el español del sur de los Andes, es que el sistema de clíticos puede prescindir de esta concordancia (por lo menos de género) entre el clítico y su frase nominal. Se verá que en los datos de este trabajo también se encuentran casos en los que la concordancia de los clíticos y sus frases determinantes de referencia tampoco se marca de manera estricta¹⁷. Es una buena pregunta plantearse si este hecho se debe a) a una característica propia de la lengua (del español) y que se expresa vía variación dialectal o b) que lenguas diferentes –como el náhuatl en el caso de los datos de este trabajo –influyen en la constitución de esa variante específica del español que resulta en la simplificación del sistema de clíticos.

A continuación revisaré algunos de los hechos principales de la adquisición del español tanto como L1 y L2, con énfasis en la adquisición de categorías funcionales ya que la mayoría de los estudios desde la perspectiva de la GG concentran sus estudios en esas categorías abstractas, como apuntan algunos autores dentro de este marco teórico: “*no se puede decir que hemos adquirido o aprendido una lengua si desconocemos categorías funcionales como los determinantes y los auxiliares.*” (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009: 111).

2.4.2.2. Adquisición de determinantes en español

Una de las estructuras de la lengua que han sido objeto de investigación en la adquisición del español desde la perspectiva de la GG ha sido la adquisición de la frase determinante de acuerdo con la hipótesis de la Frase Determinante (FD) *DP Hypothesis* (Abney, 1987). Una de las preguntas importantes al respecto ha sido si los infantes aprendices del español, en la etapa de una palabra, producen FD completas o sólo nominales puros.

La hipótesis de la frase determinante sostiene, en general, que la estructura interna de las Frases Nominales (FFNN) es similar –paralela –a la estructura interna de la oración en el sentido de que comparten una proyección de categorías funcionales que dominan a

¹⁷ Más adelante se presentarán algunos ejemplos en los que la distinción de género en los clíticos (especialmente *lo*) se pierde, lo que resulta problemático para la interpretación/asignación de referentes cuando la FD a la que se refiere es femenino.

ciertas categorías léxicas. En el caso de la oración es FLEX(ión) –T(iempo) y Conc(ordancia), en versiones más recientes de la GG (Pollock, 1989) –y en el caso de las FFNN es D(eterminante). Este autor explica que los determinantes son instancias léxicas de la categoría Det de la misma manera que los modales lo son de Flex. (Abney, 1987: 4). De este modo, D es una instancia léxica de la categoría funcional que encabeza a N y lo selecciona como su complemento en la estructura interna de la FN:

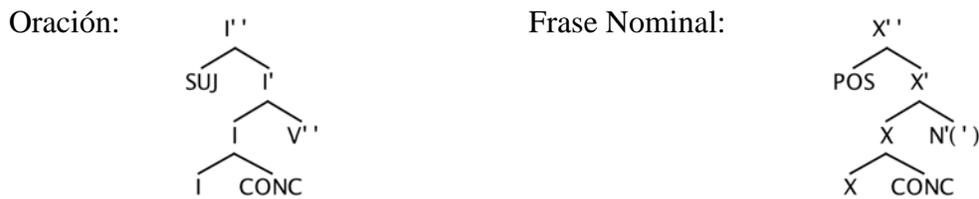


Figura 1. Estructura interna de la oración y las FFNN, según Abney, 1987.

Así, la propuesta del paralelismo entre la oración y las FFNN de este autor permite analizar lo que tradicionalmente se han considerado proyecciones puras de N -> FN como encabezadas por D -> FD.

Con relación a la adquisición de esta categoría funcional D en español, existen dos posturas principalmente. Por un lado se defiende que los infantes no proyectan FD en la etapa de una palabra y, por otro lado, se sostiene que los infantes sí producen esas categorías en esa etapa. Montrul (2004), reporta que las observaciones de adquisición del español muestran la aparición de lo que se conoce como *filler syllables* que preceden sintácticamente a los nombres; esto es, vocales frente a los nombres que parecen funcionar como determinantes. La pregunta es, desde el punto de vista sintáctico, si este complejo [vocal + sustantivo] corresponde a N puros o FD. Otra pregunta que se plantean los autores tiene que ver con la naturaleza de las gramáticas infantiles y específicamente sobre la transición de la etapa de una palabra a la etapa de dos palabras (i.e. si durante esa transición se encuentra en las gramáticas infantiles la categoría funcional Det).

Se ha demostrado que los niños hablantes de español comienzan a desarrollar proto-artículos alrededor de los 1;4 (Lleó, 2001: 23) y que esta adquisición temprana en el español contrasta fuertemente con otras lenguas como el alemán en la que los niños no producen prácticamente ningún artículo, mientras que los hispanohablantes producen cerca del 50% de todos los proto-artículos esperados (Lleó, 2001: 41-42). Esto es, los determinantes como categoría y como instancia léxica de estos comienzan a aparecer mucho antes en lenguas romances que en otras como inglés o alemán (Montrul, 2001: 51). La importancia de estos estudios, es que demuestran que la categoría determinante en español se desarrolla, de hecho, desde la etapa de una palabra y se asume que esta diferencia en el momento de la aparición de los determinantes se debe a las diferentes estructuras prosódicas de los artículos en las respectivas lenguas en cuestión (Lleó, 2001).

Los autores mencionados argumentan que la estructura prosódica del español favorecerá la aparición, en adquisición del español como L1, de *filler syllables* antepuestas a los nombres y que tendrán valor de determinantes es decir, de proto-artículos. Por lo tanto se puede afirmar que dicho elemento prosódico es una instancia léxica (y fonológica) de la categoría funcional D y que ésta se manifiesta en los infantes aprendices de español tan temprano como en la etapa de una palabra (1;4 meses).

Con respecto a la adquisición de la categoría D en aprendizaje del español como L2 los estudios demuestran que la primera diferencia que se debe notar entre la adquisición del español como L1 y como L2 es la ausencia de *Monosyllabic Place Holders* (MPH); esto es, la ausencia de protodeterminantes o de sílabas frente a los N: “*The first relevant difference between the L1 and the L2 data is the absence of MPHs in the L2 data.*” (Liceras, Díaz and Mongeon, 2000: 52). La implicación de este hecho, de acuerdo con los autores, es que los aprendices de L2 ‘disectan’ el lenguaje de una manera diferente a como lo hacen los aprendices de L1. Mientras que los aprendices de español como L1 hacen un análisis de lo específico a lo general (*bottom-up*) de los datos relevantes que, eventualmente, los lleva a proyectar rasgos abstractos, los aprendices de L2 no hacen el mismo análisis de los datos disponibles (no *bottom-up*), lo que los lleva a producir más errores de concordancia durante más tiempo.

La explicación que ofrecen los autores es que para el momento en que los aprendices de español como L1 comienzan a usar el *N-drop* (producción de nominales nulos) de manera productiva, los errores de concordancia al interior de la FD comienzan a desaparecer:

- (i) Ese árbol grande.
- (ii) Ese _____ grande.

En (ii) con el mismo significado que (i), se observa que queda el espacio para el N que no es producido fonológicamente pero que es interpretable en ese sitio.

Mientras que, en contraste, los aprendices de español como L2 no muestran correlación entre el uso productivo del *N-drop* y la desaparición de las discordancias de género (Liceras, Díaz, Mongeon, 2000)¹⁸:

(iii) Unas peces (unos peces) / some fish	[Adil #9]	G
(iv) Esta gusano (este gusano) / this worm	[Adil #13]	G
(v) Esto tarta (esta tarta) / this cake	[Madelin #2]	G
(vi) El cama (la cama) / the bed	[Madelin #2]	G
(vii) El zapatos (los zapatos) / the shows	[Madelin #4]	N
(viii) El niños (los niños) / the boys	[Madelin #5]	N

Esto es, en la medida que los aprendices de L1 incorporan los marcadores de género/número a la morfología de los determinantes el *N-drop* se vuelve productivo.

Por lo anterior se puede sostener que, en la medida que haya más errores de concordancia de género al interior de la FD (D – N), la categoría funcional relevante que encabeza la frase no se ha adquirido o bien que se encuentra en una etapa incipiente tal, que es imposible afirmar que se haya adquirido. Dicha adquisición de la categoría

¹⁸ Ejemplos de Liceras, Díaz y Mongeon (2000), en los que se ilustra la producción de discordancias de género/número entre determinantes y nombres en niños que aprenden español como L2 aún cuando ya producen *N-drop*.

funcional relevante, puede evidenciarse, también, en la productividad de la elisión nominal al interior de la FD.

2.4.2.3. *Concordancia entre sujeto y verbo en español*

La concordancia entre sujeto y verbo es una de las características más evidentes del español oracional y su proceso de adquisición también resulta relevante para este trabajo.

Los infantes que aprenden español producen verbos finitos y flexionados mucho antes que niños aprendiendo inglés y del mismo modo producen sujetos nominativos desde etapas tempranas. (Montrul, 2004).

La concordancia entre sujeto y verbo es la relación estructural que se establece entre los rasgos que se encuentran en el núcleo de la Frase de Tiempo (FT) y los de las FFDD que encuentran su *lugar de llegada* (después de la operación de movimiento)¹⁹ en la posición de especificador de dicha frase. La (FT) es resultado de la propuesta de división en dos categorías independientes de la FFlex propuesta por Pollock (1989). En la propuesta, de manera general, se sostiene que Flex en realidad se compone de dos categorías funcionales independientes que el autor llama FConc (*AgrP – Agreement Phrase*) y FT (*TP – Tense Phrase*). Cada una de estas frases contiene rasgos que serán heredados a los elementos (FD, V) que cumplan con los requerimientos necesarios para alojarse en la posición de especificador de esas frases. Este autor propone la existencia de dos valores paramétricos que posibilitan el movimiento de constituyentes a dichas frases. Estos valores paramétricos pueden ser *transparentes* si la morfología de la lengua en cuestión es *rica* u *opacos* si la morfología de la lengua en cuestión es pobre: “*Agr in English (...) is not “rich” enough morphologically to permit transmission of the verb’s θ -role(s) (...) it is “opaque” to θ -role assignment, unlike French, which being richer morphologically, is “transparent” to θ -role assignment.*” (Pollock, 1989: 385).

¹⁹ Dentro del marco de la GG se da por sentado que el orden lineal en el que aparecen los constituyentes de la oración, es un orden derivado con respecto al orden en el que se generan. Se asume que hay una operación principal por la que se generan los constituyentes ‘ensamble’ (*merge*) y que dadas ciertas condiciones como el cotejo de rasgos gramaticales, los constituyentes pueden ascender (‘move’) a posiciones jerárquicas superiores y por lo tanto aparecerán desplazadas linealmente. Para una exposición pormenorizada cfr. Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009).

Posteriormente Chomsky (1989) reformulará estos términos *–transparente y opaco –en fuertes y débiles*, aunque la implicación en términos estructurales permanece: rasgos flexivos fuertes pueden atraer verbos plenos (incluyendo auxiliares) mientras que rasgos débiles pueden atraer sólo auxiliares. La afirmación anterior aplica tipológicamente para lenguas como el francés (rasgos fuertes) y el inglés (rasgos débiles).

Con respecto a la concordancia de la FD sujeto, se debe aclarar antes que, jerárquicamente en la estructura escindida de Flex, FConc se encuentra por encima de FT, *FConc > FT*, siendo ésta seleccionada como complemento de Conc: “(...) *los morfemas de concordancia son más externos con respecto a la raíz que los morfemas de tiempo, por lo que jerárquicamente Conc debe seleccionar T.*” (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2008: 228). Por lo anterior, el cotejo de rasgos debe tener lugar en FConc “*Al ser SConc la posición jerárquica más alta, su especificador estará ocupado por el sujeto oracional.*” (Bosque y Gutiérrez Rexach, 2008: 228), lo que tiene como consecuencia la concordancia entre sujeto y verbo.

Con respecto a la adquisición de la concordancia entre sujeto y verbo, la pregunta relevante ha sido, de acuerdo con el marco delineado arriba, si los niños tienen o no la proyección de FConcS inicialmente. Si fuera el caso que no, entonces los niños cometerían toda clase de errores de concordancia entre sujetos expresos y verbos (Montrul, 2004). Sin embargo, de acuerdo con los estudios, se observa que los niños que aprenden español muestran contraste de persona en etapas tempranas (1;7 – 1;8); es decir que, los niños que aprenden español proyectan la categoría de FConcS muy temprano en la adquisición (Montrul, 2004).

Con respecto a la adquisición de la concordancia de sujeto en español como L2, los autores proponen que la existencia de Infinitivos Raíz Agramaticales²⁰ (*IR) en las

²⁰ Formas verbales no-finitas (gerundios e infinitivos) con sujetos acusativos que aparecen en las oraciones principales; es decir, en lugares donde formas verbales finitas deberían aparecer. Por ejemplo, en mis datos:

- (i) comer elote niña.
- (ii) niño comer elote. @MujT4

Esto se ha observado principalmente en la adquisición de L1 en lenguas como el inglés, y en mucha menor medida en niños que aprenden español (Montrul, 2004).

interlenguas²¹ de los aprendices de español como L2 no está delimitada estructuralmente (como sí en L1 de lenguas como el inglés) sino que los errores morfológicos de los adultos en L2 “*are very different in nature from those made by children (...)*”. (Montrul, 2004: 147) y que los errores en la producción no reflejan el conocimiento de los rasgos semánticos o sintácticos de los aprendices de L2, sino que es más bien un problema en el mapeo de estos rasgos a nivel morfofonológico.

Vamos a ver en nuestros datos que la aparición de *IR es recurrente en algunos sujetos y que bien su presencia puede indicar una *falta* a nivel morfofonológico, pero también puede ser considerada como un indicador del nivel de internalización de los rasgos sintácticos necesarios para la manifestación de formas verbales finitas cuando éstas sean requeridas.

Otros estudios (Bruhn de Garavito, 2003) muestran que puede existir una disparidad en aprendices de español como L2 con respecto a la comprensión y la producción de ciertos aspectos de la morfología verbal de concordancia. La cuestión de si una categoría se ha adquirido o no entonces, puede distinguirse en si hay una disparidad entre el nivel de reconocimiento y de producción de la categoría relevante.²²

En general los resultados de los estudios presentados en esta sección con respecto al español como L2 deben relativizarse a la población de mi investigación. La mayoría los estudios fueron llevados a cabo con adultos aprendices de L2 en situaciones formales y ambientes ‘controlados’ –aulas de L2 –como veremos, esto no fue posible en mi estudio y sin duda la interpretación de los resultados debe ser diferente –por lo menos con respecto a la disparidad producción – interpretación ya que el objetivo no es saber en sí mismo, cuánto conoce el sujeto, sino si lo que conoce le será suficiente para aprender a leer y

²¹ Término acuñado por Selinker (1972) que se refiere a los diferentes estadios que puede tener la gramática de una lengua entre el estado inicial de su adquisición como L2 y el estado final (que puede coincidir o no con ser cercano al habla nativa). La representación de las gramáticas de interlengua es una sucesión de estados G₀, G₁, G₂, G₃, GN... en el que cada estado tiene características propias y puede ser observada de manera inmanente.

²² La dificultad que encuentro en estos postulados sobre que “(...) *production under-represents the learner’s competence.*” (Bruhn de Garavito, 2003: 21) es que no pueden ser equiparados a una población como la que estudio en esta investigación: adultos analfabetas sin instrucción formal del español ya que la intención de conocer su competencia en la L2 pasa también por la capacidad de comprender la lengua meta lo suficiente como para actuar a través de ella en ambientes de instrucción de la lectura y escritura.

escribir el español como L2 en términos de requerimientos mínimos. En ese sentido, considero que en un proceso de alfabetización en el que, como mencioné arriba, no se contempla la posibilidad de enseñar la lengua al mismo tiempo que se aprende a leerla y escribirla, es deseable que los sujetos muestren un equilibrio entre la comprensión y producción de la lengua.

Ya que con esta investigación tengo la intención de conocer la competencia en español como L2 en hablantes de lenguas indígenas y dado que no encontré estudios que consideraran las dos variables importantes para mí: analfabetismo y dominio incipiente de la L2, fue necesario tomar sólo aquellos elementos de otras investigaciones que fueran susceptibles de ser adaptados para diseñar un estudio que me permitiera trabajar con una población con dichas características.

A continuación presento el estudio y el diseño de los instrumentos, materiales así como la metodología, el procesamiento de los datos y el procedimiento de aplicación para esta investigación.

Capítulo III Estudio

El presente estudio parte de preguntarse dos puntos principales: (1) ¿cómo conocer el nivel de internalización de una L2 en términos de estructuras sintácticas en sujetos analfabetas con un dominio incipiente de la L2 y (2) si hay estructuras sintácticas para que se considere que una persona ha adquirido un dominio suficiente de una L2 como para comenzar un programa de alfabetización en esa L2, en este caso, en español y de haberlas ¿cuáles serían esas estructuras?

Para aproximarme a estas preguntas me propuse realizar un estudio con sujetos para recopilar un conjunto de datos que me permitiera acercarme a contestar las preguntas arriba mencionadas.

3.1. Participantes

Los participantes en este estudio pertenecen a tres grupos distintos y, por lo tanto, fueron divididos en consecuencia. Un grupo *Estudio* que es el foco de esta investigación y dos grupos de contraste: uno *Control* que se diferencia del grupo *Estudio* sólo en una variable y un grupo *Control +* que se diferencia en dos variables. Ahora presento las características de cada grupo detalladamente.

El grupo *Estudio* consta de veinte participantes (n= 20) del sexo femenino, son mujeres adultas cuya lengua materna es una lengua indígena de México, náhuatl y que no han recibido ningún tipo de instrucción formal sobre el uso del código escrito de su lengua materna o la lengua nacional, español; es decir, que son considerados como analfabetas en ambas lenguas. Todas las participantes son originarias del municipio de Teopantlán, Puebla²³. Las edades de las participantes van desde los 21 hasta los 50 años. Esta variable no fue controlada ya que sólo consideré como ‘candidato para el estudio’ a las personas que cumplieran con los dos criterios de la UNESCO para ser considerado analfabeta: ser mayor de 15 años y no haber recibido instrucción al respecto.

²³ Ver anexo 1 Datos de Generales y Ubicación de la comunidad del grupo Estudio.

El grupo *Control* consta de cinco participantes (n=5) del sexo femenino con español como lengua materna que no habían recibido instrucción formal en el uso del código escrito del español; es decir, que pueden ser consideradas como analfabetas. Las edades de las participantes, oscilan entre los 20 y los 50 años de edad; es decir, todas son adultas. Del mismo modo que en el grupo *Estudio* la variable de la edad no es controlada de manera rigurosa ya que sólo se toma en cuenta el mismo criterio de analfabeta de la UNESCO.

El grupo *Control +* consta de cinco participantes (n=5) con español como lengua materna. A diferencia de los grupos *Control* y *Estudio*, los participantes de este grupo no eran adultos (+/- 17 años) y todos eran letrados (todos cursan algún semestre de educación preparatoria). La importancia de tener este grupo fue la de tener un parámetro *estable* de cómo actúa un hispanohablante monolingüe letrado las tareas de los distintos instrumentos.

Grupos	Número de participantes	L1	Analfabeta
<i>Estudio</i>	20	Náhuatl	Sí
<i>Control</i>	5	Español	Sí
<i>Control +</i>	5	Español	No

Cuadro 2. Participantes en el estudio

3.2. Metodología

El diseño del instrumento partió de la revisión de otros estudios que se enfocaran en estudiar la adquisición de la estructura sintáctica o morfosintáctica; sin embargo lo que encontré fue que los estudios como tal no enfocaban la adquisición de las estructuras para

adultos analfabetas, sino que –en el caso de los estudios de segundas lenguas – normalmente partían del supuesto de que los sujetos a ‘evaluar’ eran letrados y/o estudiantes voluntarios de la L2 en cuestión (Larsen-Freeman y Long, 1991), otros estudios (Almagro, 2002) observaron la recuperación de lenguas en sujetos bilingües posterior a accidentes cerebro – vasculares y otros más (Lust, Flynn y Foley, 1995) se enfocaron en el estudio de niños pequeños adquiriendo su primera lengua.

Por lo anterior –la falta de estudios sobre la población específica que enfoco en este estudio –fue necesario tomar diferentes propuestas de investigación para, finalmente, proponer un diseño propio para realizar la investigación.

3.2.1. Instrumentos

El estudio se diseñó teniendo en mente distintos objetivos sintácticos y diferentes tareas, por lo que el resultado fue la producción de seis instrumentos diferentes pero seriados en el sentido de que se ordenaron consecutivamente, partiendo de la comprensión siguiendo con la comprensión – producción y finalmente la producción, el grado de dificultad va en incremento en cada tarea:

Instrumento	Tipo/Tarea	Resultado esperado	Ejemplo
1	Juicios de verdad/ Elección de la imagen que se adecua mejor a la oración dada	Comprensión de oración simple.	<i>¿Puede decirme cuál de estas tres imágenes corresponde a ‘los perros corretean al muchacho’?</i>

2	Juicios de verdad/ Elección de una de tres oraciones con respecto a la imagen representada.	Comprensión – producción de oraciones simples.	<i>Si yo le digo: la señora está espantando al perro, las señoras están espantando al perro o la señora está espantando a los perros ¿Qué está pasando?</i>
3	Descripción de imágenes presentadas en cinco tarjetas	Producción de oración simple	<i>Puede decirme ¿qué ve en este dibujo?</i>
4	Descripción de la escena presentada en términos de sus participantes y la actividad que están realizando	Producción de oración simple. Concordancia entre sujeto y verbo. Asignación de papeles temáticos.	<i>Puede decirme ¿qué ve en este dibujo? - ¿qué están haciendo?</i>
5	Repetición/ reconstrucción de una narración a partir de un modelo narrativo	Comprensión y producción de los elementos principales (partículas coordinantes y subordinantes) de la oración compleja.	<i>Vamos a ver la siguiente serie de dibujos, después yo voy a contar una historia como creo que pasó y luego usted la repite.</i>

6	Producción/ creación de una narración a partir de una serie de imágenes.	Producción de los elementos principales (partículas coordinantes y subordinantes) de la oración compleja.	<i>Vamos a ver la siguiente serie de dibujos y ahora a usted le toca contar una historia que se le ocurra y a mí repetirla.</i>
---	--	--	---

Cuadro 3. Características de los instrumentos del estudio

El instrumento 1 se diseñó bajo el esquema de *act – out*; es decir, de este se espera que la actuación del sujeto sea física y no verbal. De esta manera al sujeto se le presentaba una terna de imágenes, se le ofrecía una oración que describía sólo una de las imágenes y se le pedía inmediatamente que escogiera –tocara o señalara –la imagen que él o ella creyera que era la adecuada.

El instrumento 2 fue diseñado para que el sujeto escogiera (repetiera) una oración de tres posibles como descriptor adecuado de una imagen. El sujeto tenía que escuchar tres oraciones y repetir la que a su juicio fuera la adecuada.

El instrumento 3 se diseñó para que el sujeto nombrara una entidad u objeto de la manera en la que lo haría un nativohablante del español; es decir, en una oración con el verbo existencial *hay* o con la cópula *es* + FD con o sin determinante expreso²⁴.

El instrumento 4 es muy similar al instrumento 3 en cuanto a la tarea: el sujeto tiene que nombrar las entidades de la imagen; sin embargo, con respecto al punto sintáctico es más complejo, porque busca poner de relieve objetivos gramaticales como la

²⁴ Como se verá más adelante, las posibilidades de producción pueden ser más, dadas las posibilidades de elidir verbos u omitir el determinante de las FFDD

concordancia de género y número entre determinantes y sustantivos, así como la asignación de papeles temáticos entre las entidades participantes en el evento. Al sujeto se le presenta una imagen con varios participantes, por ejemplo: dos niños comiendo un elote, el sujeto tiene que nombrar las entidades y además construir una oración en la que se establezcan las relaciones gramaticales y semánticas pertinentes.

El instrumento 5 está diseñado bajo el paradigma de *imitación elicitada*, en este el sujeto y el experimentador ven y nombran un conjunto de imágenes seriadas de las que finalmente el experimentador creará una historia y posteriormente le pedirá al sujeto que cuente la historia como la recuerde. De acuerdo con este paradigma, uno no debe esperar una imitación idéntica con sujetos con una alta competencia lingüística, de hecho, lo que uno debe esperar es una *reconstrucción* de lo escuchado.

Finalmente, el instrumento 6 es similar al 5: el experimentador y el sujeto ven y nombran un conjunto de imágenes seriadas, en este caso el experimentador le pide al sujeto que sea el quien cuente primero la historia como él cree que pasa y el experimentador la repetirá.

3.2.2. Materiales

Por las características de los sujetos, los materiales no podían ser escritos ni contener letras, por lo que se eligieron imágenes²⁵ de gente haciendo distintas actividades, animales y de objetos de uso cotidiano:

El instrumento 1 consta de 9 imágenes distribuidas en tres tercias.

El instrumento 2 consta de 5 imágenes de personas en distintas actividades.

El instrumento 3 consta de 5 imágenes de objetos y animales.

²⁵ Arte para la Alfabetización en México por [Instituto Lingüístico de Verano, A.C.](#)
[se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 3.0 Unported.](#)

El instrumento 4 consta de 5 imágenes de personas en interacción con animales o objetos.

El instrumento 5 consta de 6 imágenes seriadas en las que un personaje principal entra en interacción con otros personajes.

El instrumento 6 consta de 6 imágenes seriadas en las que dos personajes realizan distintas actividades.

Todas las imágenes fueron impresas en blanco y negro (sólo el instrumento 6 requirió ser iluminado) en hojas blancas orientadas horizontalmente, centradas en un tamaño de 10 x 12 cm, excepto por las imágenes del instrumento 1 que fueron impresas a 10 x 7 cm para que pudieran quedar 3 imágenes en la misma hoja. Los instrumentos 1, 2 y 3 fueron encuadernados juntos, el 5 y el 6 fueron encuadernados por separado.

3.3. Procedimiento

La aplicación de los instrumentos consistió en tres etapas generales y una etapa de pilotaje y corrección. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo a lo largo del período de noviembre de 2011 hasta septiembre de 2012, en todos los casos, la aplicación se llevó a cabo en lugares donde los participantes no se tuvieran que mover grandes distancias. En el caso del grupo *Estudio*, el experimentador se trasladó hasta la comunidad durante varios fines de semana consecutivos para encontrar personas interesadas y finalmente lograr la aplicación.²⁶

3.3.1. Descripción del Procedimiento

General:

²⁶ El pilotaje y, finalmente, la aplicación de los instrumentos no podría haber sido posible sin la valiosa colaboración y el apoyo del personal del sistema DIF del municipio de Teopantlán, Puebla, a través de quienes pude contactar a las personas y, en la mayoría de los casos, superar la barrera de la comunicación.

Previo a la aplicación de las tareas procuré que hubiera una persona que pudiera fungir como intérprete con las personas, le pedí que les explicara que iba de la Universidad Nacional Autónoma de México y que estaba interesado en saber cuánto saben ellos del español para que con esa información se pudiera planear una manera más adecuada para enseñar a leer y escribir a personas que además de español hablaran otra lengua como ellos.

Una vez que las personas accedieron a trabajar conmigo le pedí al intérprete que les dijera a las personas que escucharan las preguntas que les iba a hacer y que las contestaran. A partir de aquí, toda la sesión fue conducida en español por el experimentador.

Todas las sesiones, fueron audiograbadas incluyendo la parte inicial de saludo y primer contacto. Esta primera parte de preguntas y respuestas, estaba pensada para que los sujetos se habituaran a la presencia de la grabadora y al tono general de la interacción. Desde luego fue importante explicar el motivo de la grabadora y qué se iba a hacer con la información (una investigación) y hablar sobre la confidencialidad de los datos. Además se le preguntó a cada persona si estaba de acuerdo en que se usara la grabadora. Sólo una persona pidió no ser audiograbada, por lo que no hay registro de ella en los datos.

Cada tarea de cada parte se terminó siempre agradeciendo a las personas por dar su tiempo para las actividades y siempre se les brindó retroalimentación positiva sobre las actividades que realizaron. A continuación presento el desarrollo general de una sesión.

INICIO DE LA SESIÓN: Preguntas generales, presentación del Experimentador (E), de los objetivos y justificación de la tarea frente a los Sujetos (S). Además de las preguntas enlistadas abajo, el E explicó cuál era el objetivo de la actividad, su procedencia y por qué quería trabajar con el S.

Saludo

1. ¿Cómo se llama?

2. ¿Podría decirme su edad?
3. ¿Cómo se llama la comunidad en la que vive?
 - a. ¿Sabe usted por qué se llama así la comunidad?
4. ¿Qué le gusta hacer cuando no trabaja?
5. ¿Ha salido de la comunidad muchas veces?
6. ¿Sabe algún cuento o leyenda que se cuente aquí?
7. ¿Aquí se habla náhuatl y español?
8. ¿Usted habla náhuatl/mexicano?
 - a. ¿Le gusta hablarlo?
 - b. ¿Me puede enseñar algunas palabras en su lengua?
 - c. ¿cómo diría *perro* en náhuatl?
9. ¿Usted sabe leer y escribir alguno de esos *idiomas*²⁷?
10. ¿Cree usted que yo pueda aprenderlo?
11. ¿quiere preguntarme algo a mí?
 - a. ¿quién soy?
 - b. ¿de dónde vengo?

²⁷ usamos *idioma* para referirnos a las lenguas. Desde un punto de vista lingüístico es *menos adecuado* para describir los sistemas lingüísticos; sin embargo, por varias razones suele ser *más transparente* en un registro *más coloquial*.

PRIMER INSTRUMENTO:

Objetivo: *observar si los sujetos son capaces de relacionar una oración dada y una imagen a través de la selección de una imagen en una serie de tres.*

Tarea: *Juicios de verdad, elección de la imagen que se adecua mejor a la oración dada.*

Punto sintáctico: *comprensión de oraciones simples.*

Tiempo estimado: **30 minutos.**

Procedimiento:

1. Se colocó una serie de tres imágenes diferentes sobre la mesa o superficie de trabajo orientadas hacia el S (E y S sentados frente a frente).
2. Se pidió a S que escuchara con atención lo que E iba a decir sobre UNA de las imágenes: *si digo: el perro corretea al muchacho / El niño sube al árbol (imagen 2) / Los guajolotes están comiendo (imagen 3).*
3. Posteriormente se le pidió que escogiera el dibujo que correspondiera con la imagen: *¿qué dibujo es?*
4. Entre los pasos 2 y 3, hubo un espacio de tiempo de aproximadamente 10 segundos para que S realizara la actividad.
5. Se siguió un procedimiento similar con las series 1 – 3.

Expectativa:

La expectativa fue que S *tocara* o *levantara* de entre las tres, la imagen descrita por el enunciado.



Imagen 1. Tres imágenes, un enunciado. *Los perros están correteando al muchacho.*



Imagen 2. Tres imágenes, un enunciado. *El muchacho está trepando al árbol*



Imagen 3. Tres imágenes, un enunciado. *Los guajolotes están comiendo.*

SEGUNDO INSTRUMENTO:

Objetivo: *Observar si los sujetos son capaces de distinguir una oración y asignarla como descriptora adecuada de una escena.*

Tarea: *Juicios de verdad, elección de una de tres oraciones con respecto a la imagen representada.*

Punto sintáctico: *Comprensión y producción de oración simple*

Tiempo estimado: **30 minutos**

Procedimiento:

1. Se presentó una imagen en la mesa o superficie de trabajo orientada hacia el S (E y S sentados frente a frente)
2. Se le pidió al S que escuchara las 3 cosas²⁸ que el E iba a decir sobre el dibujo “*escuche lo que voy a decir sobre el dibujo*” (Imagen 4):
 - a. ‘*La señora está espantando al perro*’
 - b. ‘*Las señoras están espantando al perro*’
 - c. ‘*Las señoras están espantando a los perros*’
3. Es importante mencionar que se dejó un lapso de 3 segundos aproximadamente entre cada oración para que éstas se percibieran de manera separada.
4. Se esperó un momento y se pidió al S ‘*Ahora usted repita, de lo que yo dije, lo que usted crea que pasa en el dibujo*’ En este punto, se volvieron a decir las oraciones en el mismo orden y con el mismo lapso de tiempo entre ellas.
5. Este procedimiento se sigue de manera similar con las imágenes 4 – 8.
 - a. Presentamos las series de oraciones para las imágenes 5 – 8.
 - Imagen 5:

²⁸ 3 oraciones

Los señores están cortando maíz.

El señor está comiendo maíz.

El señor corta maíz.

- Imagen 6:

Los señores llevan leña.

El señor lleva leña.

La señora lleva leña.

- Imagen 7:

Las señoras están cortando café.

La señora está cortando café.

El niño corta café.

- Imagen 8:

Los señores están construyendo una casa.

El señor está cortando el árbol.

El señor está construyendo una casa.

Expectativa:

Se esperaba que el S repitiera la oración que coincide con la descripción adecuada del dibujo.



Imagen 4. La señora espanta al perro.



Imagen 5. El señor corta maíz.



Imagen 6. El señor carga leña.



Imagen 7. La señora está cortando café.

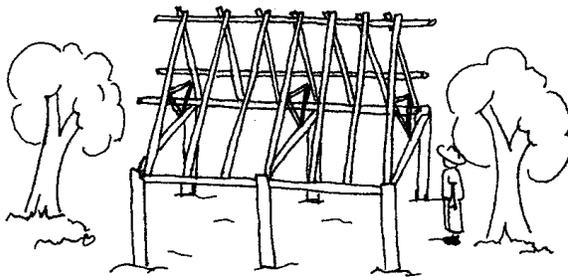


Imagen 8. El señor está construyendo una casa.

TERCER INSTRUMENTO:

Objetivo: *Observar si el S puede construir una oración simple a partir de una escena representada en un dibujo.*

Tarea: *Descripción de imágenes presentadas en cinco tarjetas.*

Punto sintáctico: *producción de oración simple*

Tiempo estimado: **30 minutos.**

Procedimiento:

1. Se presentó la imagen en una mesa o superficie de trabajo plana orientada hacia el S (frente a frente Experimentador y Sujeto).
2. Se le pidió a S que la mirara con atención.
3. Tras esperar alrededor de 10 segundos, se le preguntó *“Puede decirme ¿qué hay en el dibujo?”*
4. Se esperó que el sujeto observara la imagen nuevamente y diera una respuesta.
5. Este procedimiento se siguió de manera similar con las imágenes 9 – 13.

Expectativa:

Como posible respuesta se esperaba: [FV + [FD] -> [hay + [una gallina]]

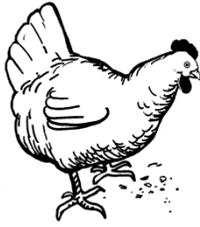


Imagen 9. Una Gallina

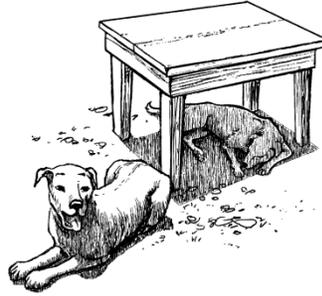


Imagen 10. Dos perros echados

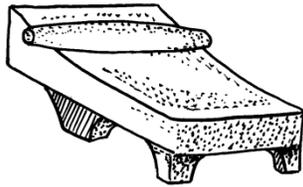


Imagen 11. Un metate

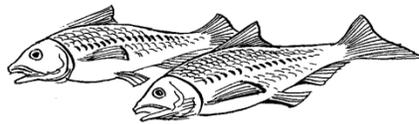


Imagen 12. Dos peces

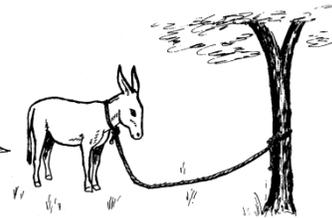


Imagen 13. Un burro amarrado

CUARTO INSTRUMENTO:

Objetivo: *Observar si el S es capaz de asignar las relaciones temáticas de manera adecuada construyendo una oración simple en la que se relacionen a más de una entidad²⁹, produciendo una oración simple [FD + [FV +FD]].*

Tarea: *Descripción de la escena presentada en términos de sus participantes y la actividad que están realizando.*

Punto sintáctico: *Producción de oración simple, concordancia de género y número entre [FD [Det y FN]] y FV. Asignación de roles temáticos.*

²⁹ Las escenas de las tarjetas proyectan distintos tipos de roles regidos por el tipo de actividad que es representada, por lo que no adelantamos si son pacientes, temas, experimentantes, etcétera; sino que dejamos esta posibilidad abierta para observarla en la tarea; sin embargo, estos son los esperados.

Tiempo estimado: **30 minutos**

Procedimiento:

1. Se presentó la imagen en una mesa o superficie de trabajo plana orientada hacia el S (E y S sentados frente a frente).
2. Se le pidió a S que mirara la imagen con atención
3. Tras esperar 10 segundos aproximadamente se le preguntó: *“Puede decirme: ¿qué hay en el dibujo?”*
4. Este procedimiento se sigue de manera similar con las imágenes 14 – 18

Expectativa:

Se esperaba que el sujeto actúe de dos maneras:

- a. Que diera una respuesta nominalizando las dos (o más) entidades con un verbo existencial o con la cópula: [FV+[FD]] -> [hay + [unos niños]]
- b. O bien, que produjera las [FV+[FD]] y al mismo tiempo estableciera la relación entre ellos: [FD+[FV +FD]] -> [Los niños + [comen elote]]. Se esperaba también que, por el tipo de preguntas y la estructura de la interacción entre E y S, pudiera haber elementos elididos, como las FD o las FV.³⁰

³⁰ Si bien este punto deberá ser abordado a profundidad tanto en la discusión de los datos como en la estructura teórica, desde ahora podemos adelantar que la existencia (omitida) de las FD o las FV no implica que éstas no se encuentran. Este fenómeno bien puede ser atribuido a que el S los ha recuperado del contexto o bien que los da por sobreentendidos.

5. Cuando sólo (a.) adicionalmente se hizo la pregunta “Y *¿qué están haciendo?*”³¹ Mientras que, cuando fue el caso de (b.) se continuó con la tarea.
6. En ambos casos hubo lapsos de espera de 10 segundos después de la pregunta para considerar si era necesario realizarla nuevamente.

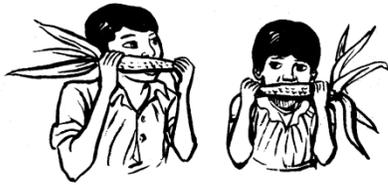


Imagen 14. Los niños comen elote

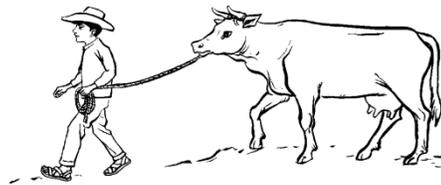


Imagen 15. El señor lleva a la vaca



Imagen 16. La señora lleva al guajolote



Imagen 17. La niña carga al perrito

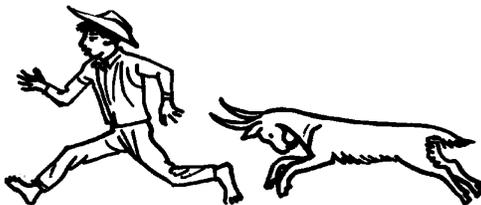


Imagen 18. El chivo corretea al muchacho

³¹ En caso de recurrir a esta pregunta, es obvio que la respuesta que se obtenga, por estar motivada por una pregunta específica, pudiera ser una perífrasis verbal del tipo “*están comiendo*” y no la forma en presente perfecto “*comen*”, en cuyo caso será considerado como una instancia de la misma estructura.

QUINTO INSTRUMENTO:

Objetivo: *Observar si los S son capaces de repetir/reconstruir una breve historia contada a partir de imágenes que requiera el uso de partículas coordinantes y subordinantes.*

Tarea: *Repetición/reconstrucción de una narración a partir de un modelo narrativo*

Punto sintáctico: *Comprensión y producción de los elementos principales (partículas coordinantes y subordinantes) de la oración compleja*

Tiempo estimado: **30 minutos.**

Procedimiento:

1. En esta tarea se presentó *el cuento* sobre la mesa o superficie de trabajo. Orientado tanto a E como a S (E y S estaban sentados uno junto al otro de tal manera que ambos puedan ver las imágenes).
2. Se le pidió a S que vieran juntos el cuento '*Ahora vamos a ver los dibujos que tiene el cuento*' *Cuando terminemos de verlo yo voy a contarle en voz alta y luego usted lo repite*'
3. Se comenzó por ver el cuento en silencio esperando un lapso de 5 – 10 segundos antes de cambiar a la siguiente página. Las imágenes estuvieron ordenadas una detrás de la otra de modo que fuera posible *cambiar* de hoja con facilidad.
4. Si el S nombraba las entidades de los dibujos por su cuenta E no le dijo nada al respecto, pero tampoco dijo nada sobre las imágenes cuando S no hacía comentario alguno hasta que terminó el paso (3).

5. Cuando se vieron por primera vez todas las imágenes, se le pidió al S que pusiera atención a lo que E dijo sobre la historia: *‘Ahora yo le voy a contar el cuento como yo me imagino que pasa, cuando termine le toca a usted contarle como lo conté yo’*

a. *El cuento de la Vaca:*

Estaba un día una vaca comiendo el alfalfa que le había dado su dueño. De repente atrás de ella un perro comenzó a ladrarle porque estaba enojado. Entonces la vaca que se había espantado mucho por los ladridos, comenzó a correr. El perro que seguía enojado corrió detrás de ella y que le alcanza a morder la cola. A la vaca le dolió mucho que el perro le mordiera la cola y se lo sacudió. Entonces el perro salió volando, cayó al suelo y se lastimó mucho. Después se acercó a la vaca con la cola entre las patas para pedirle perdón.

6. Una vez que el E contó el cuento, se le pidió a S que ahora fuera él quien contara la historia: *‘Ahora le toca a usted volver a contármelo lo más parecido a como lo conté yo’*

7. Se le permitió a S tener el cuento en sus manos para contar la historia: *‘tenga usted el cuento, lo puede ir viendo para recordar...’*

Expectativa:

Se esperaba que S haya fuera capaz de repetir el cuento de manera parecida a como lo hizo E. Para decidir esto se observó qué tanto uso de las partículas

subordinantes y coordinantes hizo S al re-contarlo: si no las usaba para nada o bien si usa algunas diferentes.

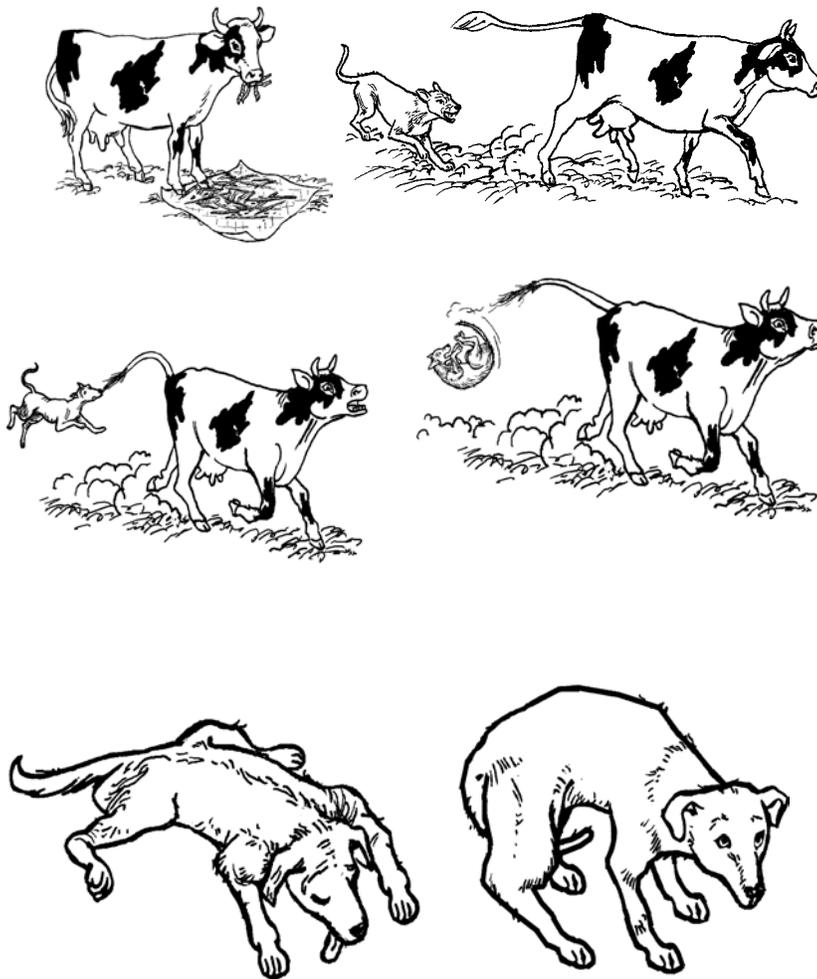


Imagen 19. Cuento de la vaca y el perro.

SEXTO INSTRUMENTO:

Objetivo: *Observar si el S es capaz de producir una narración basada en una secuencia de imágenes haciendo uso de partículas coordinantes y subordinantes.*

Tarea: *Producción/creación de una narración a partir de una serie de imágenes.*

Punto sintáctico: *Producción de los elementos principales (partículas coordinantes y subordinantes) de la oración compleja.*

Tiempo estimado: **30 minutos**

Procedimiento:

1. En esta tarea se presentó *el cuento* sobre la mesa o superficie de trabajo. Orientado tanto a E como a S (E y S estaban sentados uno junto al otro de tal manera que ambos puedan ver las imágenes).
2. Se le pidió a S que vieran el cuento juntos *'Ahora vamos a ver los dibujos que tiene el cuento. Cuando terminemos ahora le va a tocar a usted contarlos primero en voz alta y luego a mí repetirlo'*.
3. Se comenzó a ver el cuento esperando un lapso de 5 – 10 segundos en cada página antes de pasar a la siguiente. Se le dejó al S *'toda la responsabilidad'* sobre el cuento: *usted cambie de hoja cuando quiera* y E quedó a esa disposición.
4. E nombró algunas de las entidades que aparecen en el dibujo: *'aquí hay un chivo', 'aquí hay otro chivo', 'aquí está el río'* etcétera, para atraer la atención a esos elementos. Pero no hizo más.
5. Cuando se terminó de ver el cuento se le pidió a S que contara la historia primero para que E la repitiera: *'ahora usted cuente lo que cree que pasó en el cuento y luego yo lo repito como usted lo contó.'*

Expectativa:

Se esperaba que S contara una historia coherente y que relacionara los sucesos entre una escena y otra. Se esperaba, también que el S usara algunas partículas subordinantes y coordinantes.

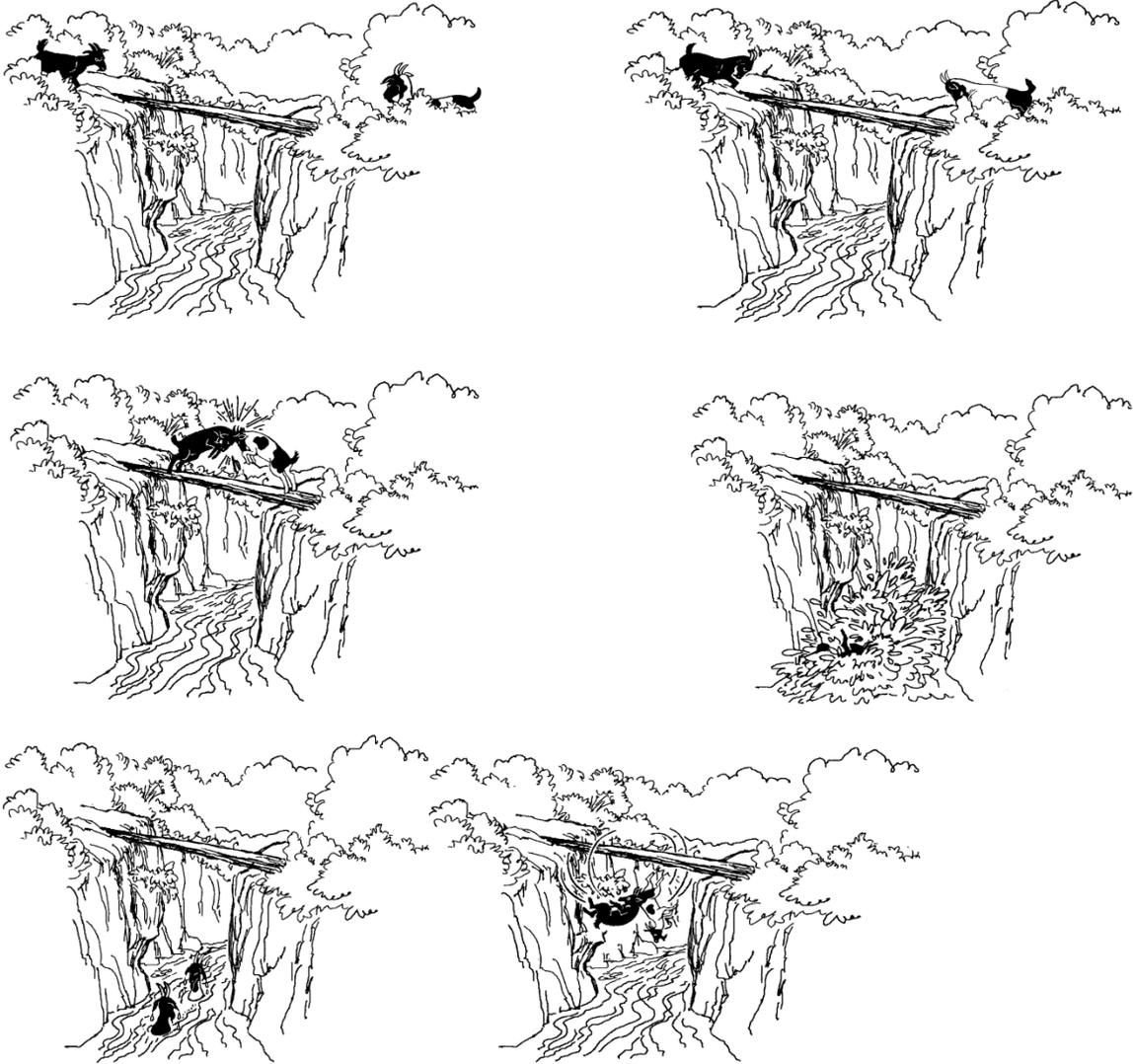


Imagen 20. El cuento de los chivos.

3.4. *Algunas características particulares de la aplicación en cada grupo de investigación*

A continuación muestro algunas de las características de los procedimientos de aplicación con cada grupo de investigación.

3.4.1. Grupo Estudio

Considero importante detenerme en algunos detalles del procedimiento de aplicación de los instrumentos con el grupo *Estudio*. El primer punto que considero importante resaltar es el derivado de una de las variables de los participantes en este grupo: que sean nativohablantes de una lengua indígena de México como L1. Esto implica de manera directa, que no pude hacer ni la invitación ni la presentación de la actividad en español. Lo anterior se debe a que si la persona accedía a participar conmigo en el estudio cuando se lo presento en español (yo no soy hablante de náhuatl), se desprende que esa persona comprende español y lo comprende de tal manera que acepta (o rechaza) mi petición. Esto originó un problema ya que no podía ser yo (o cualquier hablante de español) el que invitara a las personas a participar en el estudio. Ya que la mayoría de las actividades sociales de Teopantlán se desarrollan en náhuatl, le pedí al personal del DIF de la comunidad que fueran ellos quienes pidieran en náhuatl la participación de las personas en el estudio. De tal manera que yo hablé con los participantes sólo hasta el día de la aplicación y, desde el primer momento, en español.

En términos generales la invitación que se les hacía era: *“viene un estudiante de la Universidad Nacional Autónoma de México a conocer más sobre cómo hablamos aquí. Los invita a participar con él en un ejercicio con unos dibujos. Sólo tendrán que estar 20 ó 30 minutos y es voluntario”* y se les indicaba una fecha y un lugar público.

La aplicación consistía en un saludo y presentación por parte del experimentador, una justificación del porqué me interesaba trabajar con ellos ahí, se le explicaba al participante que los datos eran sólo para un estudio escolar y que serían confidenciales. También se les informaba que el experimentador grabaría la sesión en audio para poder escucharla después y recordar. El experimentador presentaba los instrumentos en el orden expuesto arriba, en español y dando el tiempo adecuado para que el participante los viera y contestara.

Otro punto que cabe señalar es que todas las aplicaciones de este grupo fueron moderadas por un traductor nativohablante de náhuatl y propio de la comunidad; es decir, personal del DIF. Se decidió tomar esta medida –la de tener un traductor –porque después del pilotaje, cuando el experimentador participaba solo, se vio que era imposible, en algunos casos, presentar la tarea o bien, terminar de manera adecuada la sesión cuando la comunicación no era posible. La función del traductor era invitar a los participantes, el día de la aplicación: presentar al experimentador y al participante, cuando el participante no comprendía alguna parte de las tareas, la traducía, o bien, le traducía al experimentador cuando el participante decía algo en náhuatl, cuando decía que no entendía o cuando decía que lo que le pedían, no podía decirlo en español.

3.4.2. Grupo Control

El grupo *Control* está compuesto por nativohablantes del español. Todos radican actualmente en la ciudad de Puebla. Accedí a ellos a través de una base de datos del programa de alfabetización municipal *Apúntate a Tiempo*, que trabajó en las diferentes colonias de la ciudad. Las personas con las que trabajé fueron detectadas por el programa, pero estuvieron sólo brevemente en un grupo, por lo que se concluye que no saben leer y escribir.

El procedimiento con este grupo fue el mismo: el experimentador se presentó, les explicó cuál era el objetivo del estudio, se les indicó que los datos serían confidenciales y que la sesión sería audiograbada. En todos los casos se trató de seguir el *guión* al pie de la letra; sin embargo, es verdad que cada aplicación y cada sujeto supuso pequeñas variaciones que en lo general, no afectan el contenido.

3.4.3. Grupo Control +

Este grupo estuvo compuesto por estudiantes de preparatoria, hispanohablantes. La aplicación se llevó a cabo en la comunidad de Vista Hermosa, al norte del estado de Puebla durante el verano de 2012 mientras ellos se encontraban alfabetizando en esa comunidad.

El procedimiento fue exactamente el mismo que con los otros grupos: se les presentó el mismo conjunto de imágenes y se les dieron las mismas instrucciones. Se les explicó también que los datos serían para un estudio de la universidad, que serían confidenciales y que la sesión sería audiograbada.

3.5. *Análisis de los datos obtenidos*

El análisis de los datos que se obtuvieron de la aplicación de los instrumentos con los tres diferentes grupos es como se presenta a continuación.

3.5.1. *Procesamiento de los datos*

Para asegurar la confidencialidad de las grabaciones a cada participante se le asignó un código que consideraba el sexo, el lugar donde fueron llevadas a cabo las aplicaciones y el número cronológico de aplicación. Así, a la primera mujer que participó en Teopantlán, se le codificó como: @MujT1. El resto de los participantes se codificaron de la misma manera.

Las audiograbaciones fueron transcritas³² una por una en formato ortográfico, sólo en algunos casos, cuando era relevante, se insertaron comentarios a la manera del sistema CHILDES. Normalmente estos comentarios se insertaban cuando el participante contestaba en náhuatl, cuando el traductor le traducía la tarea o cuando mantenían un diálogo entre ellos. Cabe señalar que este recurso es ampliamente visible, como se esperaba, en el grupo *Estudio*. Cuando había alguna parte que fuera ininteligible se insertaba XXXX, para indicarlo. Cuando había intervenciones en náhuatl se indicaba de la siguiente manera: >NAW! - < y en medio se insertaba la duración y el lapso de la grabación en la que se encontró.

Tras ser transcritas todas las audiograbaciones, se procedió a hacer una selección de los datos relevantes para el estudio; es decir se extrajo propiamente el *corpus*³³.

³² Ver Anexo 3 Transcripciones.

³³ Ver anexo 5 Corpus del estudio

3.5.2. Corpus

Para la conformación del corpus se extrajeron sólo las respuestas y actuaciones lingüísticas relevantes para las tareas; es decir, se dejó fuera del análisis tanto las preguntas como los planteamientos de la tarea por parte del experimentador, las preguntas, las peticiones de reformulación, las reformulaciones, tanto las del participante como las del experimentador, las peticiones de traducción y las traducciones mismas y elementos conversacionales como los turnos eco, los comentarios, las reduplicaciones, etcétera, de tal manera que sólo quedarán disponibles para el análisis las producciones relevantes:

MujT21 \ Objetivo por Instrumento	Objetivo 1: [Acto-out] comprensión de oraciones simples.	Objetivo 2: [Imitación elicitada] comprensión y producción de oración simple.	Objetivo 3: Producción de O. Simple [FV + [FD] - > [hay + [una gallina]]	Objetivo 4 [Producción de oración simple, concordancia de género y número entre [FD [Det y FN]] y FV. Asignación de roles temáticos.]	Objetivo 5 [Comprensión y producción de los elementos principales (partículas coordinantes y subordinantes) de la oración compleja .]	Objetivo 6 [Producción de los elementos principales (partículas coordinantes y subordinantes) de la oración compleja.]
1	1	yo creo que le está pegando, pues, porque tiene su palo, pues, la señora	pues [øDet] gallina	se están comiendo el elote / las niñas	pues ese está comiendo, pues. Lo jaló su cola, estaba corriendo pobre vaca. Ese lo tiró el perro, lo tiró el perro el vaca. Aquí ese, también / pues se cayó / ese, de ese ya no me acuerdo	quieren comer, el otro quieren comer, pero ya se encontraron, ya se pelean, pues / pues yo digo que sí, también, aquí también. Así, ya, no se dejan, pues, el comida / ya quieren venir para acá, es la barranca ¿o cómo? / igual también, la barranca / ya
2	1	yo digo que está cortando mazorca, ya está adentro acá, de la milpa	el perro	ése lleva su vaca quién sabe dónde		
3	1	No, leña, leña, ah, sí, yo digo que señor [øFV]	es el metate	ése es la señora y su pato / está cargando		
4		Señora, sí señora [øFV [øFD]]	[øDet] mojarra	es su perro, está abrazando la señora		
5		pues yo digo que está haciendo casa [øFD]	el burro	ése es su burro, también lo lleva ¿dónde? El señor		

Cuadro 4. Ejemplo de conformación del corpus @MujT21

Lo anterior se hizo para los 30 sujetos. Tras realizar la conformación del corpus se procedió a realizar un primer etiquetado sintáctico en *brackets* con la intención de comenzar a reconocer estructuras recurrentes y preparar el corpus para el análisis. Para realizar este procedimiento se inició con el grupo *Control +*, se partió del supuesto de que

este grupo iba a dar la pauta para establecer una especie de *parámetro* o *estándar de actuación* con respecto a los dos grupos restantes. Así que el análisis agrupó el corpus, a su vez, en subgrupos: nivel de comprensión (instrumento 1), oracional (instrumentos 2 – 4) y nivel narrativo-discursivo (instrumentos 5 – 6). Se siguió el mismo procedimiento con los grupos *Control* y *Estudio*.

Capítulo IV Resultados, discusión e interpretación

En esta sección presentaré los resultados de la aplicación de los distintos instrumentos en cada grupo de investigación, del mismo modo presentaré la discusión e interpretación de los mismos bajo la luz del marco teórico elegido y delineado en capítulos anteriores.

4.1. Resultados

Lo primero que pude observar del corpus fue que el comportamiento del grupo *Estudio* fue peculiar con respecto a los grupos Control. Mientras que los participantes de ambos grupos *Control* cumplieron con todas y cada una de las tareas de todos los instrumentos, no todos los participantes del grupo *Estudio* cumplieron con todas las tareas. A continuación muestro un cuadro en el que se observa cómo se distribuyó el avance de los participantes del grupo *Estudio* en cada instrumento:

Instrumentos				
	1	2 - 4	5	6
Porcentaje de avance	80% (16/20)	85% (17/20)	40% (3/20)	35% (7/20)

Cuadro 5. Porcentaje de avance en cada instrumento en el grupo *Estudio*.

Con respecto al primer subgrupo del corpus (instrumento 1) observamos lo siguiente: sólo el 80% (16/20) sujetos cumplieron con las tres tareas (3/3= 100%), de los cuales el 15% (3/20), no realizó ninguna tarea *únicamente con la instrucción en español*; es decir que todos ellos realizaron la tarea como era esperado (señalaron la imagen descrita por la oración) cuando el traductor les ofreció una versión en náhuatl.

Para el segundo subgrupo del corpus (instrumentos 2 – 4) el grupo sólo el 85% (17/20) de sujetos concluyeron las cinco tareas (5/5= 100%) de cada instrumento mientras que un 15% (3/20) no realizó ni una tarea para los tres instrumentos³⁴.

Finalmente, para el tercer subgrupo del corpus (instrumentos 5 y 6) que constaban de dos tareas (2/2= 100%) cada uno (una de *nominalización de las imágenes* y otra de *contar la historia*), se observó que el avance para el instrumento 5 fue de 40% (8/20) que cumplieron con las dos tareas, el 40% (8/20) cumplió sólo la primera tarea y el restante 20% (4/20) no realizó ninguna de las dos tareas. Por otra parte, con respecto al instrumento 6 que constaba también de dos tareas (2/2= 100%), sólo un 35% (7/20) de los participantes que cumplió con ambas tareas, 10% (2/20) realizó sólo una tarea y el restante 55% (11/20) de los sujetos no realizó ninguna de las dos tareas.

Cabe mencionar que, por su parte, tanto el grupo *Control*, como el *Control +* el 100% (5/5) realizó completamente cada tarea de cada instrumento y con la actuación esperada. Más adelante mostraré un análisis más detallado del tipo de producciones que se produjeron en cada grupo y la relevancia que tienen para este estudio.

Posterior al análisis en términos cuantitativos del porcentaje de avance de cada participante en cada instrumento, se procedió a hacer un análisis de la producción lingüística propiamente.

4.1.1. Grupo Control +

Para hacer este segundo paso del análisis se partió del grupo *Control +* para establecer el parámetro – estándar de actuación y se hizo un segundo etiquetado de los datos. De esta manera:

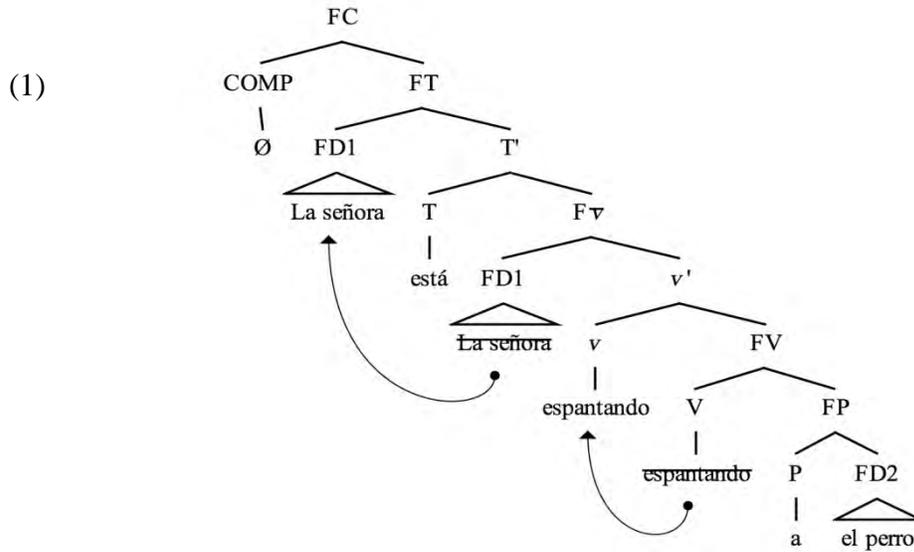
³⁴ Ésta iba a ser una tendencia para los mismos sujetos: @MujT1, @MujT16 y @MujT20. Estas participantes actuaron sólo en náhuatl y en algún punto decidieron dejar de participar y le comunicaron al traductor que era porque no entendían lo que el experimentador les decía (en español). Con @MujT16 se hizo el ‘experimento’ de pedirle al traductor que le dijera que actuara en náhuatl y, de hecho, pudo hacer las tareas de manera correcta en náhuatl, por lo que se descarta que la no actuación de estas participantes se deba, completamente, a una cuestión del diseño de las tareas o comprensión de las imágenes.

Etiqueta	Estructura Observada	Ejemplo
A2	[FD] [FT [FP [FD]]]	<i>“la señora está espantando al perro”</i>
A2*	[D∅ [N] [FT [FP [FP]]]	<i>“chivo corretea a un muchacho”</i>
B2	[FD] [FT [FD]]	<i>“el señor está haciendo su casa”</i>
B2*	[FD] [FT [D∅ [N]]]	<i>“el señor está cortando mazorca”</i>
B2**	[D∅ [N]] [FT [FD]]	<i>“señor llevando una vaca”</i>
B2***	[D∅ [N]] [FT [D∅ [N]]]	<i>“niños comiendo elote”</i>
B3	[FD] [FT]	<i>“los perros están descansando”</i>
C3	[FD]	<i>“dos pescados”</i>
C3*	[D∅ [N]]	<i>“metate”</i>
D3	[FT [FD]]	<i>“es el metate”</i>
E3	[FD] [FP [FD]]]	<i>“un metate con su metlapil”</i>
A4*	[FT [D∅ [N]]] [FD]	<i>“están comiendo elote los niños”</i>

Cuadro 5. Estructuras observadas en *Control +* para instrumentos 2 - 4

Se debe entender del cuadro anterior que las estructuras marcadas con asterisco (*) son instancias de otra estructura similar no señalada con asterisco, esto es: A2* es una instancia de A2, lo que las diferencia en términos reales es la cantidad de material

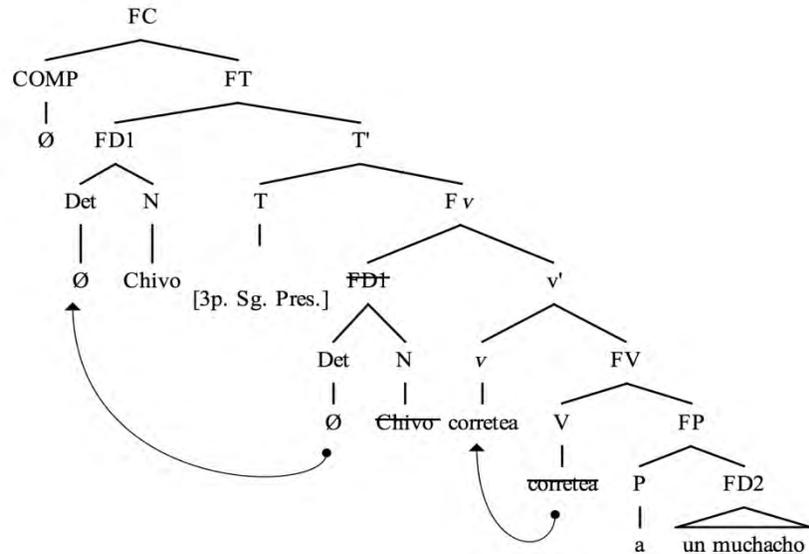
fonético con la que son producidas. En ese sentido, si tomamos los ejemplos que presentamos en cuadro 5 para A2 y A2*:



En la estructura de (1) *La señora está espantando al perro*, se puede observar una producción bien formada en el sentido de que se encuentran presentes las categorías funcionales encabezando sus nodos respectivos. De la misma manera las operaciones relevantes (como el movimiento del Argumento – Sujeto a la posición de especificador de la Frase de Tiempo (FT) desde su posición de base para el cotejo de rasgos y la satisfacción del Principio de Proyección Extendido (PPE) que, de acuerdo con la teoría de la GG, se encuentra en el núcleo T de la FT, así como la asignación del caso Acusativo (ACC) a la Frase Determinante – Objeto (FD2) por medio de la Frase Preposicional (FP) encabezada por *a*) se han realizado para la formación de una estructura gramatical.

Consideremos:

(2)



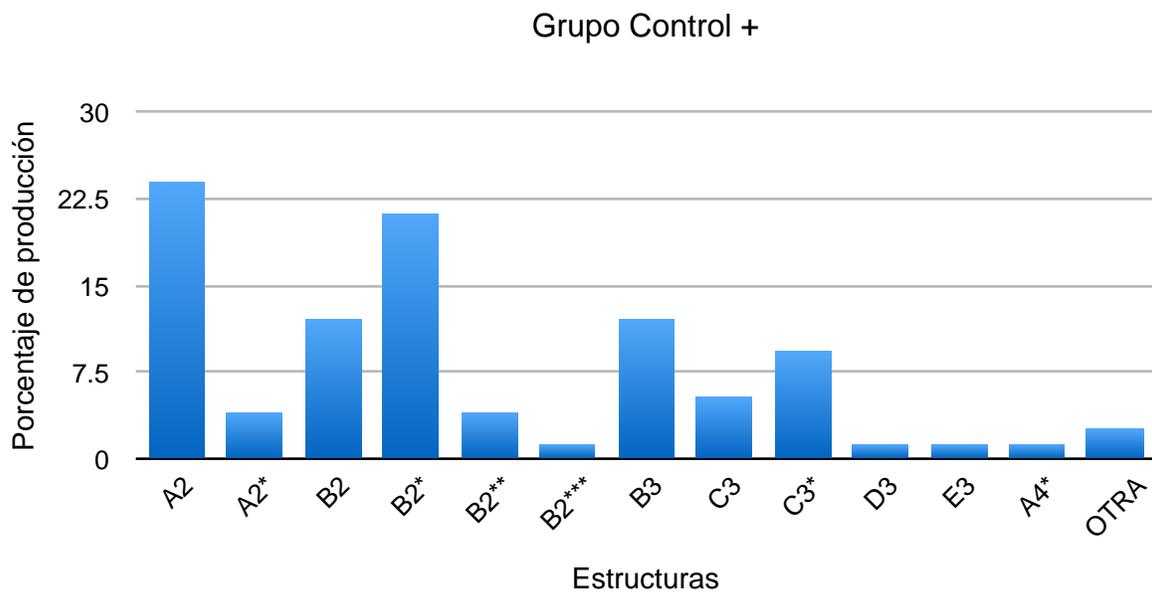
En la estructura de (2) *Chivo corretea a un muchacho* se puede ver que la diferencia entre ésta con respecto a (1) es la *materialización fonética* de la categoría Determinante en el participante Agente (FD1) de cada oración, ya que las operaciones de cotejo de rasgos y movimiento se realizan de manera idéntica en ambas oraciones.

Las razones por las que los hablantes deciden usar una u otra estructura no son exploradas en este trabajo; sin embargo, me pareció importante diferenciar, con el afán de aprehender de mejor manera la producción de los hablantes en los instrumentos, en el etiquetado la cantidad de material fonético con la que era producida una estructura dada. Debe quedar claro que esto es, sin embargo, una mera cuestión metodológica o de análisis, ya que para mí y desde la perspectiva teórica asumida en este trabajo tanto A2 como A2* son instancias de la misma estructura sintáctica (FD) y como tal, un análisis menos minucioso permitiría colapsar en la estructura no señalada con asterisco todas las señaladas con asterisco y, desde luego, lo mismo aplica para el resto de las etiquetas: la

cantidad de asteriscos que aparece en cada etiqueta está en relación directa con la *pérdida de material fonético* con la que una estructura es producida por los participantes.

Adicionalmente hay una etiqueta *Otra* en la que se incluyeron las producciones que no tenían un orden que cupiera en cualquiera de las etiquetas ya identificadas. Cuando se contabiliza una producción en esta etiqueta se asume, por un lado, que esa producción es al mismo tiempo su *tipo* y su *instancia* y que es de aparición única (no se repite ni en el mismo sujeto ni entre sujetos). Cuando una estructura se repite, ya sea entre sujetos o incluso en el mismo individuo, entonces se abre una categoría diferente.

A continuación muestro cómo se agrupó la producción del grupo *Control +* en los instrumentos 2–4:

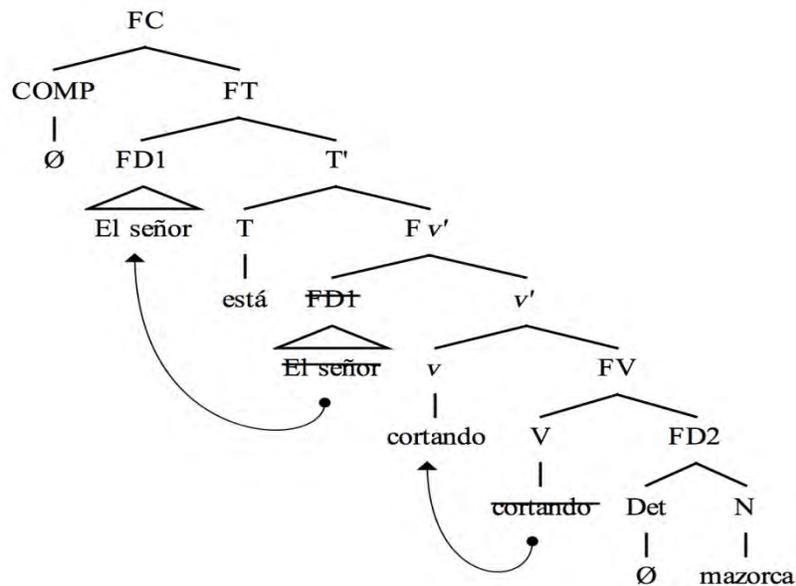


Gráfica 1. Producción de estructuras en el grupo Control +

En la gráfica anterior quiero hacer ver y enfatizar que la mayoría de las producciones del grupo *Control +* se concentró en las estructuras del tipo A2, seguidas de las del tipo B2*, de la misma manera los porcentajes entre esas dos estructuras son

también los más altos con poca diferencia entre ellos. A2 24% (18/75) y B2* 21.33% (16/75), por sí mismas, estas dos etiquetas concentran porcentualmente la mayoría de las producciones de los participantes de este grupo para los instrumentos 2 – 4, lo que resulta aún más evidente si se sumaran los porcentajes del resto de las instancias de esas estructuras. La relevancia de lo que se observa en la concentración de las producciones en estas estructuras tal vez sea más clara si consideramos:

(3)



Vemos en (3) que corresponde a la serie de estructuras de B2 que la FD2-objeto *mazorca* se presenta sin determinante expreso como núcleo de la frase determinante. Tiene sentido que sea en estas estructuras en las que se concentra la producción del grupo *Control +*, ya que de hecho es permitido en la gramática del español que aparezcan

FFDD sin determinantes en posición postverbal³⁵. Además hay que tomar en cuenta que el sustantivo se presenta en singular (a pesar de que la imagen del *input* claramente presenta un conjunto de entidades) para denotar una clase o conjunto de individuos (*mazorca-s* en este caso) esta actuación es típica o esperada en hablantes con una competencia nativa del español. Otra diferencia con respecto a A2 es que no hay FP por encima de la proyección máxima de FD2 pero, considero, esto no acarrea consecuencias de relevancia con respecto a la expresión de la estructura sintáctica³⁶.

Debe notarse también que la etiqueta *Otra* queda prácticamente vacía, 2.6% (2/75). Esto es, uno de los criterios para clasificar una estructura en la etiqueta *Otra* era que ésta fuera al mismo tiempo su tipo y su instancia; es decir, que no se repitiera más de una vez ni en el mismo participante ni entre los participantes y a partir de lo anterior, podemos inferir que los sujetos de este grupo fueron bastante *regulares* con respecto a las estructuras que usan para referirse a ciertos eventos (representados en las imágenes).

³⁵ Este caso lo etiqueto como FD y no como FN porque típicamente las FFNN en posición post verbal funcionan como predicados en casos como:

- (i) Juana es doctora.
- (ii) Juan es buen amigo.

O bien se permiten FN puras post verbalmente cuando el verbo es de tipo presentacional *salir, llegar, entrar, etcétera*:

- (iii) Llegaron estudiantes.

Y en la estructura de (3) no vemos ninguno de estos casos: *mazorca* no es un sustantivo predicativo, sino referencial y *cortar* no es un verbo presentativo. Para una exposición más pormenorizada, (Zagona, 2003, Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009).

³⁶ Este hecho (la no aparición de una FP por encima de la FD – Objeto) puede explicarse por razones más semánticas que sintácticas propiamente: *mazorca* es un N que tiene rasgos de [- ANIMADO] [- ESPECÍFICO] (*versus* las FFDD2 de (1) y (2) que presentan N con los rasgos positivos) (Zagona, 2003) y que, por lo tanto, no requiere la asignación del caso ACC vía la preposición (aunque sí por el verbo). Esta explicación no corresponde del todo con el objetivo de la investigación, por lo que dejo pendiente su esclarecimiento en futuras investigaciones.

4.1.2. Grupo Control

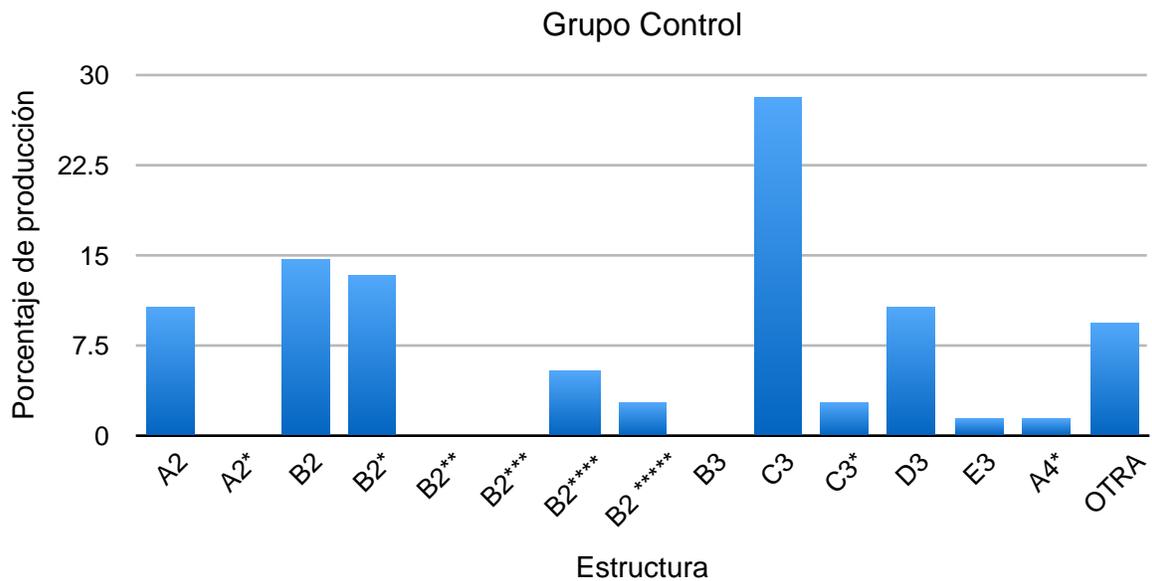
Ahora vemos los resultados para el mismo subgrupo de instrumentos para el grupo *Control*, pero antes conviene mostrar que las categorías para las estructuras observadas para este grupo se incrementaron con respecto a las del grupo *Control +* de acuerdo con nuestro criterio para abrir una etiqueta para estructura y quedan como sigue:

Etiqueta	Estructura Observada	Ejemplo
A2	[FD] [FT [FP [FD]]]	<i>“la señora está espantando al perro”</i>
A2*	[D∅ [N] [FT [FP [FP]]]	<i>“chivo corretea a un muchacho”</i>
B2	[FD] [FT [FD]]	<i>“el señor está haciendo su casa”</i>
B2*	[FD] [FT [D∅ [N]]]	<i>“el señor está cortando mazorca”</i>
B2**	[D∅ [N]] [FT [FD]]	<i>“señor llevando una vaca”</i>
B2***	[D∅ [N]] [FT [D∅ [N]]]	<i>“niños comiendo elote”</i>
B2****	[FD∅] [FT [FD]]	<i>“está jalando la vaca”</i>
B2*****	[FD∅ [FT [D∅ [N]]]	<i>“está cortando mazorca”</i>
B3	[FD] [FT]	<i>“los perros están descansando”</i>
C3	[FD]	<i>“dos pescados”</i>
C3*	[D∅ [N]]	<i>“metate”</i>
D3	[FT [FD]]	<i>“es el metate”</i>
E3	[FD] [FP [FD]]]	<i>“un metate con su metlapil”</i>
A4*	[FT [D∅ [N]]] [FD]	<i>“están comiendo elote los niños”</i>

Cuadro 6. Estructuras observadas en grupo *Control* para instrumentos 2 - 4

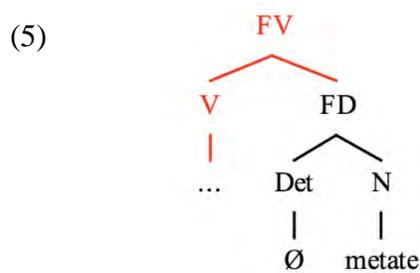
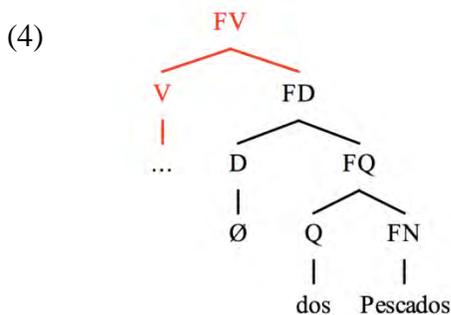
La diferencia entre el grupo anterior y éste, con respecto a las estructuras, está en que se abren más etiquetas para la estructura B2 (****) y (*****), como ya se discutió arriba, esto sólo corresponde a la cantidad de material fonético que hay en cada producción.

La producción de este grupo para los instrumentos 2 – 4 se presentó de la siguiente manera:



Gráfica 2. Distribución de estructuras en el grupo Control

En la distribución de la gráfica anterior para *Control*, quiero hacer notar varias cosas relevantes. Por un lado, que las estructuras relacionadas con A2 no son ahora las que aparecen de manera más constante, sino que son ahora las de C3 las que aparecen con mayor frecuencia tanto absoluta como porcentualmente 28% (21/75) entre todos los sujetos.



Las estructuras del tipo C3 ilustradas en los diagramas de (4) y (5) tienen la característica de presentar producciones del tipo *dos pescados* y *metate*, respectivamente. En la representación de (4) asumo que son una FD encabezada por un Det nulo (\emptyset)³⁷ que domina una frase Q(cuantificadora) encabezada por el cuantificador cardinal *dos* y una FN y en (5) que hay sólo una FD encabezada por un Det nulo.³⁸ La FV queda elidida en ambos casos, por lo que la represento con otro color³⁹.

Para darle sentido a lo anterior hay que tener en mente que la tarea del instrumento 3 es la de nominalización de una o más entidades representadas en una imagen y que las estructuras esperadas son, precisamente las relacionadas con C3 y C3*, esto tal vez quiera decir que, a diferencia de *Control +*, el grupo *Control* se limita a

³⁷ En la posición de núcleo de FD podríamos insertar cualquier ítem de la serie de los Det y éste no dispararía una lectura anómala o agramatical de la oración: *los dos pescados*, *estos dos pescados*, *mis dos pescados*. Por lo tanto parece plausible suponer lo dicho. Evidencia a favor de este argumento puede consultarse en (Zagona, 2003; Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009)

³⁸ *versus*: *el un metate, #este un metate, *mi un metate

³⁹ Podría suponerse que por encima de la FD se encuentra una FV (y en realidad toda la estructura de una oración declarativa) si consideráramos que el Participante recupera el verbo de la pregunta del Experimentador: *¿Qué ve aquí?* Entonces, la FV estaría encabezada por el V *ver* y el sujeto de la oración sería un *pro* o un pronombre explícito *yo*. Una alternativa viable, desde luego, es que el material de la FV no se repita en la producción del Participante, sino que de hecho simplemente se recupere discursivamente. En ambos casos, la intención de presentar en rojo ese constituyente es la de mostrar que ese material no es pronunciado. La aclaración de este comportamiento y su consecuente argumentación, sin embargo, supera los alcances de el trabajo actual.

nombrar la entidad de la imagen sin ponerla en contexto a través de una oración, es decir, el grupo *Control* se apega más a lo que pide la tarea sin elaborar. Lo anterior se evidencia en el hecho de que el instrumento 3 esperaba, en total 25 estructuras del tipo C3 y los participantes de *Control* llegaron casi al 96% de ese esperado (24/25) en contraste con *Control +* que sólo produjo el 44% (11/25) del esperado para la misma estructura.

Hay que notar, también, el incremento de la estructura D3 que, de acuerdo a la clasificación que se hizo, se diferencia de otras estructuras en que típicamente se construyen con la cópula o una instancia del verbo *haber* y se relaciona más con estructuras existenciales: “*es el pollo*”, “*hay un pollo*”, supongo que su incremento se relaciona de manera directa con el decremento de las estructuras del tipo A2. Los sujetos de *Control* parecen apearse más a las tareas que se les plantearon, por un lado y por otro simplificaron sus producciones en lo que parece ser un *sobreentendido* contextual que les permite recuperar información compartida entre ellos y el Experimentador.

Ahora bien, a pesar de lo anterior, la suma de las estructuras A2 y B2 (38.67%) supera el porcentaje de C3 (30.67%).

Otro punto que vale la pena notar, es el incremento sustancial de la categoría *Otras* 9.33% (7/75), este grupo comienza a ser mucho más variable con respecto a la manera de representar lingüísticamente las mismas escenas de las imágenes.

4.1.3. Grupo Estudio

Finalmente vamos a ver los resultados del grupo *Estudio* para el subgrupo de los instrumentos 2 – 4. Lo primero que hay que resaltar, es la proliferación de etiquetas para las estructuras observadas, que quedaron de la siguiente manera:

Etiqueta	Estructura Observada	Ejemplo
A2	[FD] [FT [FP [FD]]]	“ <i>la señora está espantando al perro</i> ”
A2*	[Dø [N] [FT [FP [FP]]]	“ <i>chivo corretea a un muchacho</i> ”

A2***	[FD \emptyset] [FT [FP [FD]]]	<i>“está espantando al perro”</i>
B2	[FD] [FT [FD]]	<i>“el señor está haciendo su casa”</i>
B2*	[FD] [FT [D \emptyset [N]]]	<i>“el señor está cortando mazorca”</i>
B2**	[D \emptyset [N]] [FT [FD]]	<i>“señor llevando una vaca”</i>
B2***	[D \emptyset [N]] [FT [D \emptyset [N]]]	<i>“niños comiendo elote”</i>
B2****	[FD \emptyset] [FT [FD]]	<i>“está jalando la vaca”</i>
B2*****	[FD \emptyset] [FT [D \emptyset [N]]]	<i>“está cortando mazorca”</i>
B3	[FD] [FT]	<i>“los perros están descansando”</i>
C3	[FD]	<i>“dos pescados”</i>
C3*	[D \emptyset [N]]	<i>“metate”</i>
D3	[FT [FD]]	<i>“es el metate”</i>
D3*	[FT [D \emptyset [N]]]	<i>“amarrado burrito”</i>
E3	[FD] [FP [FD]]]	<i>“un metate con su metlapil”</i>
E3*	[FD] [FP [D \emptyset [N]]]	<i>“la niña con perrito”</i>
A4	[FT [FD]] [FD]	<i>“tiene su guajolote la señora”</i>
A4*	[FT [D \emptyset [N]]] [FD]	<i>“están comiendo elote los niños”</i>
A4**	[FT [D \emptyset N]] [D \emptyset [N]]	<i>“comer elote niña”</i>
A5	[FT] [FD]A/P [FD]P/A	<i>“está llevando el señor A el burrito P” / “está correteando el señor P el perro A”</i>
A5*	[FT] [FD]A/P [D \emptyset [N]] P/A	<i>“está comiendo la niña elote”</i>
A6	[FD]i/j [Cl]i/j [FV [FD]i/j]	<i>“el señor/i lo/j está jalando su torito/j”, “la vaca/j lo/j va jalando el señor/i”</i>

A6*	[FD]i/j [C1]i/j [FT]	"el señor/i lo/j lleva"
B6	[C1]i/j [FT [FD]j] [FD]i	"lo está haciendo la casa el señor"

Cuadro 7. Estructuras observadas en grupo *Estudio* para instrumentos 2 – 4

En general se tiene que notar de este conjunto de datos la *granuralidad* de las etiquetas y, por tanto, de las estructuras que los participantes de este grupo usaron para designar las escenas representadas en las imágenes, en segundo lugar y de manera particular se debe notar que las etiquetas a partir de A5 – B6 presentan características particulares. En el caso de A5 se eligió usar la misma etiqueta para:

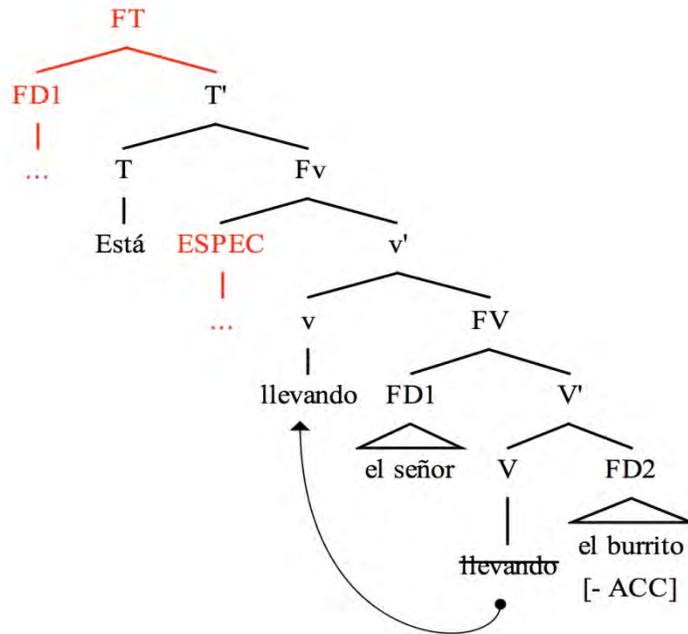
(6) *Está llevando el señor el burrito.* ?VSO

(7) *Está correteando el señor el perro.* ?VOS

En (6) y en (7) hay que notar la función sintáctica y el papel temático de las dos FFDD que aparecen en cada caso. En (6) [*el señor*] está funcionando como el Sujeto - Agente y [*el burrito*] está funcionando como Objeto – Paciente, mientras que en (7) [*el señor*] está funcionando como el Objeto – Paciente y [*el perro*] es el Sujeto – Agente. En ambos casos la función sólo es interpretada de manera correcta si se tiene acceso al material que dio origen a las producciones (las imágenes) o bien, si uno parte de una suposición ‘esperada’: en (7) uno espera que sea el perro el que corree al señor y no al revés y en (6) que sea el señor quien lleve (con el sentido de jalar, arrear) al burrito y no de la manera opuesta. La decisión de agrupar ambas instancias en la misma etiqueta se debe únicamente a la evidencia del orden lineal de las producciones. Si observamos únicamente la estructura patente de las producciones observamos que hay dos FFDD concatenadas sin que medie entre ellas alguna categoría funcional que nos permita hacer

una interpretación tanto de la función sintáctica como del papel temático que desempeñan⁴⁰.

(8)

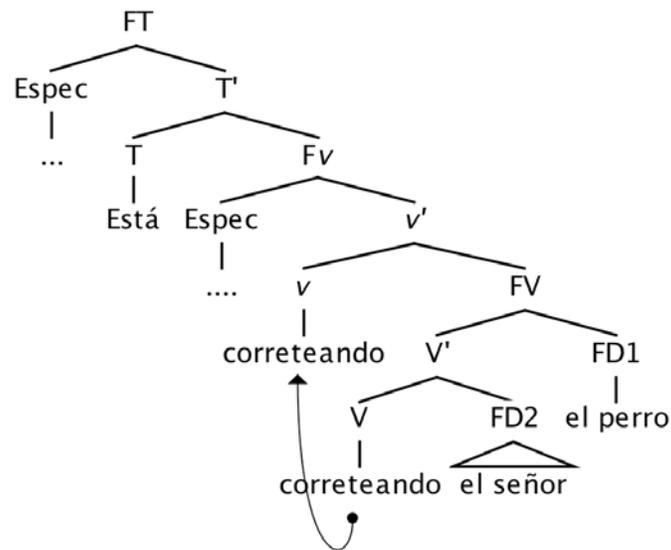


En la representación de (6) en (8) se observa que hay una anomalía en la interpretación sintáctico-semántica de las FFDD, puesto que ambas son candidatas para ser el sujeto de la oración; sin embargo ninguna de las dos asciende a la posición de especificador de T donde cotejaría el caso nominativo y, por otro lado, ninguna de las dos tiene una asignación clara del caso acusativo. En el caso de que la FD *el señor* fuera el objeto, lo esperado sería que, al ser [+ HUMANO] y [+ ESPECÍFICO], estuviera marcado con la preposición *a*. Este tipo de producciones presentan ambigüedad en la interpretación,

⁴⁰ Desde luego, los órdenes post verbales VOS/VSO no son equivalentes ni se analizan teóricamente de la misma manera. Como ya se expuso *supra* §2.4.2.1. el orden variable de los constituyentes post verbales en español ha tenido por lo menos dos propuestas alternativas: la de adjunción a la derecha de la FV y la de *scrambling*. En los ejemplos etiquetados como A5 es complicado justificar uno u otro análisis, ya que parece haber una adecuada selección de participantes, pero una anómala asignación de funciones sintácticas. Cada uno implica operaciones diferentes y consideraciones particulares para su formación (Cfr. Ordóñez, 1997), las razones y operaciones que llevan a los hablantes de este estudio a establecer un orden lineal equivalente (y aparentemente azaroso) no son exploradas a profundidad en este trabajo, sin embargo sería posible abordarlo en estudios posteriores.

precisamente, por la falla en la asignación de caso de las FFDD. Un fenómeno similar es el de (7) representado a continuación:

(9)



En la representación de (7) en (9), se puede observar un caso similar al de (8), de hecho lo similar en ambas oraciones es que las FFDD de ambos participantes se encuentran adyacentes, esto es, ninguna de las dos sube a la posición de especificador de T, por lo que la posición de sujeto queda vacía y, al no haber asignadores de caso acusativo, es prácticamente imposible decir qué participante es el Agente y cuál el Paciente a menos que se tenga acceso a los materiales que dan origen. En este ejemplo, asumo que el FD *el perro* es el Agente, pero que éste se encuentra *in situ*, por lo que aparece como hermana de V' y que *el señor*, a pesar de no tener asignador de caso acusativo adecuado, es el paciente, seleccionado por V.

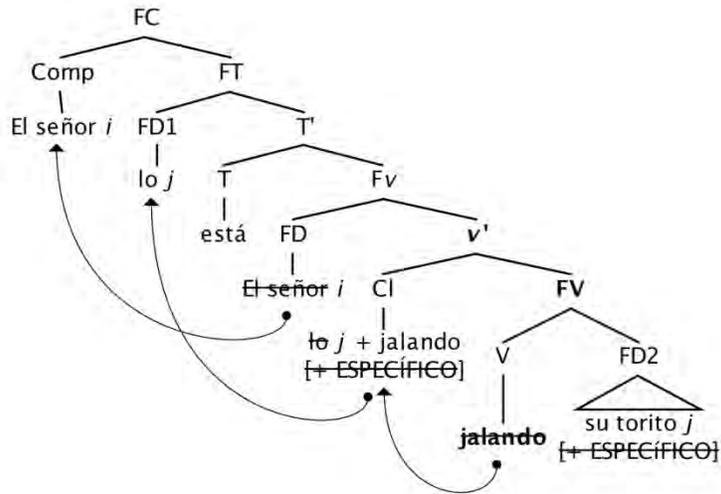
En las etiquetas A6, A6* y B6, se agruparon las estructuras que presentan clíticos pronominales; sin embargo, algunas veces no es posible determinar si los clíticos corresponden al sujeto o al objeto de la oración:

(10) *el señor_i lo_j está jalando su torito_j*

(11) *la vaca_j lo_i va jalando el señor_i*

en (10) no parece haber duda de que *lo* está en correferencia con *su torito*:

(12)



los rasgos de [+ ESPECÍFICO] que se encuentran en el núcleo de la categoría funcional de Fv^{41} se cotejan con el clítico *lo* que se ensambla en esa posición (para ascender después a especificador de T) se cotejan con la FD2 *su torito* con la que comparte esos mismos rasgos; sin embargo, en (11) es dudoso si *lo* está en correferencia con *la vaca* o con *el señor*. Esta indeterminación está dada tanto por la posición ya que es la misma estructura patente que (10) y por la concordancia de género: si estuviera en correferencia con *la vaca*, el clítico debería estar en femenino. Lo anterior, la indeterminación del género del

⁴¹ De acuerdo con la teoría (*Matching Principle*) (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009, siguiendo a Suñer, 1988), los clíticos de objeto directo son esencialmente categorías funcionales y como tales deberían encabezar su propia proyección funcional. Se propone, en ese sentido, que la única posición que cumple con esa característica es la de núcleo de Fv ya que si se ensambla ahí podría dar cuenta de los fenómenos tanto proclíticos como enclíticos característicos de estas piezas. Al encabezar esa categoría funcional los clíticos tienen consigo rasgos que deben cotejarse con las FFDD a las que doblan tienen rasgos de [+ ESPECÍFICO] y rasgos de [CONCORDANCIA] por lo que uno no podría doblar una FD con un rasgo [- ESPECÍFICO].

clítico, puede recibir una explicación desde el punto de vista de la L1⁴², por un lado, el náhuatl (lengua sustrato de los participantes en el grupo *Estudio*) no diferencia el género de la tercera persona: el mismo prefijo de la serie de los prefijos de complemento *qui-* se utiliza para expresar tanto al femenino como al masculino correspondiente del español (Wolgemuth, 2002). Discutir, sin embargo, esta cuestión, el grado de influencia del sustrato de la L1 en la producción de la L2, supera los objetivos de investigación de este trabajo.

A continuación presento la distribución de las estructuras del grupo *Estudio* para los instrumentos 2 – 4:

⁴² Ramírez-Trujillo (2006) contra Suñer (1988) señala que el doblado de los clíticos en bilingües español – náhuatl no está en consonancia con el Principio de Coincidencia (*Matching Principle*), sino que responde a cuestiones estructurales de la L1, esto es: la estructura morfológica del náhuatl impone transferencias a su variante del español, lo que resulta en el doblado del objeto directo vía el clítico *lo* de manera análoga a como ocurre en su L1:

De acuerdo con Ramírez-Trujillo (2006), en náhuatl habría una expresión como:

- (i)
- | | | | |
|-----------------------|------------|----------|-----------|
| Ni- | k- | nequi- | tortillas |
| 1-pro | it.obj.agr | want-1st | tortillas |
| ‘yo quiero tortillas’ | | | |

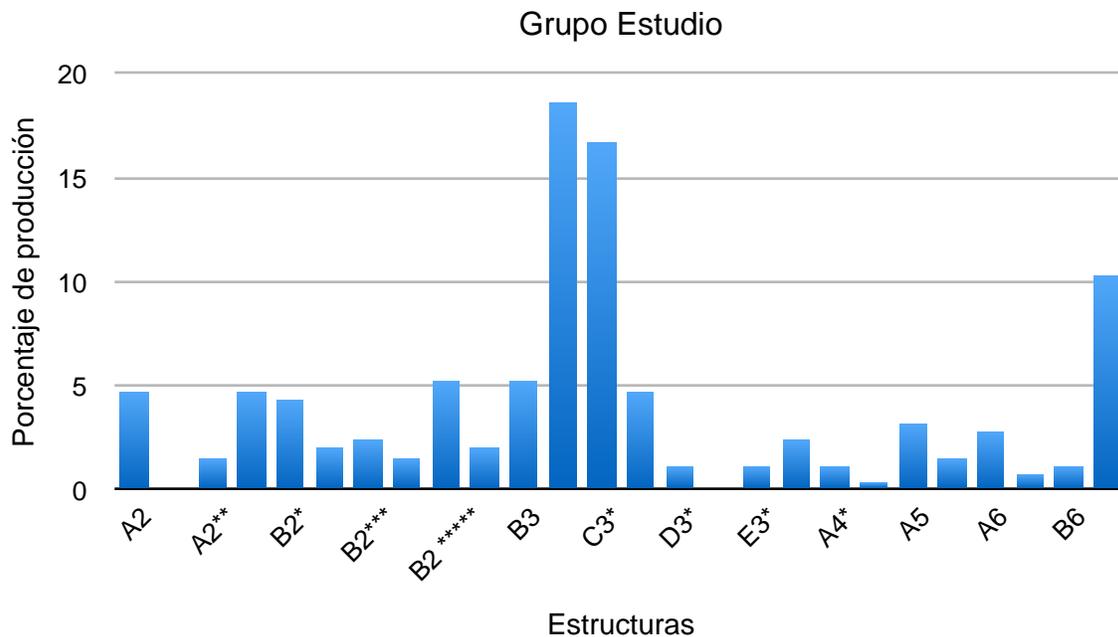
Mientras que en español estándar se expresaría:

- (ii)
- | | | |
|-----------------------|--------|-----------|
| Yo | quiero | tortillas |
| ‘yo quiero tortillas’ | | |

Por otra parte en la variante bilingüe náhuatl-español tendríamos:

- (iii)
- | | | | |
|----|----|--------|-----------|
| Yo | lo | quiero | tortillas |
|----|----|--------|-----------|

Por lo que al colocar el clítico en la posición en la que normalmente la tendrían en su lengua materna “*indigenous Spanish speakers transfer the object agreement into Spanish through the clitic “lo” (...). Thus, at the same time they are doubling the clitic, they are also transferring a feature that exists in their language to a space that seems empty for them in Spanish.* (Ramírez-Trujillo, 2006).



Gráfica 3. Distribución de estructuras en el grupo *Estudio*

Además de que la distribución de la producción en estructuras es irregular, debe notarse que el tipo de producción que más apareció no sólo en términos absolutos, sino porcentualmente 35.32% (89/252) fueron las del tipo C3 en oposición a las producciones más complejas del tipo A2 4.76% (12/252). A la producción de C3 sólo se le acerca la suma del espectro de B2 22.22% (56/252) y el de A2 6.35% (16/252) sumando 28.57%.

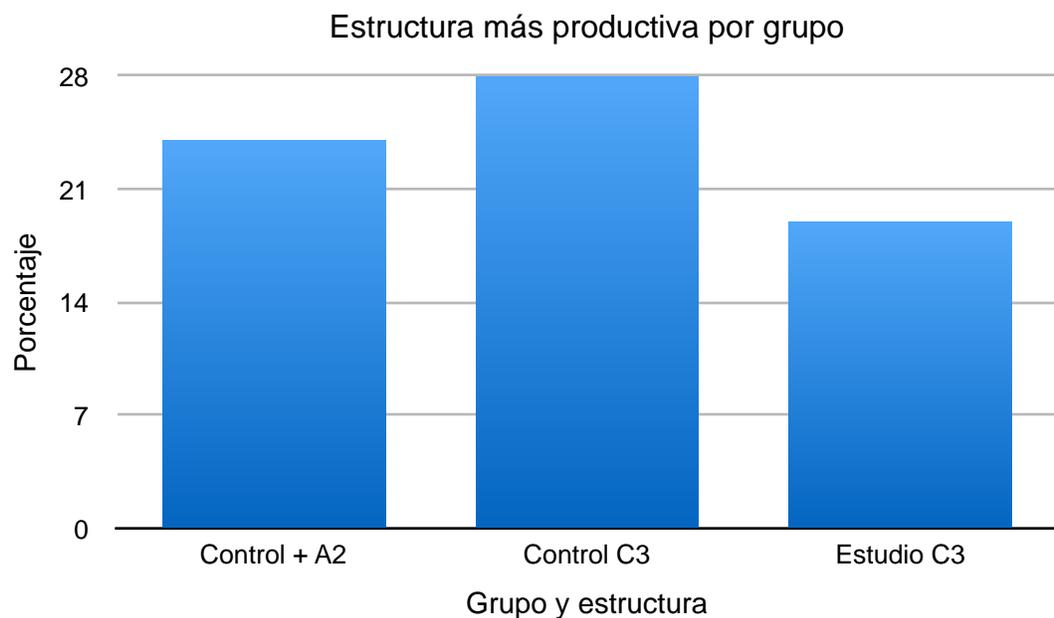
De la evidencia de la producción de C3 principalmente, podemos inferir que los participantes de este grupo tendieron a nombrar entidades (incluso en las tareas de imitación elicitada de oraciones), al mirar la diferencia entre C3 y su instancia C3* (cuya distinción es que haya o no Determinante expreso) se nota de inmediato que es realmente muy pequeña, por lo que se observa que no sólo nombraron las entidades de las imágenes aún cuando la tarea requería que lo hicieran en oraciones, sino que muchas veces lo hacían con nominales simples.

Otro punto interesante que se observa es la cantidad de producción que se concentra en la categoría *Otra*, 10.32% (26/252); la interpretación que hago de este hecho, es que los participantes de este grupo fueron no sólo prolíficos en la producción de

estructuras, sino que muchas de ellas eran tipos únicos. Esto puede hablar de la *inestabilidad* de la lengua: a diferencia de *Control +* y *Control* en los que se observan categorías/etiquetas más compactas y *robustas*, este grupo tiene muchas estructuras diferentes y cada una con un bajo número de incidencias.

4.1.4. Comparativo entre los grupos para los instrumentos 2 – 4

Tras el análisis individual de cada grupo, observé comparativamente qué tipo estructuras fueron más productivas en cada uno de los tres grupos:



Gráfica 4. Comparativo de estructura más productiva por grupo.

En la gráfica anterior se observa que sólo para el grupo *Control +* la estructura más productiva es A2 (24%), lo que interpreto como una *sobreactuación* en las tareas: cuando tenía que producir C3 (tareas del instrumento 4) los participantes de este grupo producían estructuras más complejas. Con respecto a *Control* y *Estudio* la estructura más productiva es C3 (28% y 19%, respectivamente). Quiero apuntar que el hecho de que ambos grupos tengan concertada su producción más alta en la misma estructura lo interpreto de manera diferente: que *Control* tenga un 28% de producción de estructuras C3 se debe a que actuó como era esperado en las tareas en las que tenía que producir C3,

de la misma manera que produjo A2 cuando tenía que producir dicha estructura. El grupo *Control* se caracterizó por actuar de manera más *apegada* a lo esperado por la tarea planteada. Por otro lado, el grupo *Estudio* produjo más C3 por una razón distinta a *Control*. La diferencia fundamental radica en la distribución de estructuras de este tipo: incluso en tareas como las del instrumento 2 donde tenía que repetir una oración completa con una estructura A2, los sujetos de estudio producían principalmente estructuras C3, entre otras.

4.1.5. Resultados para los instrumentos 5 y 6

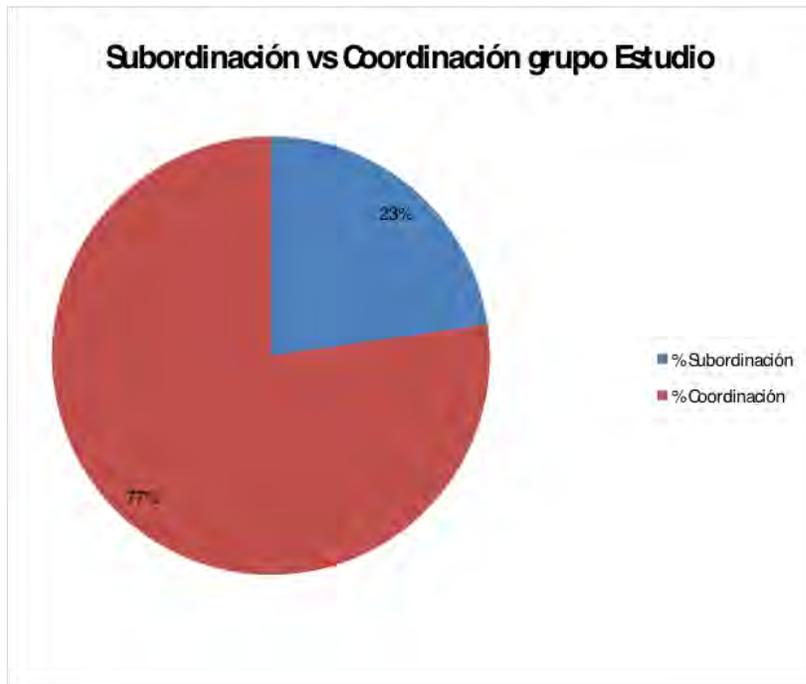
A continuación procedo a presentar los resultados para el segundo subgrupo de análisis del corpus; es decir, para los instrumentos 5 y 6 que están integrados por tareas de narrativas⁴³. Los objetivos de estas tareas eran observar la comprensión y producción de los elementos principales de la oración compleja manifestados en partículas coordinantes y, principalmente, subordinantes (ver Cuadro 3).

Una vez más, partiendo de la suposición de que tanto el grupo *Control* + y el grupo *Control* iban a actuar en estas tareas de la manera esperada, el análisis se concentró en el grupo *Estudio*. Antes de presentar los resultados es necesario hacer una aclaración más. Como se apuntó arriba, el grupo *Estudio* estuvo conformado por (n=20) participantes; sin embargo, el número de participantes para el análisis de estos instrumentos se redujo a (n=11); es decir, a apenas el 55% del total de los sujetos, por dos cuestiones principales: 1) los participantes manifestaron que no podían reproducir –que no entendían –la narración modelo que les presentaba el Experimentador para el instrumento 5 y, 2) los participantes manifestaron, a través del traductor, que no podían decir en español lo que se les pedía. Se debe recordar que los instrumentos 5 y 6 están compuestos por dos tareas: una de observación/descripción de las imágenes de apoyo y otra de repetición o creación de la narrativa. Así que cuando me refiero al total de la

⁴³ Ver Anexo 6. Corpus de Narrativas

muestra para este subgrupo del corpus debe tenerse en mente esta consideración (11 sujetos= 100%).

Lo primero que se observó para estos instrumentos fue la cantidad de oraciones que tenían expreso algún nexo coordinante o subordinante. Esto es lo que se encontró:



Gráfica 5. Porcentaje de subordinación y coordinación en el grupo *Estudio*

La cantidad de nexos coordinantes expresos es ostensiblemente mayor (77%) a la de nexos subordinantes expresos (23%). Para hacer este conteo de partículas subordinantes sólo se consideró aquellas partículas expresas y no los enlaces asindéticos (para los tres grupos) ya que esto suponía un problema, especialmente en el grupo *Estudio*: era casi imposible determinar si un nexo era elidido o simplemente no se había expresado. Lo que puedo adelantar, sin embargo, es que las *narraciones* de los participantes de este grupo fueron en su gran mayoría producciones *telegráficas*, y sin cohesión. La entonación permite reconocer pausas largas y perceptibles por lo que se asume que ahí no hay enlace alguno, sino término de períodos.

La mayoría de los participantes que tuvieron actividad en los instrumentos 5 y 6 producían descripciones de las escenas de las imágenes de apoyo y no necesariamente actuaban *como era esperado*. Este hecho no es evidencia, desde luego, de que los sujetos no supieran narrar o que sus habilidades para *contar historias* no fueran suficientes. Para esto planteo dos posibles explicaciones. Una es de tipo metodológico: la tarea presentada como tal, resultó demasiado artificial o irrelevante para los sujetos, es decir, no les quedaba claro *para qué narrar una historia sobre unas imágenes*. La segunda está relacionada más bien con una de las precondiciones de las características de los sujetos, es decir, el desconocimiento de la cultura escrita y el consecuente desconocimiento de las fórmulas narrativas y de *cómo se cuenta un cuento*. Ambas, creo, son suposiciones válidas aunque, también, difíciles de comprobar directamente en este trabajo.

Lo que sí es posible comprobar de manera más sólida (y que tiene que ver con el objetivo de este trabajo de investigación) es el hecho de que la lengua con la que trabajamos (español como L2) se encuentra en una etapa de internalización incipiente la cual provoca que los sujetos tengan no sólo dificultades de comprensión de las tareas (si consideramos el número de sujetos que no realizaron ninguna), sino que además su expresión se vea limitada.

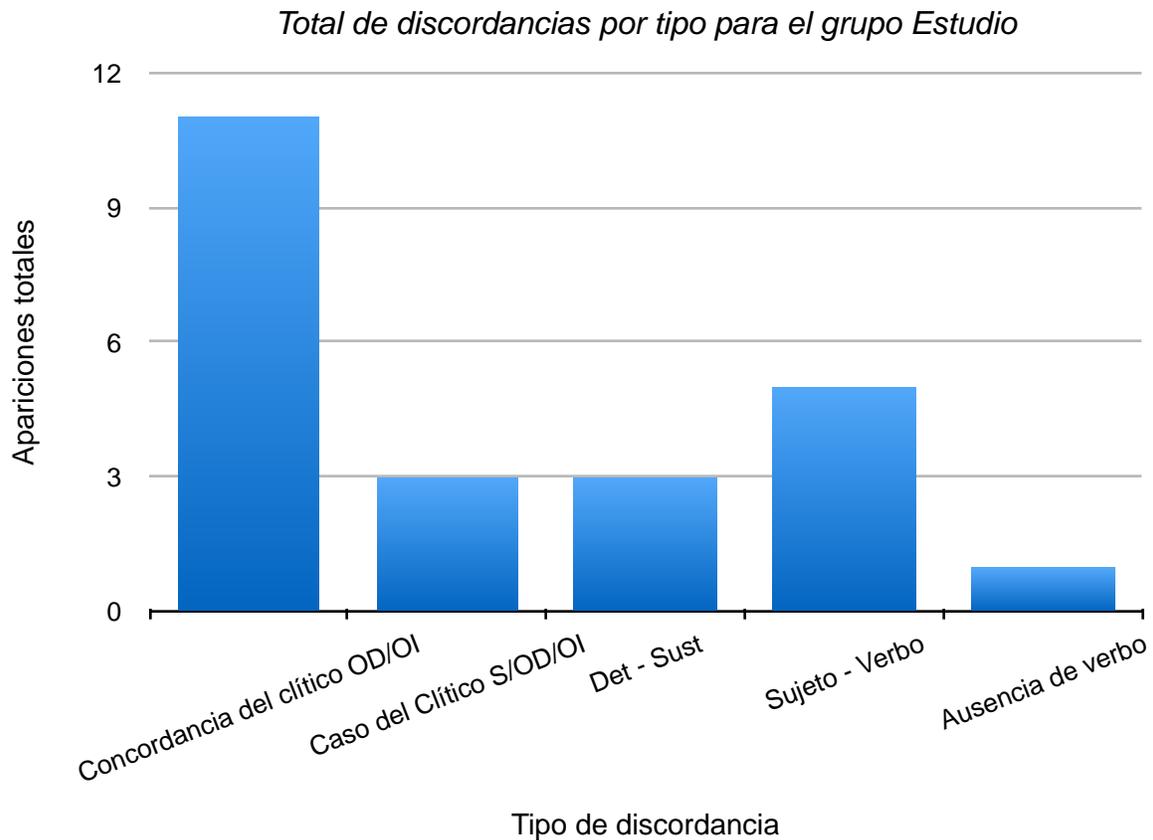
A la par del análisis de las partículas subordinantes y coordinantes, se notó que otros elementos gramaticales, internos a la oración, se encontraban ausentes. Dichos elementos gramaticales fueron agrupados en *discordancias* ya que se observó que, principalmente, había una sistemática falta de rasgos de concordancia. Estas discordancias son:

- a) *Entre el clítico de objeto directo y objeto indirecto y sus FFDD de referencia*
- b) *Caso del clítico de sujeto, de objeto directo o de objeto indirecto.*
- c) *Entre determinante y sustantivo al interior de la frase determinante.*

d) *Entre sujeto y verbo.*

e) *Ausencia total de verbo.*

De esta manera, lo que se observó fue lo siguiente:



Gráfica 6. Discordancias totales por tipo en el grupo *Estudio*

De lo anterior podemos ver que la mayoría de discordancias en las producciones del grupo *Estudio* se concentran en las concernientes con la concordancia entre el clítico de objeto directo y objeto indirecto:

(7) #Lo mordió el perro [a la vaca] =la mordió el perro [a la vaca]

En (7) y en (5) y (6) podemos notar los *efectos* del uso de los clíticos. En (7) la FD *El perro* está funcionando como el sujeto de la oración, y la FD *La vaca* como el

objeto directo. No sólo es de por sí *extraño* tener un clítico⁴⁴ en posición inicial, sino además se observa que la concordancia del mismo parece estar con el sujeto y no con el objeto como sería lo esperado en español estándar. Este tipo de producciones son comunes entre los participantes del grupo *Estudio*⁴⁵.

También es notable la cantidad de discordancias de caso:

(8) Y éste **lo* mordió su cola [a la vaca] =y éste *le* mordió su cola [a la vaca]

La discordancia en (8) tiene que ver con el caso del clítico, los participantes usan el caso acusativo *lo*, cuando lo esperado sería usar el dativo *le*.

Las discordancias entre determinante y sustantivo:

(9) **Las* chivos =los chivos

En (9) se puede observar el tipo de discordancias entre determinantes y sustantivos al interior de la FD, éstas abarcan tanto las de género como las de número.

Las discordancias entre sujeto y verbo son del tipo siguiente:

(10) **El otro* quieren comer =el otro quiere comer / los otros quieren comer

⁴⁴ En náhuatl, existe una serie pronominal que algunos autores han denominado como **prefijos inseparables**, que se manifiesta como clíticos que: “(...) *no son palabras en sí, sino que se anteponen a la raíz del verbo. Forman parte variable de los verbos e indican la persona o las personas que actúan, y la persona o personas que son el complemento del verbo (...)*”(Wolgemuth, 2002). Tal vez podríamos entender la aparición de este clítico en términos del sustrato de la L1; es decir, el hablante toma el clítico de tercera persona que tiene disponible en español ignorando – consciente o inconscientemente – las distinciones de género que como se indicó, dicha distinción no es relevante en náhuatl para la tercera persona dando como resultado la elección de: *lo* en lugar *la* y *lo* antepone al verbo a la manera de los clíticos inseparables para indicar al complemento del verbo. Desde luego esta explicación cae en el ámbito de la especulación, ya que no se dispone de evidencia directa para afirmar fehacientemente que así es y, por otro lado, dicha elucidación no es el objetivo principal de este trabajo.

⁴⁵ En este punto se vuelve importante recordar lo que apunté *supra* (§ 2.4.2.1.) sobre cómo algunas variedades del español tienden a tener versiones reducidas del sistema de concordancia de clíticos como el reportado por (Camacho, Paredes, Sánchez, 1995) en el español del sur de los Andes. Cabe preguntarse si en este caso nos encontramos ante un caso similar de reducción del sistema de concordancia de clíticos o una falta total de adquisición del sistema. En cualquier caso, la respuesta a esas cuestiones superan el alcance de esta investigación.

Se debe considerar no sólo hubo pocas producciones, sino que además las producciones tuvieron características como las que aquí describimos. Sin duda esta información será relevante para la investigación en su conjunto.

Finalmente, las oraciones que carecen de verbo explícito:

(11) #el perro disculpa este buey =el perro le pide una disculpa [a] este buey

No fueron frecuentes este tipo de producciones; sin embargo, considero que este hecho se debe relativizar con respecto al bajo número de producciones y de sujetos que realizaron estas tareas.

Porcentualmente, las incidencias se distribuyeron de la siguiente manera:

Porcentaje de discordancias por tipo en Estudio

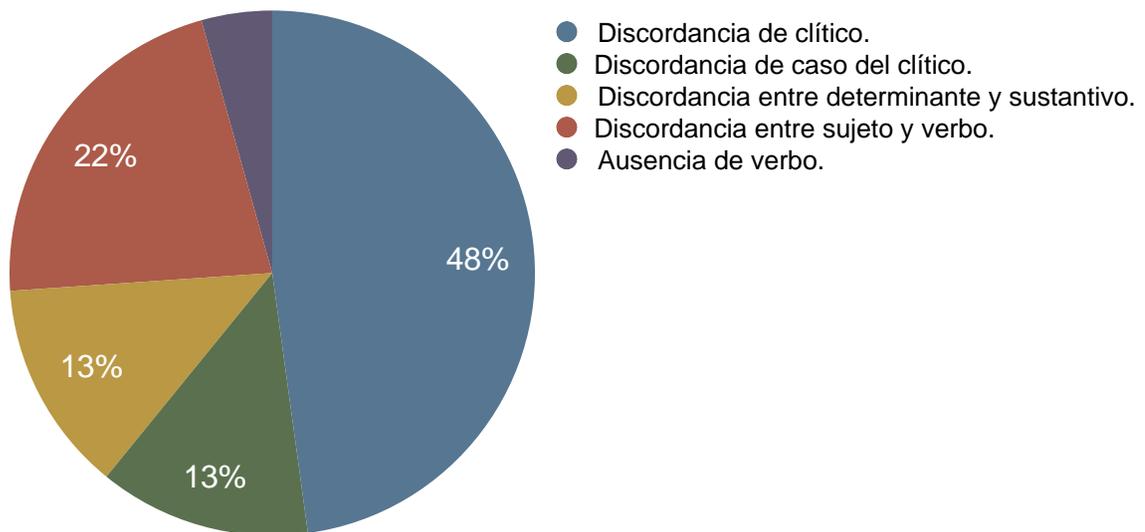


Figura 8. Porcentaje de incidencias por tipo en el grupo *Estudio*

Los participantes de los grupos *Control* y *Control +* no presentaron ninguna de estas incidencias.

Con base en la evidencia anterior y en el análisis de los datos presentados a lo largo de este capítulo, procedo ahora a presentar las conclusiones y la discusión final de esta investigación.

Conclusiones

La motivación para realizar esta investigación fue dar un criterio fundamentado sobre el nivel de internalización que del español como L2 tienen sujetos analfabetas tanto en su L1 como en la L2. Para aproximarnos a esta cuestión fue necesario, primero, establecer una base sobre la cual fincar el estudio, es decir, en primer lugar hubo que decidir qué se iba a entender como conocimiento de una lengua. Para responder a esta pregunta me acerqué a la hipótesis del programa biolingüístico: el conocimiento de la lengua se finca en el conocimiento implícito y no-consciente de las reglas que gobiernan dicha lengua. Optar por este marco me permitió acercarme al conocimiento de la lengua aislándola de su componente social y de uso.

El estudio que se realizó para obtener datos para responder a las preguntas de esta investigación partió, a su vez, de algunas directrices. Éstas fueron:

- a. *¿Cómo conocer el nivel de internalización de una L2 en sujetos que son analfabetas tanto en su lengua materna como en la L2?*

La relevancia de la pregunta anterior se resalta ante la evidencia de que la mayoría de los estudios sobre la adquisición, evaluación y clasificación de la L2, por lo menos la mayoría de los que fueron revisados para esta investigación, centran su atención en sujetos letrados y motivados por diversas razones a aprender una segunda lengua, por lo que la mayoría de los métodos para conocer la competencia lingüística (o comunicativa) de dichos sujetos no pueden ser trasladados al pie de la letra para medir la competencia o nivel de internalización de L2 en los sujetos que son el foco de esta investigación porque, como vimos, nuestros sujetos no son letrados, por lo tanto es imposible usar cualquier test o medición que se haga por escrito y, además, su aproximación a la segunda lengua ha sido incidental y no explícita (Hulstijn, 2005).

Al revisar otros métodos de aproximación a la competencia y encontrar aquellos que tenían una base oral y psicolingüística (Lust, Flynn y Foley, 1995; Almagro, 2002; Montrul, 2004; Bruhn de Garavito, 2003, Bialystok, 2013, entre otros), se concluyó que

la mejor manera de aproximarnos a la competencia era el estudio que se propuso. De esta manera, la primera conclusión que puedo dar sobre esta investigación es que la serie de instrumentos que fueron usados en el estudio con participantes de estas características fue adecuado para conocer muchas formas y comportamientos lingüísticos en una población de este tipo, ya que, si bien es cierto que pueden controlarse mejor algunas variables o bien, etapas del procedimiento, mostró ser compatible con los objetivos planteados inicialmente.

Un segundo punto a considerar en esta discusión final es la concerniente a:

- b. *¿Existen estructuras centrales de la L2 para que una persona cuya L1 es una lengua indígena inicie un programa de alfabetización en español como L2?*

La respuesta a esta pregunta requiere de más argumentación y a una observación detenida de la evidencia presentada en este trabajo.

Como expuse en secciones anteriores, parto del supuesto de que conocer una lengua, implica conocer sus reglas y, más específicamente, que conocer una lengua implica conocer, adquirir las categorías funcionales de dicha lengua (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009). También sostengo que la expresión de los rasgos de concordancia al interior tanto de la FD como de la FV es importante para la comprensión de la lengua a nivel oracional (Ramírez-Trujillo, 2013). Adicionalmente, se vio que algunas propuestas (Bialystok, 2013) sostienen que las habilidades narrativas son buenas predictoras para saber si sujetos (niños en ambientes escolarizados) pueden ser alfabetizados. Teniendo en mente lo anterior podemos hablar sobre los hallazgos de esta investigación al respecto.

La decisión de tener dos grupos control y un grupo de estudio probó ser acertada para la investigación, porque fue posible ver el comportamiento de tres grupos en las mismas tareas de comprensión y producción de la lengua y al tener participantes con características distintas fue posible observar las diferencias más sobresalientes y atribuibles a alguna de las variables: hablante no nativo e iletrado.

De esta manera, la segunda conclusión que puedo hacer en esta investigación es que sí es posible identificar en términos comparativos efectos de la competencia incipiente en sujetos iletrados no hispanohablantes (*Estudio*) y sujetos hispanohablantes, tanto letrados como no letrados (*Control* y *Control +*) en las tareas de los diferentes instrumentos. La cuestión de si esa competencia es suficiente para ser alfabetizados en español o no, queda por verse, ya que en esta investigación sólo fue posible verlos en un corte temporal y no en los períodos durante y posterior a la alfabetización. Adicionalmente está por verse si esas diferencias entre el grupo estudio y los grupos control en las tareas propuestas aquí pueden ser, efectivamente, predictoras de un aprovechamiento bajo o nulo en el proceso de alfabetización en español como L2.

Como se explicó en el cuerpo de la tesis, se tomó al grupo *Control +* como la base del comportamiento en los diferentes instrumentos del estudio y se tomó la decisión de conformar ese grupo porque se encontraba en el extremo opuesto del *continuum* [+ letrado] [+ hispanohablante]. Se observa que los participantes de este grupo tienen un porcentaje más alto de producción de oraciones del tipo A2 que, en el diseño de este estudio, son las oraciones más complejas. Se observa también que, los participantes de este grupo tienen una *preferencia* por usar las mismas estructuras a través de los distintos instrumentos, esto es, los participantes de este grupo reflejan un uso de la lengua más *estable*: usan las mismas estructuras; *regular*: no hay mucha variabilidad entre sujetos, *consistente*: porque las etiquetas que se usaron para clasificar su producción son pocas y *gramaticalmente pleno*, en el sentido de que se encuentran presentes todas las categorías gramaticales en las producciones: preposiciones, rasgos de concordancia entre sujeto – verbo y determinante – sustantivo. De ahí que incluso en tareas (instrumento 3) en las que lo esperado era que se produjera una estructura más sencilla (C3 -> [FD]) los participantes prefirieron usar estructuras del grupo A2 y B2. En términos de la teoría que se eligió para hacer esta investigación: las producciones del grupo de *Control +* muestran la estructura paralela entre la oración y las FFNN de acuerdo con lo propuesto por Abney (1987), así como el uso constante de los rasgos de concordancia al interior de la FD, entre

sujeto – verbo y todos los morfemas de flexión verbal. Partiendo de que estos hablantes son hablantes nativos y letrados obviamente esto era lo esperado, aún así fue importante tener presente su actuación para hacer la comparación con los otros grupos.

Por otra parte, los resultados arrojados por el grupo *Control* contrastan ligeramente con el grupo *Control +*. Se observa del comportamiento de los participantes del grupo *Control* que su uso de estructuras lingüísticas para actuar en las tareas de los diferentes instrumentos se apega mucho más a lo esperado en el diseño. Este grupo tiene una distribución más equitativa entre estructuras del grupo C3, A2 y B2. Estructuras del tipo C3 eran esperadas para las tareas del instrumento 3 y los participantes de *Control* se apegaron más al uso de esta estructura en este instrumento a diferencia de *Control +* que usó A2 y B2 para las mismas tareas.

Del mismo modo que *Control +* la producción de los participantes de este grupo es *estable*, ya que prefieren usar las mismas estructuras y, también, la producción es *gramaticalmente plena*, esto es, todas las categorías gramaticales relevantes se encuentran presentes. Lo cual tampoco es sorprendente ya que son hispanohablantes.

Finalmente, la actuación del grupo *Estudio*, expuesta arriba, tiene características particulares. Primero vale la pena notar que la producción de este grupo es *irregular*: en el sentido de que hay una gran variabilidad de estructuras y usos. La evidencia más clara de esto sea tal vez la cantidad de estructuras que se concentraron en la categoría *otra*. A diferencia de los otros dos grupos, los participantes de este grupo presentan un uso de la lengua a observar (español) muy *inestable*: hay muchas más categorías para representar las estructuras observadas y, a su vez, subcategorías; esto es, instancias de esas categorías con distintos niveles de materialización fonética, incluso, entre los mismos sujetos.

Vale la pena señalar, por separado, que además de lo ya comentado, el grupo *Estudio* muestra una fuerte pérdida de *categorías gramaticales*. Los participantes de este grupo muestran fuertes discordancias tanto en concordancia S – V, Det – Sust, cuando hay clíticos en la concordancia con la FD a la que están ligados o bien, en la asignación

de caso de los mismos. No se puede afirmar, por ejemplo, que hagan un uso equivalente de las categorías funcionales de la oración (FConc y FT) de la misma manera que no lo hacen al interior de la FD (D y N).

Como indicamos arriba, la cuestión de los clíticos puede explicarse desde una visión que implica el sustrato lingüístico de los participantes (Ramírez-Trujillo, 2006); es decir, en náhuatl, no se indica el género de los participantes y siempre hay una partícula en posición pre verbal que indica a cualquiera de los participantes en el evento (Wolgemuth, 2002); o bien, que ocurre también en otras variantes del español (Español del Sur de los Andes) en el que el sistema de clíticos es más simple con respecto al español estándar; sin embargo, sea cual fuere la explicación de este fenómeno es pertinente preguntarse ¿éste uso de los clíticos del español (o cualquier otra categoría) dificulta la comprensión y/o la producción del contenido proposicional en estos sujetos?

Con base en lo anterior podemos dar paso a la directriz final de este trabajo:

- c. *De haber estructuras mínimas para considerar que una persona analfabeta es alfabetizable en español como L2 ¿cuáles serían éstas?*

Para responder a esta pregunta hay que tener en mente lo que en este trabajo entiendo por saber una lengua, las operaciones que indican cuando hay una buena comprensión de una lengua y las habilidades que predicen cuando un sujeto puede ser alfabetizado en una lengua dada.

En este trabajo busco producción y comprensión de categorías funcionales, asumo que menos producción de esos elementos impide saber con certeza si alguien ya los domina, por lo tanto, si esa persona es capaz de participar de manera adecuada en un contexto de alfabetización en L2.

Hay que considerar lo expuesto en este trabajo como implicaciones: el uso *estándar* de una estructura ‘más compleja’, implica el uso *estándar* de una estructura ‘más simple’. Así, el uso de estructuras del tipo A2 en situaciones esperadas, implica el

uso de estructuras B2 y C3. Esto quiere decir que si un sujeto concentra su producción en estructuras del tipo C3 o D3 no podemos afirmar que produzca/comprenda las del tipo A2. ¿Quiere decir esto que los sujetos no hayan internalizado las estructuras más complejas? No; sin embargo, tampoco es posible afirmar que tenemos evidencia de que sí las usen. ¿Implica lo anterior que la prueba o la aplicación de los instrumentos así como las tareas fueron totalmente asépticas y reflejan de una manera unívoca la *competencia real* de los participantes? No, de ninguna manera es posible afirmar que la actuación de los participantes –especialmente del grupo *Estudio* –no estuvo influenciada por factores situacionales, extralingüísticos o bien, que el hecho mismo de que alguien les mostrara imágenes y situaciones como las de los instrumentos les resultara relevante o comprensible. Sin embargo, si bien no podemos afirmar lo anterior, sí podemos confiar en los resultados obtenidos ya que la mayoría de los sujetos, valiéndose del traductor, hicieron saber al experimentador cuando la tarea resultaba incomprensible planteada en español.

En segundo lugar, si aunado a la falta de evidencia del uso de estructuras más complejas y del uso *estándar* de éstas, observamos que un participante muestra pérdida de material gramatical expresado en la inconsistencia de la proyección de algunas categorías funcionales o bien del cotejo de rasgos gramaticales como el caso (como se ha observado en los datos del grupo *Estudio*) podemos suponer, que dicho sujeto es *menos apto como candidato* para iniciar un proceso de alfabetización en español como L2 sin un previo ‘aprestamiento’ para desarrollar la competencia de la lengua. Lo que se deba hacer para lograrlo, supera los objetivos de esta investigación.

Considero, a pesar de lo anterior, que la afirmación no pierde validez en tanto que la intención de realizar esta serie de instrumentos tiene la finalidad de mostrar que una persona encontrará provechoso iniciar un proceso de alfabetización y, su implicación, es que el uso de la lengua será diferente al uso que se da en la vida cotidiana en el sentido de Cummins (1980) ya que la lengua será, al mismo tiempo, el medio y el objeto de estudio. Por lo que si una tarea resulta *incomprensible* en términos de la función; es decir, de

pensar en la lengua como un objeto –esto ciertamente no ocurre con los participantes de los grupos *Control* –provocará más dificultades en el proceso de alfabetización.

Por lo tanto, para considerar que una persona ha adquirido la competencia sintáctica mínima suficiente como criterio para ser alfabetizado en español como L2 sin instrucción explícita previa deberíamos poder observar en su comportamiento lingüístico la proyección de FConcS, de FT y evidencia de concordancia al interior de la FD. Tal vez al ser fenómenos paralelos la concordancia al nivel oracional y al nivel de la FD, también deberíamos poder observar evidencia de la colocación de elementos verbales finitos en los lugares esperados y no deberíamos observar, como ocurre en algunos sujetos del grupo estudio ambigüedades en la asignación de los papeles temáticos provocados por la ausencia de marcadores de caso adecuados o las operaciones sintácticas relevantes (movimiento a especificador de T) para su cotejo.

Considero que el problema que da origen a mi investigación es bastante complejo, plantea la necesidad de proponer alternativas para la atención a la diversidad lingüística y a las necesidades educativas que, hasta ahora y hasta donde sé, no se han logrado concretar. La realidad de México, como un país que obliga a las personas a movilizarse de sus lugares de origen para *buscar mejores oportunidades de vida* en las grandes ciudades (en las periferias más concretamente) no se puede afrontar sino es con la colaboración y la cooperación de diversas instancias y comunidades de investigación. Mi trabajo pretende, por lo tanto, contribuir sólo con una parte de la solución de este problema complejo y soy consciente, por lo tanto, de que sus alcances en ese sentido, son limitados.

Es cierto que este trabajo no se puede comparar con otros ya que no los hay en la misma línea y que en ese sentido la afirmación de si la manifestación de las categorías funcionales de concordancia en la FD y la FV y las habilidades narrativas son buenos predictores para que sujetos analfabetas tanto en su L1 como en una L2 inicien y tengan *éxito* en un proceso de alfabetización en la L2 aún queda por comprobarse, considero que

los criterios aquí propuestos pueden comenzar a dar luz sobre este tema a partir de futuras investigaciones.

Finalmente cabe hacer una consideración con respecto al tipo de análisis que se puede hacer con los datos presentados en esta investigación. Toda vez que una de las preguntas de investigación tiene la intención, de alguna manera, de predecir si una persona con cierta competencia oral en español como L2 puede iniciar y llevar a cabo exitosamente un proceso de alfabetización en la edad adulta, se puede hacer un análisis de regresión lineal que buscaría predecir el valor de una variable con respecto a los valores de otra variable, sin embargo, con los datos de esta investigación aún no es posible hacer esto pues queda pendiente obtener datos sobre un estado posterior al proceso de alfabetización. Desde luego ésta es una de las principales limitaciones de este trabajo, pues queda claro que hacer cualquier afirmación contundente con respecto a la relación que hay entre el conocimiento de ciertas operaciones y estructuras sintácticas y el éxito que se pueda tener en un proceso de alfabetización es algo que se debe comprobar en, por lo menos, dos momentos: uno anterior (lo que intento mostrar en este trabajo) y otro posterior al proceso de alfabetización. Adicionalmente estoy al tanto, también, de que el tamaño de la muestra debe ampliarse para poder hacer afirmaciones que tengan más fuerza. Ambos aspectos, los datos de un segundo momento y el incremento de la muestra, son posibles de satisfacer en investigaciones posteriores.

Referencias Bibliográficas

Abney, Steven P. (1987): *The English noun phrase in its sentential aspect*. Doctoral dissertation. Boston, Massachusetts Institute of Technology.

Almagro Cardente, Yolanda (2002): Estudio del componente léxico y morfosintáctico en pacientes afásicos bilingües del catalán y del castellano. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Departament de Psicologia.

August, Diane y Shanahan, Timothy (eds.) (2006): *Executive Summary. Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

August, Diane; Shanahan, Timothy y Escamilla, Kathy (2009): English Language Learners: Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. *Journal of Literacy Research*, 41:432–452. doi: 10.1080/10862960903340165

Berwick, Robert y Chomsky, Noam (2011): *The Biolinguistics Program: The Current State of its Development*. En Di Sciullo, Anna María & Boeckx, Cedric (eds.) (2011): *The Biolinguistic Enterprise. New Perspectives on the Evolution and Nature of the Human Language Faculty*. New York, Oxford University Press Inc.

Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.

Bialystok, Ellen (2013): *The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development*. En Bhatia, Tej K. y Ritchie, William C. (2013): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2ed). Oxford, Blackwell Publishing Ltd. Pp. 624 - 648.

Bosque, Ignacio y Gutiérrez-Rexach, Javier (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid, Akal.

Bruhn de Garavito, Joyce (2003): Learners' Competence May be More Accurate than We Think: Spanish L2 and Agreement Morphology. En Licerias, Juana M et al (eds). *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*. Somerville, MA. Pp. 17 – 23.

Camacho, José, Liliana Paredes y Liliana Sánchez (1995): The genitive clitic and the genitive construction in Andean Spanish. *Probus* 7.2. pp. 133 – 146.

Cook, Vivian (2002): *Background to the L2 User*. En Cook, Vivian (ed) (2002): *Portraits*

of the L2 User. Great Britain, Cromwell Press Ltd. Pp. 1- 28.

Cummins, Jim (1978): Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 9(2). 131 – 149.

Cummins, J. (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121–29.

Cummins, Jim (1980): The construct of language proficiency in bilingual education. In J. E. Alatis (ed.), *Current issues in bilingual education: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 1980*, pp. 81–103. Washington, DC: Georgetown University Press.

Cummins, Jim (2000): *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Great Britain, Multilingual Matters Ltd.

Chomsky, Noam (1957): *Syntactic structures*. The Netherlands: Mouton.

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*. United States of America: The MIT Press.

Chomsky, Noam (1975): *Reflections on Language*. New York: Pantheon.

Chomsky, Noam (1980): *Reglas y representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chomsky, Noam (1989): *Some notes on economy of derivation and representation*. MIT

Chomsky, Noam (2000). *Minimalist Inquiries: The Framework*. En *Step by Step: Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik*, eds. R. Martin, D. Michaels, & J. Uriagereka, 80-155. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Chomsky, Noam (2002): *On nature and language*. United Kingdom, Cambridge University Press.

Chomsky, Noam (2003): *La arquitectura del lenguaje*. Barcelona: Kairós.

Chomsky, Noam (2004): *Beyond Explanatory Adequacy*. En *Structures and Beyond: The cartography of syntactic structures, Vol. 3*, ed. Adriana Belletti, 104-131. Oxford: Oxford University Press.

Chomsky, Noam (2005): *Language and Mind*. United Kingdom, Cambridge University Press.

Chomsky, Noam (2007): “Approaching UG from below”. En U. Sauerland & H-M. Gärtner (eds.) *Interfaces + Recursion = Language? Chomsky’s Minimalism and the View from Syntax-Semantics*, 1-29. Berlin: Mouton de Gruyter.

Chomsky, Noam (2007b) *On Minds and Language*. *Biolinguistics* 1: 009-027. <http://biolinguistics.eu>

Clark, Eve (2009): *First Language Acquisition*. United Kingdom, Cambridge University Press.

Croft, William (1996): *Typology and grammar* en Brown, E.K. & Miller, J. E. (eds.) (1996): *Concise encyclopedia of syntactic theories*. UK: Cambridge University Press. Pp. 343 – 350.

Croft, William (2001): *Radical Construction Grammar*. Great Britain: Oxford University Press.

Dekeyser, Robert (2005): *Implicit and Explicit Learning*. En Doughty, C & Long, M. H. (eds). (2005): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell. Pp. 242 – 268

Dryer, Matthew (2006): *Descriptive Theories, explanatory theories and basic linguistic theory* en Ameka, Felix K.; Dench, Allan; Evans, Nicholas (eds.) (2006) *Catching a language: the standing challenge of grammar writting*. Germany: Mouton de Gruyter. Pp. 207 – 234.

Ellis, Rod et al (2009): *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Great Britain: Short Run Pres Ltd.

Fuentes, J.L. (2003): *Gramática moderna de la lengua española*. México, Limusa.

Gardner, R. C., and Lambert, W. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Geva, Esther (2006): *Learning to Read in a Second Language: Research, Implications and Recommendations for Services*. Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Givón, Talmy (2002a): *The visual information–processing system as an evolutionary precursor of human language* en Givón, Talmy & Malle, Bertram F. (eds.) (2002): *The evolution of language out of pre-language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. Pp. 3 – 50.

Givón, Talmy (2002b): *Bio-linguistics. The Santa Barbara lectures*. Amsterdam: John

Benjamins Publishing.

Gómez, Juan Carlos (2007): *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata.

Guasti, Maria Teresa (2002): *Language Acquisition. The Growth of Grammar*. United States of America, The MIT Press.

Hauser, Marc D. Chomsky, Noam & Fitch, W. Tecumseh (2002): *The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve?* Science. Vol. 298, 22 Noviembre 2002.

Hulstijn, Jan H. (2005): *Incidental and Intentional Learning*. En Doughty, C & Long, M. H. (eds). (2005): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell. Pp. 269 – 292.

Jackendoff, Ray (2002): *Foundations of Language*. United States, Oxford University Press.

Jackson-Maldonado, Donna (2004): *El retraso del lenguaje en niños mexicanos: vocabulario y gestos*. En *Anuario de psicología*, vol 35 nº 2, Junio 2004. Pp. 257 – 277. Universitat de Barcelona.

Jenkins, Lyle (2000): *Biolinguistics. Exploring the biology of language*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Kaplún, Mario (1990): *La comunicación en los procesos de alfabetización: reto que exige respuesta*. En *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO - OREALC. Santiago de Chile. Pp 47 - 53.

Krivochen, Diego (2011): *An introduction to radical minimalism I: On Merge and Agree (and related issues)*. Iberia, Vol. 3.2, 2011. Pp. 20 – 62.

Langaker, W. Ronald (1996): *Cognitive Grammar* en Brown, E.K. & Miller, J. E. (eds.) (1996): *Concise encyclopedia of syntactic theories*. UK: Cambridge University Press. Pp 51 – 54.

Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.

Lenneberg, Erick (1967): *Biological Foundations of Language*. New York, John Wiley.

Liceras, Juana; Díaz, Lourdes and Mongeon, Caroline (2000): *N-drop and Determiners in*

Native and Non-native Spanish: More on the Role of Morphology in the Acquisition of Syntactic Knowledge. En *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)* 3, 34-62 Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. <http://www.ucm.es/info/circulo>

Lleó, Conxita (2001): *The interface of phonology and syntax. The emergence of the article in the early acquisition of Spanish and German.* En Wissenborn, Jürgen & Höhle, Barbara (eds.) (2001): *Approaches to bootstrapping. Phonological, lexical syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition. Volume II.* Pp. 23–22. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Loewen, Shawn; Erlam, Rosemary y Ellis, Rod (2009): *The Incidental Acquisition of Third Person -s as Implicit and Explicit Knowledge.* En Ellis, Rod et al (eds). (2009): *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching.* Great Britain: Short Run Press Ltd. Pp. 262 – 280.

Lust, Barbara (2006): *Child Language. Acquisition and Growth.* United Kingdom, Cambridge University Press.

Lust, Barbara; Flynn, Suzanne; Foley, Claire (1995): *What Children Know about What They Say: Elicited Imitation as a Research Method for Assessing Children's Syntax.* En McDaniel, Dana; Mckee, Cecil & Smith Cairns, Helen (eds). (1996): *Methods for assessing Children's Syntax.* Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

Lust, Barbara; Foley, Claire; Dye, Cristina D. (2009): *The first language acquisition of complex sentences.* En Bavin, Edith L. (ed) (2009): *The Cambridge Handbook of Child Language.* Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Meisel, Jürgen M. (2011): *First and Second Language Acquisition. Parallels and Differences.* United Kingdom, Cambridge University Press.

Montrul, Silvina A. (2004): *The Acquisition of Spanish. Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition.* Philadelphia/Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

Moreno Fernández, Francisco (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.* Barcelona: Ariel.

Ordóñez, Francisco (1997): *Post-Verbal Asymmetries in Spanish.* *Natural Language and Linguistic Theory* 16. 313-346

Pinker, Steven (1984): *Language Learnability and Language Development.* United States of America, Harvard University Press.

Pinker, Steven y Jackendoff, Ray (2005): *The Faculty of language: what's special about it?* Cognition 95. 201 – 232.

Pollock, Jean-Yves (1989): *Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure of IP*. Linguistic Inquiry, Vol 20, No. 3 Pp. 365 – 424.

Radford, Andrew (1997): *Syntax. A minimalist introduction*. United Kingdom, Cambridge University Press.

Radford, Andrew (2009): *Analysing English Sentences. A Minimalist Approach*. United Kingdom, Cambridge University Press.

Ramírez-Trujillo, Alma P. (2006): *Clitic Doubling Among Spanish-Nahuatl Bilingual Children*. Proceedings of the 2006 annual conference of the Canadian Linguistic Association.

Ramírez-Trujillo, Alma P. (2013): *Producción de la concordancia en español por hablantes de náhuatl*. PhD Dissertation. Ontario, Canadá, The University of West Ontario.

Schemlkes, Sylvia y Kalman, Judith (1996): *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. México, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

Selinker, Larry (1972): *Interlanguage*. IRAL 10, Pp. 209 – 231 .

SkutnabbKangas, T. y Toukomaa, P. (1976): *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio cultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

Snow, Catherine E. (2006): *What counts as Literacy in Early Childhood*. En McCartney, Kathleen y Phillips, Deborah (eds.) (2006): *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. United Kingdom, Blackwell Publishing.

Socarrás, Gilda M. (2011): *First Language Acquisition in Spanish*. Great Britain, Continuum.

Tomasello, Michael (2000a): *First Steps towards a usage-based theory of language acquisition*. En Cognitive Linguistics. Pp. 61 – 82.

Tomasello, Michael (2000b): *The item-based nature of children's early syntactic development*. Trends in Cognitive Sciences – Vol. 4, No. 4, April 2000.

Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. United States of America: Harvard University Press.

Tomasello, Michael (2009): *The Usage-based Theory of Language Acquisition*. En Bavin, Edith L. (ed.) (2009): *The Cambridge handbook of child language*. New York: Cambridge University Press. Pp. 69-87.

Wissenborn, Jürgen & Höhle, Barbara (eds.) (2001): *Approaches to Bootstrapping. Phonological, Lexical Syntactic and Neurophysiological Aspects of Early Language Acquisition. Volume I*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Zagona, Karen (2003): *The Syntax of Spanish*. United Kingdom, Cambridge University Press.