

Transferencia lingüística en la adquisición bilingüe simultánea del español e inglés

Susana Eisenclas
Griffith University (Australia)

Hay quienes sostienen que, después de los estadios iniciales, los dos sistemas lingüísticos del bilingüe experimentan una separación psicológica, y que cada lengua continúa desarrollándose de manera paralela a la evolución lingüística de los niños monolingües. Por otra parte, estudios experimentales han demostrado que existe una interacción más compleja entre las lenguas, que puede ser explorada por medio del concepto de "transferencia lingüística". Esta ponencia, a través del análisis de datos recogidos de una niña bilingüe español-inglés, examinará los tipos de transferencia de la lengua dominante a la más débil, que puede tener lugar en una etapa que la diferenciación lingüística tendría que haber ocurrido. Específicamente, cuestionará la afirmación de que los niños bilingües pasan a través de las mismas etapas de desarrollo, en el mismo orden y de la misma manera, en cada una de sus lenguas, que los monolingües pasan en sus respectivas lenguas.

It has been argued that, after the early stages, the two linguistic system of the bilingual undergo psychological separation, following developmental patterns similar to those of monolingual children. Experimental studies, however, have shown that many bilingual children display strong interference from the dominant language into the weaker, suggesting that the concept of transfer can be used to explore the complex interaction that exists between the languages coexisting in the bilingual brain. This paper, through the analysis of data collected from a bilingual Spanish-English speaking child, examines what kinds of transfer can take place, at a time when language differentiation is supposed to have occurred. In particular it challenges the claim that bilingual children follow the same developmental route of acquisition in both their languages as monolingual do in their respective languages.

Algunos lingüistas sostienen que, después de los estadios iniciales, los dos sistemas lingüísticos del bilingüe experimentan una separación psicológica, y que cada lengua continúa desarrollándose de manera paralela a la evolución lingüística de los niños monolingües (Romaine, 1989; Swain, 1977; Padilla, 1978; Vihman, 1985). Uno de los modelos de adquisición bilingüe más aceptados, formulado por Volterra y Taeschner (1978) propone tres estadios en el desarrollo de las lenguas, que pueden caracterizarse de la siguiente manera:

- (I) el niño posee un sistema léxico único que consiste en palabras de las dos lenguas;
- (II) se desarrollan dos sistemas léxicos diferentes, aunque el niño aplica las mismas reglas sintácticas a las dos lenguas;
- (III) se diferencian los dos sistemas lingüísticos, a nivel léxico y sintáctico.

De acuerdo con este modelo, la adquisición simultánea de dos lenguas es un proceso relativamente simple y mecánico. Sin embargo, la afirmación de que los niños bilingües poseen inicialmente un léxico único (estadio I) o de que un sistema sintáctico único subyace al desempeño en las dos lenguas (estadio II) es controversial y ha sido disputada.¹

Nuestro interés en este artículo radica principalmente en los procesos lingüísticos que se manifiestan tras el tercer estadio de adquisición bilingüe, que se supone culmina con la separación completa de los dos sistemas lingüísticos. Son pocos los estudios que describen qué ocurre en el proceso de adquisición bilingüe después de la etapa de “diferenciación”,² dado que la mayor parte de estudios terminan cuando el niño alcanza los tres años de edad. De ahí surgen una serie de interrogantes:

En primer lugar, la adquisición lingüística continúa desarrollándose después de los tres años de edad. En efecto, como Carol Chomsky demostró en su estudio sobre la adquisición sintáctica del inglés (1969), hay estructuras gramaticales que se desarrollan tardíamente, generalmente entre los 5 y los 10 años de edad. En el caso de los niños bilingües, ¿debe suponerse que las estructuras tardías se adquieren independientemente en cada lengua? ¿O que existe un cierto grado de interacción entre los dos sistemas lingüísticos? De ser así, podría hablarse de una cuarta o hasta quinta etapa de adquisición bilingüe, aunque estos estadios no han sido aún descritos sistemáticamente.

En segundo lugar, los bilingües absolutamente balanceados son la excepción más que la norma. Como sugiere Fishman (1972), las lenguas del bilingüe desarrollan modelos de dominación o fuerza, generalmente en relación con los dominios en los que

¹ Véase por ejemplo Meisel (1989). Padilla y Liebman (1975), Pye (1986).

² De acuerdo con Volterra y Taeschner (1978), este estadio ocurriría entre las edades de 2 años y 9 meses y 3 años y 11 meses.

son usadas. Es de esperar que los niños que hablan una lengua minoritaria sin un contexto lingüístico apropiado fuera del marco familiar desarrollen sistemas de dominio en la lengua mayoritaria, especialmente una vez comenzado el proceso de escolarización.

Si la adquisición lingüística es un proceso de “prueba de hipótesis”, como sugieren Gundel y Tarone (1992), cabe esperar que los niños formularán y probarán hipótesis basadas no sólo en la interacción del “input” de la segunda lengua con principios innatos de la gramática universal, sino también en su lengua dominante, dado que estas hipótesis ya han sido motivadas en una de sus lenguas. Se propone entonces que el concepto de “transferencia”³ sea extendido al campo de la adquisición bilingüe simultánea a fin de explorar la interacción compleja que existe entre las lenguas del bilingüe.

Este artículo, a través del análisis del uso de las preposiciones hecho por una niña bilingüe eSpañol-inglés examinará algunos ejemplos de transferencia de la lengua dominante a la más débil observados en una etapa en que la diferenciación lingüística tendría que haberse producido. Específicamente, cuestionará la afirmación de que “los niños bilingües parecen pasar a través de las mismas etapas evolutivas, en el mismo orden y de la misma manera, en cada una de sus lenguas, que los monolingües pasan en sus respectivas lenguas”⁴ (Romaine, 1989:176). Se sugerirá, siguiendo a Schachter (en Gass, 1984: 120) que la lengua dominante restringe las hipótesis que el niño bilingüe formula sobre la segunda lengua. Esto puede significar que el niño prueba hipótesis adicionales que se aplican en su primera lengua, pero deja de probar otras que el monolingüe probaría, modificando así el orden y aumentando el número de etapas que el niño atravesará en el proceso de su adquisición lingüística.

El sujeto del estudio

El sujeto de este estudio fue una niña a la que llamaremos Ana. Ana nació en Israel, de padres argentinos, y emigró a Australia a la edad de 3 meses, habiendo estado expuesta por consiguiente a dos lenguas desde su nacimiento: español y hebreo inicialmente, y español e inglés ya en Australia.

Sus padres siempre le hablaron exclusivamente en español. Sin embargo, la interacción en español fue muy limitada fuera del marco familiar. Ana visitó Argentina entre los 11 meses y 1 año y un mes, y comenzó a hablar allí. Sus abuelos y tías visitaron Australia seis veces en total. Estas visitas nunca duraron más de un mes, pero el español de Ana parecía volverse más fluido en estas ocasiones.

³ Gass (1984:121) introduce una definición amplia de “transferencia” que se adopta en este artículo, y que incluye una gama de fenómenos variados tales como demoras en la reestructuración de reglas, transferencia de organización tipológica, rutas de adquisición divergentes, sobreproducción de ciertos elementos, y otros.

⁴ Traducción propia.

Hasta su segundo cumpleaños, Ana pasó la mayor parte del tiempo en casa con su madre, interactuando casi exclusivamente en español. Después de cumplir los dos años comenzó a asistir a un jardín de infantes, y en pocas semanas el inglés comenzó a emerger como su lengua dominante. Paulatinamente, Ana comenzó a contestar más y más en inglés cuando se le hablaba en español. Sus padres nunca fingieron no entenderla cuando hablaba en inglés porque pensaron que presionarla para que hablara español sólo iba a incrementar su rechazo a la lengua. Pero continuaron dirigiéndose a ella sólo en español.

A diferencia de reportes de otros niños que se niegan a hablar la lengua minoritaria frente a niños monolingües, Ana siempre se sintió orgullosa de sus habilidades lingüísticas, y habla español con sus padres en presencia de angloparlantes. Su español, sin embargo, comenzó a mostrar una marcada interferencia del inglés, especialmente a una edad en que debería, de acuerdo con el modelo propuesto por Volterra y Taeshner, haber sido capaz de separar sus lenguas. Su inglés, por el contrario, nunca mostró ninguna influencia del español, siendo comparable al de niños monolingües de su edad.

Cuando Ana tenía 5 años y 6 meses, dejó de ir al jardín de infantes y pasó unas largas vacaciones con sus padres, preparándose para el comienzo de su escolaridad primaria. En ese período se recogieron la mayoría de los datos para lo que iba a ser un estudio sobre el desgaste de la lengua minoritaria en una niña bilingüe. Los datos mostraron, sin embargo, que Ana continuaba adquiriendo nuevas estructuras gramaticales en español, tales como el subjuntivo, pero que la ruta de adquisición era diferente de la descrita para niños monolingües, por una parte, y para estudiantes de español como lengua extranjera por la otra.

Procedimiento

La mayor parte del material fue recogida durante dos meses. Ejemplos de habla que Ana produjo espontáneamente cuando interactuaba con sus padres durante situaciones de vida cotidiana fueron anotados y clasificados de acuerdo con el tipo de error cometido. Ana no fue incentivada a hablar más de lo habitual, excepto en situaciones en que algunas “muestras” de lengua fueron elicitadas a fin de comprobar el uso de ciertas estructuras. Otro procedimiento para recolectar datos surgió cuando Ana comenzó a dictar cartas para sus abuelos en Argentina e Israel, ya que niños de su edad no son conscientes de las diferentes convenciones que existen para el lenguaje escrito y oral.

Las estructuras producidas por Ana fueron comparadas, en lo posible, con los estadios de la adquisición del español como lengua materna. Lamentablemente, el único estudio comprensivo al que se pudo acceder, conducido por Hernández Pina (1984), termina cuando el niño llega a los tres años de edad. Sin embargo, se asumió que si un niño monolingüe ha adquirido una cierta estructura a esa edad, es muy improbable que invierta el orden y comience a producir errores. Por lo tanto ese estudio fue usado como punto de referencia.

Presentación del material

El material se presenta en grupos de tres oraciones: la primera en cada grupo es la transcripción de las frases producidas por Ana, con el “error” bajo consideración subrayado. La segunda oración es la oración gramatical correspondiente, en español estándar de Argentina. Finalmente, la tercera oración es la traducción al inglés.

Este estudio se centra en el uso de ciertas preposiciones que presentan evidencia de errores en la sintaxis, una de las áreas consideradas más susceptibles a la transferencia lingüística (Dópke *et al.*, 1991:26; Taeschner, 1983:183; Odlin 1989). Otras áreas, tales como léxico, pronunciación, morfología, o competencia comunicativa en general, si bien presentan características interesantes, no serán consideradas aquí.

1. La transferencia sintáctica fue documentada en diversas áreas, pero en este artículo nos limitaremos a ejemplos de fenómenos relacionados con la ubicación de las preposiciones en oraciones interrogativas (1.1) y de la selección de preposiciones para indicar el sujeto de las oraciones subordinadas (1.2).

1.1. Ubicación de las preposiciones en oraciones interrogativas

En inglés hay dos posibilidades en el ordenamiento de las preposiciones en oraciones interrogativas, denominadas *pied-piping* y *preposition stranding* respectivamente:⁵

- (a) To whom did John give the book?
- (b) Who(m) did John give the book to?

El español, por otra parte, no permite extraer el sintagma nominal del sintagma preposicional, como en (b), y por lo tanto sólo admite el orden que se presenta en (a).

La estructura llamada *preposition stranding* ha sido estudiada y empleada para conjeturar con respecto al orden de adquisición de las estructuras marcadas⁶ y no marcadas en una lengua. Se acepta generalmente que *preposition stranding* es la estructura marcada, mientras que *pied-piping* es la no marcada.

La evidencia para esta clasificación ha sido generalmente presentada desde un punto de vista lingüístico. Pero las dificultades surgen cuando nos movemos hacia una perspectiva psicolingüística y consideramos, no la complejidad lingüística de las estructuras, sino la situación de adquisición, es decir, el tipo de evidencia que exigen y las dificultades que plantean al que aprende la lengua.

Se ha sugerido que la versión no marcada es la hipótesis inicial del niño, predeterminada por principios de la gramática universal, y por lo tanto interna al individuo. Las

⁵ Estos términos no tienen una traducción exacta al español.

⁶ El concepto de “marcado” alude a lo particular e idiosincrático de una lengua; una construcción marcada es aquella que de algún modo no responde a los principios generales de la gramática” (Múgica y Solana 1989:203)

estructuras marcadas, dado que se desvían de la gramática nuclear,⁷ requieren evidencia específica durante el curso de adquisición lingüística, y no serán hipotetizadas sin dicha evidencia. Siendo éste el caso, se desprenden dos consecuencias:

- 1) En todas las lenguas las estructuras no marcadas se adquieren antes que las marcadas. Las formas marcadas son elegidas sólo cuando hay evidencia positiva de que son necesarias.
- 2) Las formas marcadas son menos susceptibles a ser transferidas.

Hyltenstam, por ejemplo, afirma que “las categorías no marcadas serán preferidas a las marcadas en las etapas iniciales de la adquisición de la segunda lengua, independientemente de cuáles sean la primera y segunda lengua del hablante”⁸ (1987: 68), y postula cuatro posibilidades en el siguiente cuadro:

| lengua materna | lengua meta | estadios iniciales del interlenguaje |
|-----------------------|--------------------|---|
| no marcado | no marcado | no marcado |
| no marcado | marcado | no marcado |
| marcado | no marcado | no marcado |
| marcado | marcado | no marcado |

La evidencia proveniente de investigaciones en el campo de la adquisición de la primera y segunda lengua, sin embargo, no confirma estas hipótesis.

La hipótesis que postula que las estructuras no marcadas son adquiridas antes es cuestionada incluso en el área de adquisición del inglés como lengua materna. Evidencia experimental sugiere que los niños que adquieren el inglés como lengua materna o bien muestran una predilección por *preposition stranding* sobre *pied-piping*, o bien las adquieren simultáneamente (Krause y Goodluck, en White 1989). De hecho, *preposition stranding* es probablemente más común en el lenguaje oral, lo cual confirma la afirmación de White (1987: 265) de que las estructuras marcadas son frecuentes en las lenguas que las tienen, y que los hablantes nativos de esas lenguas no las encuentran particularmente difíciles o inusuales.

La segunda hipótesis, que plantea que las estructuras marcadas son menos susceptibles de ser transferidas, puede ser examinada considerando evidencia del español y del inglés. El español, como se ha mencionado anteriormente, sólo permite la versión no marcada (*pied-piping*). El inglés, por otra parte, permite las dos versiones. Enton-

⁷ La gramática nuclear se define como “la organización modular que se ha producido por la fijación de principios y parámetros en una lengua dada. A esta gramática corresponden elementos y construcciones no marcados” (Múgica y Solana 1989:203)

⁸ Traducción propia.

ces, si una forma marcada apareciera en español, cuando ningún tipo de evidencia puede motivarla, se refutaría la hipótesis.

De acuerdo con Hyltenstam y otros lingüistas que apoyan esta hipótesis, un niño con los antecedentes de Ana no podría producir sino la estructura no marcada, ya que 1) las opciones no marcadas son probadas primero; 2) no hay evidencia en la lengua que motive la versión marcada; 3) las estructuras marcadas no son susceptibles a la transferencia. Los datos recogidos, sin embargo, no presentan un solo ejemplo de *pied-piping*, mientras que *preposition stranding* se usa constantemente.

Consideremos ahora los ejemplos. Ninguna de las siguientes oraciones es gramatical en español, pero casi todas lo son cuando se traducen al inglés. De hecho, (1) y (2) representan una traducción literal del inglés, basando el ordenamiento de los constituyentes en la estructura llamada *preposition stranding*. Otras, como (3), siguen siendo no gramaticales incluso en inglés, pero representan un intento de ubicar todas las preposiciones requeridas en un orden “familiar”

(1) ¿Qué es esto para? (5 años y 6 meses)

¿Para qué es esto?

What is this for?

(2) ¿Quién estás llamando a? (5 años y 6 meses)

¿A quién estás llamando?

Who are you calling to?

(3) ¿Y qué era de? (6 años y 1 mes)

¿Y de qué era? (¿de qué se trataba [la película])?

And what was [it] about?

Considerando la evidencia de las áreas de adquisición primera y segunda puede cuestionarse si las etiquetas “marcado” y “no marcado” son apropiadas para ciertas estructuras, por infrecuentes que sean entre las lenguas del mundo. Si las estructuras “marcadas” se adquieren simultáneamente o antes que sus versiones “no marcadas”, sin presentar problemas en la adquisición, y si las estructuras “marcadas” se transfieren a través de las lenguas y persisten en el interlenguaje, entonces se deberían reconsiderar las propuestas.

1.2. Preposiciones *A* y *Para*

Un ejemplo interesante de la interacción entre la morfología, el léxico y la sintaxis proviene del uso que Ana hace de las preposiciones *a* y *para*, que se traducen al inglés por “to”.

Las preposiciones son una fuente de errores para los estudiantes de lenguas extranjeras. Azevedo (1980), que estudió los tipos de errores producidos por estudiantes norteamericanos de español a nivel avanzado, encontró que la mayoría de los errores estaba relacionada con el uso de las preposiciones, y que radicaba en la elección errónea de preposiciones o en el uso excesivo de éstas. Sin embargo, Azevedo no pudo encontrar una norma específica que explicara los “errores”.

De los ejemplos de preposiciones “innecesarias” recogidos por Azevedo, la mayoría parece ser motivada por la necesidad de encontrar en español un equivalente para la partícula pre-infinitiva *to*. Lo mismo ocurre con mis ejemplos. Pero mientras que el material de Azevedo muestra que una amplia gama de preposiciones se usa para reemplazar *to*, Ana consistentemente traduce *to* como *a* o *para*, sin notar que algunos verbos simplemente no necesitan una preposición delante de un infinitivo (Drake, 1982:80). De esta inserción de las preposiciones *a* y *para* resulta la agramaticalidad de (4) y (5).

(4) Vos dijiste que vos querías a ver como leo (5 años y 9 meses)

Vos dijiste que querías ver como leo

You said that you wanted to see how I read.

(5) Yo traje cosas muy ricas para vos a cocinar (6 años y un mes)

Yo traje cosas muy ricas para que vos cocines.

I brought many tasty things for you to cook.

Si consideramos los ejemplos con más atención, la motivación para estas preposiciones, y la alternancia entre *a* y *para* se vuelve más evidente.

Consideremos la estructura profunda de la siguiente oración:

(1) *Tom wants to win.*

De acuerdo con algunas interpretaciones, esta estructura superficial se deriva de

Tom wants [s' [s PRO⁹ to win]]

que corresponde a la construcción en español

Tomás quiere [o [o PRO ganar]]

⁹ PRO se define como una “categoría vacía, generalmente sujeto de cláusula de infinitivo o gerundio” (Múgica y Solana 1989:204)

Cuando el sujeto del verbo matriz no es correferente con el sujeto de la cláusula infinitiva, la oración deriva de una estructura profunda diferente. En algunas variedades del inglés norteamericano la forma usual es

Tom wants [s for [s Fred to win]]

donde la preposición *for* asigna caso acusativo al sujeto de la cláusula infinitiva.

Otras variedades, incluyendo el inglés australiano, mueven el sujeto de la cláusula infinitiva a complemento de *want* donde recibe caso acusativo del verbo finito bajo *Asignación-de-caso Excepcional*:

Tom wants Fredi [ei to win]

El español, por su parte, requiere una estructura completamente diferente, generalmente una cláusula introducida por *que* y seguida por subjuntivo:

Tomás quiere que Federico gane

Los datos muestran que Ana usa diferentes construcciones, dependiendo de si el sujeto de la cláusula subordinada y el del verbo de la oración matriz son correferentes o no. En las dos construcciones, Ana usa un verbo en infinitivo en las cláusulas subordinadas, siguiendo el modelo del inglés. En construcciones con el mismo sujeto, es decir, cuando el sujeto de la oración matriz coincide con el sujeto del infinitivo Ana usa la preposición *a*, basada en la partícula inglesa *to*:

(6) El perro va a querer a comer a Sally. (6 años y 1 mes)

El perro va a querer comer a Sally.

The dog will want to eat Sally.

(7) ¿Querés a jugar al fútbol? (6 años y 1 mes)

¿Querés jugar al fútbol?

Do you want to play soccer?

Dos modelos emergen de las construcciones con sujeto diferente, es decir, cuando el referente del sujeto de la cláusula infinitiva no coincide con el sujeto de la oración matriz.

Hay ejemplos que muestran que Ana ha comenzado a adquirir el subjuntivo siguiendo expresiones que indican un intento de “influir en la conducta de otro”:

(8) Yo quiero que vos vengas. (5 años y 8 meses)

I want you to come.

- (9) Yo quiero que vos me leas un libro. (6 años y 1 mes)
I want you to read me a book.

Aproximadamente en la misma época, una construcción infinitiva basada en el inglés

*Tom wants [s for [s Fred to leave]]*¹⁰

se vuelve más frecuente, sugiriendo que Ana estaba experimentando con dos hipótesis, una de las cuales se adecúa al inglés pero resulta en oraciones no gramaticales en español. Esta transferencia le permite evitar el uso del subjuntivo que aún no ha sido completamente adquirido:

- (10) Primero a mi cama para daddy a contarme un cuento. (5 años y 9 meses)
Primero [voy] a mi cama para que papá me cuente un cuento.
First to my bed for daddy to tell me a story.
- (11) ¿Podés¹¹ a decir a daddy para no planchar más? (6 años y 3 meses)
¿Podés decir a papá que no planche más?
Can you tell daddy not to iron any more?

En (11) el sujeto del verbo *poder* coincide con el de la cláusula infinitiva, *decir*. Esto está indicado por la preposición *a*. La preposición *para*, por su parte, señala que el sujeto del siguiente verbo en infinitivo, *planchar*, no es correferente con el del verbo finito. Es importante recalcar que Ana basa su producción en una estructura que no es característica del input lingüístico al que está expuesta y que es relativamente infrecuente en inglés: el *for + infinitivo* de ciertos dialectos del inglés norteamericano. Esto podría indicar una interacción entre principios de la Gramática Universal y su gramática emergente.

Como el español es una lengua *Pro Drop*, que permite la omisión del sujeto, el subjuntivo funciona, entre otras cosas, como un medio para indicar el cambio de sujeto en las cláusulas subordinadas. Las dos cláusulas anteriores tienen sujetos explícitos. Pero si consideramos otros ejemplos, es evidente que Ana es consciente de la importancia de señalar el cambio de sujeto en las cláusulas subordinadas cuando el sujeto es omitido.

¹⁰ Aunque esta construcción no es frecuente en el inglés australiano, Ana la usa muy frecuentemente, y basa la construcción de sujeto-diferente en ella.

¹¹ Aunque Ana parece considerar *poder* como un verbo modal, con las mismas propiedades que los modales tienen en inglés, la necesidad de indicar el sujeto es más fuerte que el hecho de que los modales, a diferencia de otros verbos, rigen un complemento verbal no introducido por la partícula pre-infinitiva *to*.

- (12) Mamá dijo para no tocarlo. (6 años y 3 meses)
 Mamá dijo que no lo toque/toquemos.
 Mami said that I/we should not touch it.

En conclusión, y contrariamente a las conclusiones de Azevedo sobre la falta de sistematicidad en el uso que sus estudiantes avanzados hacen de las preposiciones, las preposiciones cumplen un papel muy importante en esta gramática, proporcionando un medio, a través de la sintaxis del inglés, de solucionar un problema motivado por la adquisición incompleta de la morfología del español.

Conclusión

Los datos analizados parecen indicar claramente que, contrariamente a la aseveración de Romaine (1989: 176), los niños bilingües no necesariamente aprenden sus lenguas en el mismo orden y del mismo modo en que los niños monolingües aprenden sus respectivas lenguas. Tal vez eso ocurra en las primeras etapas de adquisición, pero se vuelve más problemático cuando estructuras complejas comienzan a surgir, o deberían comenzar a surgir, pero se demoran debido al contexto bilingüe de adquisición.

Los datos presentados en este estudio muestran ejemplos de demoras en reestructuración de reglas (tales como el uso de preposición seguida de infinitivo en lugar del subjuntivo), transferencia de organización tipológica (como el orden no canónico de los constituyentes de la oración), rutas de adquisición diferentes, sobreproducción de ciertos elementos (como las preposiciones *a* y *para* precediendo a infinitivos), y otros fenómenos. Algunos de estos procesos, pero no necesariamente todos, pueden ser considerados simplificadorios en naturaleza, y convergen en una gramática en la cual una estructura es expresada por medio de una construcción invariable, que se usa en las dos lenguas aunque sólo es una opción posible en una de ellas. Han sido discutidos cierto número de ejemplos en los cuales esa forma invariante se basa en, o es transferida de, la lengua dominante, que es usada así para generar hipótesis, y eso resulta en la creación de formas que son únicas o particulares del idiolecto del bilingüe. Hemos visto como Ana usa esas formas, que se desvían de las de los hablantes nativos del español, pero también de las de los niños monolingües que aprenden español como lengua materna, de un modo significativo, para compensar, y extender, su limitada habilidad lingüística en español hacia nuevos contextos.

La afirmación de que los niños bilingües adquieren sus dos lenguas independientemente la una de la otra, por lo tanto, es difícil de sostener, ya que el material presenta evidencia de transferencia lingüística de la lengua dominante a la más débil. Sin embargo, esta transferencia no debe ser entendida de manera puramente mecánica.

En la situación de Ana, es evidente que el inglés actúa como una constricción sobre el proceso de adquisición, presentando nuevos modelos e hipótesis para probar en es-

pañol. Por otra parte, también se restringen las hipótesis que la niña formula respecto del español, con lo cual se modifica, al menos inicialmente, el orden y el número de etapas que atravesará en el proceso de adquisición. La transferencia lingüística y las influencias evolutivas pueden verse, en este contexto, no como procesos opuestos sino interactivos.

Este artículo ha presentado ciertos ejemplos de transferencia sintáctica partiendo de un corpus reducido. Dado que se basa en la producción lingüística de un sólo sujeto, es imposible determinar que las conclusiones propuestas son generalizables a otros niños bilingües. Es de esperar sin embargo que este tipo de estudios despierte el interés de otros lingüistas en describir y analizar las etapas del proceso de adquisición bilingüe del español e inglés, a fin de determinar qué etapas son atribuibles a la adquisición monolingüe del español y qué al contacto de las lenguas.

Bibliografía

- AZEVEDO, M (1980) 'The interlanguage of advanced learners: an error analysis of graduate students of Spanish'. En *International Review of Applied Linguistics*, Vol XV111/3, 217-227.
- CHOMSKY, C. (1969) *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge: M.I.T. Press.
- DRAKE, D.B., M. ASCARZA & O. PREBLE (1982) 'The use and non-use of a preposition or other word between a noun and the following infinitive'. En *Hispania* 65: 79-85.
- DÓPKE, S., T.F. McNAMARA y T.J. QUINN (1991) 'Psycholinguistic aspects of bilingualism'. En A. Lidicoat (ed.), *Bilingualism and bilingual education*. Melbourne: National Languages Institute of Australia.
- FISHMAN, J. (1972). *The sociology of language*. Rowley, MA.: Newbury House.
- GASS, S. (1984) 'A review of interlanguage syntax'. En *Language Learning* 34/2, pp 115-131.
- GUNDEL, J.K. & E.E. TARONE (1992) 'Language transfer and the acquisition of pronouns'. En S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamin.
- HERNANDEZ PINA, F. (1984) *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- HYLTENSTAM, K. (1987) 'Markedness, language universals, language typology, and second language acquisition'. En R. Andersen (ed.) *Cross-linguistic series: on second language research*. Cambridge: Newbury House.
- MEISEL, J.M. (1989) 'Early differentiation of languages in bilingual children'. En K. Hyltenstam & L.K. Obler, *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MÚGICA, N. y Z. SOLANA (1989) *La gramática modular*. Buenos Aires: Hachette.
- ODLIN, T. (1989) *Language transfer: Cross linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PADILLA, A.M. (1978) 'The acquisition of fourteen English grammatical morphemes in the speech of bilingual children. En *Bilingual Review* 5(3); 163-168.
- PADILLA, A.M. y E. LIEBMAN (1975) 'Language acquisition in the bilingual child: a descriptive analysis of the linguistic structures of Spanish/English speaking children'. En G.D. Keller, R.V. Teschner y S. Viera (eds) *Bilingualism in the bicentennial and beyond*. New York: Bilingual Press.
- PYE, C. (1986) 'One lexicon or two? An alternative interpretation of early bilingual speech'. En *Journal of Child Language* 13: 591-593.

- ROMAINE, S. (1989) *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- SWAIN, M. (1977) 'Bilingualism, monolingualism and code acquisition'. En W. Mackey y T. Andersson (eds.) *Bilingualism in early childhood*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- TAESCHNER, T. (1983) *The sun is feminine. A study on language acquisition in bilingual children*. Berlin: Springer Verlag.
- VIHMAN, M. (1985) 'Language differentiation by the bilingual infant'. En *Journal of Child Language* 12: 297-324.
- VOLTERRA, V. y T. Taeschner (1978) 'The acquisition and development of language by bilingual children'. En *Journal of Child Language* 5: 311-326.
- WHITE, L. (1987) 'Markedness and second language acquisition: the question of transfer'. En *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 261-286.
- WHITE, L. (1989) *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamin.