UNIVERSITAT DE BARCELONA

La adquisición del inglés de un niño bilingüe (catalán-inglés)

Carmen Pérez Vidal

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGIA INGLESA Y ALEMANA

LA ADQUISICION DEL INGLES DE UN NIÑO BILINGÜE (CATALAN/INGLES)

Tesis doctoral para optar al título de doctora en
Filología Anglogermánica (Inglés)

Presentada por
Carmen Pérez Vidal

1995

Dirigida por
Dra. Carmen Muñoz Lahoz
Facultad de Filología
Universidad de Barcelona

LA ADQUISICION DEL INGLES DE UN NIÑO BILINGÜE (CATALAN/INGLES)

Carmen Pérez Vidal

Al Pu i al Lleu,

de la Mela

AGRADECIMIENTOS

Una tesis es una empresa difícil, pero en este estudio dos aspectos fundamentales no han sido sino todo lo contrario, la dirección y el sujeto de estudio. Todo mi agradecimiento a la paciente, constante y valiosísima guía académica y apoyo que he recibido de mi directora, la Dra. Carmen Muñoz Lahoz de la Universidad de Barcelona.

Esta tésis no hubiera sido posible sin el pequeño Andreu, cuyos ojos constantemente mirando de hito en hito, observando con tal detenimiento que parecen pensar, son quizá el único elemento que ha contribuido a su desarrollo linguístico, cognitivo y personal, que no se menciona en estas páginas y no debería olvidarse. Tampoco lo hubiera sido sin su padre, Paul Ambrose, cuyas horas de dedicación al niño, y de colaboración con esta investigadora han hecho posible este estudio. A los dos, gracias por su colaboración y por su comprensión por las horas de trabajo que he pasado encerrada en el estudio, intentando no parecer ausente, pero estándolo.

Expreso también mi agradecimiento al Departamento de Psicología de la Universidad de Barcelona, en especial a Elizabeth Serrat, ahora en la Universidad de Girona, por su constante ayuda con el programa informático SALT. A la Dra. Montserrat Cortés por su ayuda académica y apoyo logístico, al Jefe de Departamento Dr. Miquel Serra por permitirme el acceso al paquete informático utilizado en esta tesis.

Gracias a la Dra. Ma Teresa Turell, de la Universidad Pompeu Fabra, quien me ha apuntado líneas de investigación nuevas para mí, y cuyos constantes ánimos en mi labor acádemica, me han acompañado en estos últimos años.

A lo largo de la investigación he podido beneficiarme de las sugerencias y comentarios del Dr. Paul Fletcher, de la Universidad de Reading. Quiero expresarle mi mayor gratitud por ello, y también porque su perspectiva investigadora y su labor docente han sido en gran manera inspiradoras de mi interés por el estudio de la Adquisición de Lenguas.

La colaboración y el intercambio de ideas, temas, fuentes bibliográficas con la Dra. Mercé Pujol, han redundado en beneficio de la investigación. Así mismo, la ayuda académica del Dr. Alejandro Pérez Vidal, de la Universidad de Girona me han

sido de gran ayuda a nivel metodológico. El Dr. Miquel Berga y el Dr. Patrick Zabalbeascoa, ambos de la Universidad Pompeu Fabra, me han proporcionado valiosos consejos. Luis Pérez Pardo, ha releído pacientemente el manuscrito, mejorando en lo posible la tipografía. Finalmente, me faltan palabras para agradecer el incalculable y laborioso trabajo de Paul Ambrose, quien ha tratado informáticamente el texto y los gráficos, para darles la forma que actualmente tienen.

Parece injusto acabar el capítulo de agradecimientos sin expresar mi deuda con quienes me han ayudado con ánimos, comprensión, buenos consejos y una inmensa confianza: Alex, Piti, Jimmy, Luis y Carmiña y una larga lista de colegas y amistades. De forma especial, quiero expresar a Maria Juan Garau mi satisfacción por haber compartido con tan gran afinidad el interés hacia el desarrollo lingüístico de Andreu, a lo largo de estos años, y por la vivencia, única e incomparable, que ello ha representado para mí.

LA ADQUISICION DEL INGLES
DE UN NIÑO BILINGÜE (CATALAN/INGLES)

CARMEN PEREZ VIDAL

FE DE ERRATAS TEXTUALES

Página	Línea	Donde consta	Ha de constar
3	8	(Ochs 1979:7)	(Ochs 1979b:7)
7	6	Nowadays.... (239)	La cita se omite
29	4	(Bruner 1973)	Bruner (1983)
35	11	trucos estructurales	mecanismos estructurales
38	5	la noción de brunneriana	la noción bruneriana
48	Tabla 2.2.	F. 2.3.4.	F. 1.2.3.
52	30	(1978, 1984b)	(1978, 1984)
53	22	(Ver 9)	(Ver 5)
21	9	directivos	directivas
21	15	behaviorista	conductista
23	Tabla 2.1.	8 P a+, b-	8 P a-, b+
25	24	("repairs")	------
50	24	lo Weinreich	lo que Weinreich
54	31	(Imedadze, 1978)	(Imedadze y Uznadze 1978)
66	14	(Ver 9.)	(Ver 5.)
67 [23]	4	Elliot,	Eliot 1981
68	9	Murrell (1966)	Murrell (1966 en Hoffman)
	10	Burling (1959)	Burling (1959 en Hoffman)
70	4	AB y la AB	AB y la AM
76	6	se ha puede	se ha podido
77	17	dios	estudios
84	3	Taeschner, que se	Taeschner se
85	2	(Vila i Moreno 1992)	(Vila i Moreno 1993)
92	5	y el tipo de grabación.	------
94	13	producciones	enunciados
95	11	"	"
	15	actos de palabra	actos de habla
99	3	(Ver 6.)	(Ver 3.6.)
100	15	Las rutinas...observación. En l. 2	despues de 'juegos'
107	Tabla 3.5.	Ver 3.4.3.4.	Ver 3.4.5.1.
110	28	A *It is stop/*ed	*It is/has stop/*ed
111	22	producciones	enunciados
116	10	i) al v)	i) al iv)
117	Tabla 3.7.	[EM]	[EMN]
		[EM]	[EMJ]
119	10	Producción	Enunciado
127	16	Rondal et al. 1987	Rondal J.A. 1980
129	15	a continuación:	a continuación (Ver Apéndice I):
143	1	Sarah y Adam	Adam y Sarah
159	26	(ibid. 89)	(op.cit.:89)
160	36	ii)	i)
161	1	iii)	ii)
	22	negación esta	negación en esta
165	13	"What" "When"	"What" "Where"
175	28	I-V	I-V (Ver Apéndice III.3)
204	26	52	50
204	2	los siguientes enunciados	las siguientes muestras
189	18	(Ver 4.2.1.)	(Ver 5.4.)
190 [4]	3	Sería interesante...monolingüe	------

199	7	(1992)	(1992) (Ver 2.3.3.4.)
	14	insuficiente	suficiente
205	14	7,02%	6,84%
206	2	Estadio IV	Estadio V Tardío
	2	10 meses	16 meses
212	2	(Ver 3.4.5.4.)	(Ver 3.4.5.1.)
221	7	SVC con (11)	SVC con (7)
222	18	(Ver 4.3.3.)	(Ver 4.3.2.)
224	Tabla 6.5.	negación interna	negación
243	Tabla 6.9.	BITE HT	BITE HM
244	14	(Ver 4.5.2.)	(Ver 4.1.)
259	8	(Ver 2.1.2.1.)	------
261	4	(35)	(29)
	5	y objeto.	y objeto y (2) de complementos.
265	Tabla 7.6.	20. A "up"	20. A ---
294	18	"fall"	------
307	9	se va correlaciona	se va correlacionando
325	7	(3)	(5)
340	30	(2)	(4)
347	29	singular de los	singular de presente
349	25	2ª persona	3ª persona
351	21	"cry"	------
	23	"jump"	------
352	1	"fall"	------
388	8	1979c	1979
405	18	(Ver 3.3.7.)	(Ver 3.4.4.)
411	23	producción	enunciado
412	10	(cif:21)	(1985:21)
	13	(Ver 1.2.)	(Ver II.2)
413	6	(Ver 2.)	(Ver 3.4.4.2.)
414	14	a menudo	puede
417	3	en 3.5.1.)	en 4.1.)
420	9	producción	enunciado
	11	medidas tal como se explica en las siguientes secciones.	------

BIBLIOGRAFIA A AÑADIR

Ferguson, Charles 1985. Auf Deutsch duck: Language separation in young bilinguals. *Osmania Papers in Linguistics 8.*

Harding, Edith y Philip Riley 1986. *The Bilingual Family: A handbook for parents.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ingham Richard 1992. The optional subject phenomenon in young children's English: a case study. *Journal of Child Language 19:* 133-151.

Murrell M. 1966. Language Acquisition in a trilingual environment: notes from a case study. *Studia Linguistica 20*: 9-35.

Saunders, George 1982. *Bilingual Children: Guidance for the Family.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Wilkins, David 1976. *Notional Syllabuses.* Oxford: Oxford University Press.

INDICE GENERAL

PARTE I MARCO GENERAL

PARTE II PRESENTACION DEL ESTUDIO

PARTE III ANALISIS Y DISCUSION DE DATOS

INDICE DETALLADO

PARTE I MARCO GENERAL

PARTE II PRESENTACION DEL ESTUDIO

PARTE III ANALISIS Y DISCUSION DE DATOS

INDICE DE TABLAS

Apendice IV

Apéndice V

INDICE DE GRAFICOS

INDICE DE ABREVIATURAS Y SIMBOLOS

A:	Andreu.
AB:	Adquisición bilingüe.
AF:	Actividad formato.
ABPL:	Adquisición bilingüe de primeras lenguas.
AM:	Adquisición monolingüe.
APL:	Adquisición de primeras lenguas.
ASL:	Adquisición de segundas lenguas.
BPL:	Bilingüismo primera lengua.
F:	El padre del niño sujeto del estudio ("Father").
SN:	Sintagma nominal.
SV:	Sintagma verbal.
GU:	Gramática Universal
LE:	Lengua extranjera.
L1:	Lengua primera.
L2:	Lengua segunda.
LME:	Longitud media de enunciado
M:	La madre del niño e investigadora ("Mother").
MjSs:	"Major Sentences".
MnSs:	"Minor Sentences".
IDL:	Indice de diversidad lèxica.
UP/UL:	Una persona/una lengua.

PARTE I

MARCO GENERAL

1. INTRODUCCION

1.1. PRESENTACION

Esta tesis surge del interés personal, profesional y social por comprender los procesos de adquisición de lenguas en general. Aborda el estudio empírico de la adquisición del inglés, de Andreu, un niño bilingüe catalán/inglés que vive en Barcelona. En concreto, analiza su desarrollo morfosintáctico en dicha lengua, y las estrategias discursivas que entran en juego a lo largo del mismo - dicho análisis ocupa los Capítulos centrales de la tesis, 6, 7, 8 Desde su nacimiento, su padre se le ha dirigido en inglés y su madre en catalán. Se trata, pues, de un caso de adquisición bilingüe de dos primeras lenguas (ABPL). Su proceso adquisitivo del inglés es, pues, natural, en un medio familiar, pero en él también tienen lugar episodios de aprendizaje formal. El período de observación comprende desde los 3;2.28 a los 4;2.10[1]. La investigación se ha llevado a cabo en un marco de trabajo individual con el apoyo de la directora de tesis. Puede definirse como un estudio de caso longitudinal, en el cual se utilizan procedimientos cualitativos y cuantitativos para el análisis interpretativo.

En los Capítulos 2 y 4 se resumen las conclusiones de la investigación reciente. También se presentan los modelos explicativos de aquellos aspectos lingüísticos de la producción del niño que se analizan con mayor profundidad - temas que se hallan en la encrucijada entre el conocimiento morfosintáctico y semántico: morfología, deixis, tiempo, aspecto, discurso.

Fruto de una preocupación por el método científico, y partiendo de las investigaciones sobre AB más recientes, se han intentado adoptar las modificaciones metodológicas necesarias para la validez del análisis que aquí se presenta - ello queda reflejado en los Capítulos 3 y 4. Las explicaciones que en ellos aparecen no están exentas de un cierto hábito personal divulgativo, didáctico, que se espera justifique la redundancia expositiva de algunos pasajes.

---

[1] La notación de edades utilizada en esta tesis es la siguiente: 3;2.28 se refiere a 3 años, 2 meses y 28 días.

El aspecto del bilingüismo de los datos se estudia a través del fenómeno de contacto de lenguas, es decir, la presencia del catalán en la producción en inglés de Andreu, en relación con cuestiones de cambios de código o mezclas, sin entrar en otros aspectos de la relación entre ambas lenguas. Dicho estudio se aborda en el Capítulo 5, en el que ofrece una visión global de los datos. Se parte de la premisa de que la situación sociolingüística en la que el sujeto bilingüe adquiere sus dos lenguas juega un papel esencial en su producción lingüística concreta, y que ésta ha de tenerse en cuanto, tanto a nivel de la organización de la recogida de datos como de los análisis e interpretaciones de los mismos. La investigación pretende ofrecer datos y conclusiones fiables sobre el estudio de caso de Andreu, con los cuales contribuir a la comprensión de los fenómenos de adquisición en general, y a la cuestión práctica de cómo abordar el bilingüismo en la infancia.

Una característica central une las investigaciones sobre lenguaje infantil a la investigación sobre adquisición en edades adultas. En ambas, como en cualquier estudio en profundidad de los procesos de adquisición - y pérdida -de la capacidad linguística, la proximidad de las perspectivas desde las que se ha de abordar el estudio de lenguas lleva a hacer incursiones en una diversidad de terrenos científicos. Nos encontramos ante uno de los fenómenos que caracterizan la investigación de la Lingüística Aplicada[2]. Quizás podría decirse que en el estudio del lenguaje infantil ello sucede más que en ningún otro, pues la comprensión del proceso de adquisición de primeras lenguas requiere un amplio espectro de visiones de diferentes campos científicos: principalmente la psicología cognitiva y la linguística, tambien la sociolinguística, la antropología, y la neurolingüística. Ello conlleva que nos encontramos con aportaciones de los estudios de adquisición infantil en diversos ámbitos de estudio. Elinor Ochs, al

[2] Existe un debate en los medios académicos sobre el uso del término Lingüística Aplicada, llegando en algunos casos a la propuesta de substitución del mismo por "Applied Language Studies" (cf. Craig Chaudron 1995). Si bien parece claro que abarca todas aquellas disciplinas que ayudan a entender fenómenos prácticos y procesos en relación con las lenguas, tambien es evidente que, por separado, disciplinas como por ejemplo, la sociolingüística o las teorías sobre el aprendizaje de lenguas, pueden situarse en una escala de gradación de "aplicabilidad". En general, el término se utiliza superponiéndolo a una o varias áreas de conocimiento ya preexistentes.

hablar de dicha naturaleza multidisciplinaria de los "Child Language Studies" establece la comparación con el estudio del uso del lenguaje en edades adultas en los siguientes términos:

> Whereas for adult language, one typically finds journals, conferences, and readers on one area of language behavior, generally, child-language gatherings and materials include a wider spectrum of research concerns. (...) It is a characteristic of child language researchers to attend and contribute to the research interests of several fields. (Ochs 1979:7)

1.2. PERSPECTIVA DE LA TESIS

La investigación sobre adquisición de lenguas emprendida desde una perspectiva de Lingüística Aplicada, representa una reflexión sobre uno de los elementos centrales en el desarrollo de la persona. Desde esa perspectiva adquiere una importancia social colectiva, y consecuentemente es merecedora de la atención científica universitaria, más allá de los intereses intelectuales personales.

El problema de la adquisición de lenguas tiene una trascendencia política y social de gran envergadura. Millones de personas, y sobre todo millones de niños y niñas ven afectado su desarrollo individual, académico y ulteriormente profesional por cuestiones de lengua. Millones de personas se encuentran en situaciones de bilingüismo a causa de la emigración, en la mayoría de los casos forzosa, y la lengua representa el elemento fundamental para su inserción en las sociedades que les acogen. De ahí se desprende la trascendencia del trabajo académico sobre lenguas (Larsen-Freeman & Long 1993) y esa es la perspectiva a la cual se propone contribuir esta tesis.

Si se concibe la tesis estrictamente como un trabajo ciéntifico, es evidente que ha de estar destinada a la revisión, ciertamente por lo que respecta a la bibliografía utilizada para la investigación así como a los instrumentos de medición y análisis. Desde esta perspectiva están presentados estos últimos, resumiendo las críticas que han recibido, justificando su adopción y presentando las adaptaciones que se les han hecho. Por extensión, la posibilidad de que todo: las adaptaciones, sugerencias, preguntas de la investigación y conclusiones aquí

expuestas puedan ser a su vez criticadas, reutilizadas y adaptadas, no haría más que dotarlas de sentido y de proyección académica.

El interés por la adquisición del lenguaje infantil ha sido central en el campo de la lingüística, la psicología y otras disciplinas, en los últimos 30 años. Ello ha originado un esfuerzo académico de considerables proporciones dirigido a elaborar teorías, delimitar variables, refinar métodos y modelos de investigación sobre todos los aspectos relacionados con la aparición y desarrollo de la lengua como vehículo de comunicación. Para ello, la investigación ha utilizado estudios empíricos, tanto longitudinales como transversales, y también - aunque en menor medida - estudios experimentales (Ver Bennett-Kastor 1988 para una visión crítica sobre este tema). A la par se han utilizado los conocimientos sobre la materia en proyectos clínicos o pedagógicos de diversa índole. Todo ello forma un amplísimo volumen de publicaciones. Sin embargo, en esta bibliografía existen varias importantes lagunas por lo que respecta a una cuestión: la posibilidad de comparar los resultados de una investigación como la presente con los de otras. Ello es de importancia crucial para esta tesis, cuyo objetivo consiste en un estudio longitudinal, con un extenso corpus de datos que transcribir, segmentar, codificar, analizar, etc.. Los problemas que surgen al intentar las comparaciones son de dos tipos: metodológicas y analíticos.

Por una parte, respecto a los problemas metodológicos, es evidente que para poder comparar los datos, éstos han de ser metodológicamente cercanos. Idealmente, como plantea De Houwer (1995), tendrían que compararse datos recogidos en el mismo proyecto de investigación, lo cual aseguraría que la recogida de datos y los métodos analíticos fueran los mismos. Ello es tan poco común, que esta autora cita un único caso, el de García (1983) que recogió datos bilingües español/inglés y monolingües ingleses, de niños y niñas en edades muy cercanas - de ellos se desprende que existe una gran similitud entre la AB y la AM. Como segunda opción, para encontrar datos que compongan un corpus íntegro y coherente con los cuales comparar los propios, hay que recurrir a los de otros proyectos de investigación. O bien a partir del acceso a corpus integrados en sistemas de intercambio - como el del CHILDES - o a corpus completos publicados, o cedidos informalmente por colegas. Además de utilizar corpus completos, también

es posible utilizar los extractos que aparecen en libros y revistas. Una tercera opción es utilizar los resultados de análisis de otros estudios. La última opción, y la menos satisfactoria, es utilizar las conclusiones de trabajos publicados.

Pero, en realidad la situación no es tan halagüeña como puede parecer. El corpus de CHILDES sólo tiene tres estudios de adquisición bilingüe infantil[3].Por otra parte, es difícil hallar corpus publicados en su integridad o aunque sólo sea parcialmente, que presenten los cambios lingüísticos operados en el lenguaje infantil a lo largo de un período de tiempo a la par que las propias muestras de lenguaje. En el caso de los extractos de lenguaje que se incluyen en ciertas publicaciones, suelen aparecer meramente a título ilustrativo, ejemplificando cuestiones concretas.

Así pues, dejando aparte la opción de utilizar las conclusiones que aparecen en ciertas publicaciones, que en cierta medida abundan, en concreto, hemos encontrado un solo corpus, el de Fletcher[4], con el que contrastar nuestros datos, y un solo estudio transversal: el extenso y valuoso trabajo de Wells (1985), resumen de los datos del "Bristol

[3] A título de curiosidad vale la pena consignar cuáles son: el de Margaret Deuchar sobre la adquisición bilingüe español/inglés de Manuela; el de Mariko Hayashi sobre la adquisición bilingüe Japonés/danés de Anders y el corpus de De Houwer, ya publicado en libro (1990) sobre la adquisición bilingüe de Kate del holandés/inglés (De Houwer 1995:250).

[4] El estudio de Fletcher "A Child's Learning of English" ha constituído el modelo utilizado para la de estructuración del análisis de los datos de Andreu en esta tesis. El libro presenta y analiza 4 muestras completas transcritas del estudio longitudinal de AM del inglés de una niña desde la edad de 2;4 a lo largo de 16 meses. Desde una perspectiva científica, a la vez profunda y divulgativa, no puramente academicista, reune sintaxis, morfología, semántica y pragmática para el análisis del lenguaje. Al tiempo que situa la tarea investigadora en el contexto general del momento, y proporciona un modelo de análisis de lenguaje: el LARSP - utilizado y ampliamente divulgado por este autor y su equipo de investigación (Crystal, Fletcher y Garman 1976) -, reafirma la estrecha relación entre método y explicación. Para completar la información sobre metodologia, sólo ciertos puntos relacionados con la recogida de datos y la transcripción - como la segmentación del discurso o los diversos tipos de transcripciones - son tratados con mayor profundidad en algunos artículos específicos sobre el tema como por ejemplo los de Crookes (1990), Oochs (1979), y Berman & Slobin (1979).

Project"[5]. Así pues, ambas investigaciones, además de los datos de la citada autora (De Houwer 1990), se han utilizado como elemento comparativo de los datos sobre la adquisición del inglés de Andreu en la presente tesis.

Respecto a los problemas analíticos y de representatividad, existen tres cuestiones que De Houwer (1995:241) plantea sucintamente. En primer lugar, los datos comparativos pueden no ser representativos de la población en general. En segundo lugar, las diferencias que pueden surgir entre dos estudios de caso pueden ser "manifestations of normal interindividual variation existing in both the bilingual and the monolingual child population". No hay que olvidar que la investigación sobre AB - como la AM - muestra una gran variación interindividuos. En tercer lugar, que la variación que el contexto sociolingüístico implica para el individuo bilingüe, respecto al monolingüe - cambio de código, mayor conciencia metalingüística, préstamos léxicos- es en sí una gran diferencia, sin embargo, independiente del hecho de aprender dos sistemas morfosintácticos diferentes.

1.3. METODOLOGIA Y TEORIAS

Merece especial exámen la discusión existente en los estudios empíricos de adquisición de lenguas, sobre la importancia relativa atribuída a cada uno de los dos polos de un eje que estaría formado por, la Metodología a un extremo y la Teoría al otro. A juicio de muchos autores y autoras la atención está excesivamente polarizada en este último.

[5] Ya bien entrado el período de redacción de esta tesis, al aparecer el libro de Fletcher y MacWhinney 1995, con el capítulo de De Houwer, nos ha interesado comprobar como esta autora explica que para la comparación de sus datos de (1990) utilizó el corpus publicado de Fletcher (1985), los análisis de Wells (1985) y algunos "disparate reports in the literature on monolingual children".

Es cierto que en las revistas y libros especializados pueden sumarse páginas y páginas escritas sobre metodología de investigación[6]. Lo cual ha implicado que recientemente algunas voces expresaran la necesidad de dejar de hacer crítica metodológica, puesto que se ha avanzado mucho en ese terreno, y trabajar en la búsqueda de la explicación teórica que permita interpretaciones de los datos.

> Nowadays we do apparently take greater care over the thoroughness of our recordings, the reliability of our transcriptions, and the adequacy of our statistics (..) what is wanted now is not so much a methodological critique but rather a really powerful explanatory theory. (Howe 1990:239).

Pero tambien es cierto que, según algunos autores, mientras en la investigación sobre APL no exista una teoría única consensuada que explique en qué consiste el proceso de la adquisición de una lengua[7],la investigación debe dirigirse a acumular datos empíricos:

> It is our contention that none [conclusions] can be reached at this stage of development in the field. (..) In the absence of a unifying theory, there's no shame in exploring the complexities of the data and investigating a variety of factors which may be relevant. Indeed this is likely to be far more useful for eventual explanation than forcing an unsuitable theory onto recalcitrant data base. (Fletcher 1985):23)

Para otros, la teoría chomskyana en su desarrollo más reciente ya ofrece un marco teórico desde el que se puede trabajar. En una entrevista publicada recientemente (Llinás i Grau 1994), Neil Smith plantea, por una parte la falsa objetividad del trabajo científico que, basándose en la idea de que la ciencia es acumulativa, pretende aportar su grano de arena con datos descriptivos sobre hechos presuntamente objetivos, sin apoyarse en una teoría. Califica dicha posicición de falsificacionismo inocente ("naive falsificationism") pues afirma que el punto de vista subjetivo existe. Por otra parte afirma que la

[6] Para citar un ejemplo, el libro de De Houwer (1990), en una revisión de los estudios empíricos de adquisición bilingüe, dedica cerca de 40 páginas a la crítica metodológica que le lleva a aceptar tan sólo 10 estudios(!) de todos los publicados hasta ese año.

[7] Para una presentación sumaria reciente del presente y futuro de la investigación ver Perera 1994.

perspectiva Chomskyana de *principios y parámetros* planteada a finales de la década de los 70 y principios de los 80 es "reasonably good and has begun to make predictions across a wide enough range for people to: a) take it seriously as a syntactic theory or as a general theory of language; and b) to have implications across a really wide domain." (ibid.:113). El libro de Radford (1990) es quizá el más conocido de una serie de estudios adquisitivos que trabajan desde esa perspectiva.

Sin embargo, Smith no descarta completamente el interés del tipo de trabajo defendido por Fletcher, y defiende la necesidad de trabajos descriptivos desde un 'marco teórico neutral'. A pesar de ello cree que sólo se puede explicar e interpretar desde una teoría sólida.

> Now, there's clearly need and room for all sorts of studies on first language acquisition in what one might think of as a theory-neutral framework. There is the 'childes database', for instance [...]. But if one wants explanation then one has to go beyond this. I don't know of any other theory of first language acquisition that is remotely plausible or that has anything like these results. Now, of course, that doesn't mean there is agreement, there was radical disagreement at the Boston Conference a few months [..] between those who thought functional categories were available from the beginning and those who swore that functional categories matured later on. (ibid.: 114)

La situación es relativamente diferente en el ámbito de la ASL donde la búsqueda de modelos que den cuenta del proceso de adquisición, especialmente a partir del inicio de la denominada investigación en el aula ("classroom/action research") es uno de los objetivos prioritarios (cif. Nunan 1991).[8]

La perspectiva de investigación seguida en esta tesis es exponente de la opción que tiene como objetivo aportar datos descriptivos e interpretativos a partir de un 'marco teórico neutral', tal como se ha definido más arriba, con el objetivo de elaborar la teoría sobre adquisición de lenguas basada en evidencia empírica abundante, haciéndonos eco de las palabras de Fletcher de la siguiente cita. Consecuentemente, los datos obtenidos del análisis del proceso de

[8] Para una presentación exhaustiva de la situación general de la investigación en ASL ver Rod Ellis 1990 y 1994.

Andreu pueden contrastarse con datos de estudios que partan de perspectivas cercanas o iguales.

> In the absence of a unifying theory there is no shame in exploring the complexities of the data and investigating a variety of factors which may be relevant (...) No definite conclusions are reached; it is our contention that none can be reached at this stage in the development of the field. (Fletcher 1985:23).

Para resumir, el objetivo de este estudio es el análisis de la evolución del inglés de Andreu a partir de las preguntas de investigación planteadas más abajo. Estas están formuladas a la luz de las investigaciones más recientes sobre adquisición de lenguas. Además petenden reflejar también una preocupación por el rigor metodológico e incorporar aquellas exigencias que confieran fiabilidad y validez a los datos aportados.

1.4. TIPOS DE ADQUISICION

La perspectiva teórica desde la que se plantea esta tesis es globalizadora e integradora, a la vez que diferenciadora, como resultado posiblemente de la trayectoria académica desede la que esta autora ha partido[9]. Se entiende que, si bien existen diferentes contextos y situaciones de adquisición de lenguas, y no es lo mismo adquirir una o varias lenguas primeras que adquirir lenguas segundas o lenguas extranjeras, las modalidades consisten en definitiva en fenómenos o procesos parcialmente diferentes pero a la vez parcialmente comunes, en los que se dan elementos universales y elementos individuales. Veamos cuáles son los diferentes contextos y situaciones en los que se pueden adquirir lenguas.

[9] La génesis de la investigación que aquí se presenta se halla dentro de la corriente académica que en las últimas décadas ha llevado a diversos "teachers turned researchers" (utilizando la frase de Rod Ellis, 1990) a iniciarse en la investigación sobre adquisición de lenguas. Es decir, es a partir de la práctica profesional como enseñante de lenguas extranjeras que, directa e indirectamente nace el talante investigador que origina el presente trabajo.

En primer lugar pueden distinguirse dos tipos de contextos de adquisición:

a) La adquisición que se ha venido a llamar FORMAL, que tiene lugar cuando se atiende a las características estructurales de la lengua (me remito a la clara fórmula de Ellis 1990:13 para esta distinción[10]). Ello suele suceder en una situación de clase, por lo cual se tiende a asimilar adquisición formal con adquisición en un contexto estructurado de enseñanza. Sin embargo, a menudo en la vida cotidiana nos preocupamos de aspectos formales de la lengua, y viceversa, ciertas etapas del proceso del aprendizaje en el aula pueden olvidarse del aspecto formal de la lengua y simplemente utilizarla para fines comunicativos (Ellis 1990:13-16).

b) La adquisición llamada NATURAL, que comporta el uso de la lengua en situaciones comunicativas. Así mismo, el tipo de adquisición natural se suele asociar al proceso que tiene lugar fuera de las aulas, ya sea al adquirir la(s) primera(s) lengua(s) durante la infancia en el entorno familiar o segunda(s) lengua(s) posteriormente, en el entorno familiar o social. A menudo se olvida que en el aula tambien suceden de forma espontánea, o bien se organizan, actividades comunicativas en las que no se aborda aspecto formal alguno de la lengua meta.

A pesar de que suele darse el caso de que el curso de adquisición de una lengua de un individuo quede claramente caracterizado como uno u otro tipo, ello no impide que, en momentos determinados de dicho proceso, el otro tipo de contexto pueda y suela tener lugar de forma prácticamente simultánea. La APL, debido a las características cognitivas de la etapa infantil, queda sin ninguna duda caracterizada como eminentemente natural. Ahora bien, esta tesis parte de la perspectiva que, incluso en esta etapa, se dan episodios en los que se atiende a las características formales de la lengua.

---

[10] Esta diferenciación difiere de la de muchos autores y autoras como Celaya (1992) que basan la distinción en el contexto, no en el objetivo de trabajo o la metodología. Esta autora precisa: "even if a person is learning a second language or a foreign language through the method which best imitates an informal environment, the acquisition of that language will nevertheless be formal" (ibid.:13)

La pregunta que desde los inicios planea sobre la investigación en adquisición de lenguas: '¿cuáles son exactamente las similitudes y las diferencias entre ambos procesos, o ambas situaciones, la formal y la natural?', queda contestada en el presente trabajo a partir de las definiciones que vienen a continuación y de la afirmación de su coexistencia en el proceso adquisitivo individual.

Además de la distinción formal/natural, el estudio sobre adquisición de lenguas ha de atender también a otros niveles de categorización de las situaciones de adquisición:

a) La adquisición, ya sea natural o formal fuera del contexto social en que se habla, cuando no es la lengua hablada en el entorno social. Se trata entonces de una situación que se denomina de LENGUA EXTRANJERA.
b) La adquisición, ya sea natural o formal en una situación en la que la lengua meta es la lengua hablada en el entorno social, ya sea como única lengua - monolingüismo - o conjuntamente con otra(s) - bilingüismo/diglosia/plurilingüismo-. Se trata entonces de una situación que se denomina de LENGUA PRIMERA O SEGUNDA.

Si se parte de las breves descripciones precedentes para contestar la pregunta de investigación anterior, pronto se advierte que, en la realidad, la adquisición de lenguas primeras, o de lenguas segundas; las situaciones naturales, o las situaciones formales, no suelen existir aisladamente, en estado puro, sino en múltiples combinaciones en las que lo que varía es la proporción de una y otra. Por ejemplo, para citar algunas:

1. Se adquiere la(s) L1 de forma mayoritariamente NATURAL cuando se vive en un entorno social y un entorno familiar en el que se habla esa lengua, pero tambien con episodios de adquisición FORMAL, atendiendo a las características formales de la lengua.
2. Se adquiere la(s) L1 de forma mayoritariamente NATURAL cuando, a pesar de que se vive en un entorno social en el que dicha(s) lengua(s) no se hable la comunicación continuada con una persona adulta - comúnmente madre o padre - en un entorno familiar se realiza en dicha lengua. Tambien puede haber

episodios de adquisición FORMAL, en los que se enfoquen aspectos formales de la lengua.

3. Se adquiere la(s) L1 de forma mayoritariamente NATURAL, cuando se vive en un entorno social en el que se hablan, aunque no se hablen en el entorno familiar. Tambien puede haber situaciones en las que se atienda a las características FORMALES de la lengua.
4. Se adquieren las L2 de forma mayoritariamente NATURAL cuando se vive en un entorno en el que se hablan, y puede haber simultáneamente adquisición FORMAL.
5. Se adquieren las L2 de forma mayoritariamente FORMAL, cuando se vive en un entorno en el que no se hablan, y se asiste a clases con un enfoque metodológico convencional, pero tambien puede haber situaciones de adquisición NATURAL en esas clases.
6. Se adquieren las L2 de forma mayoritariamente NATURAL cuando se vive en un entorno en el que no se habla, y se asiste a clases con un enfoque metodológico comunicativo radical[11], pero tambien se dan situaciones de adquisición FORMAL, en las que se atiende a las características estructurales de la lengua, en dichas clases.

Y, cada una de estas situaciones, a su vez, puede coexistir con alguna otra cuando se dan casos de bilingüismo o plurilingüismo individual. Aplicado al estudio de caso presentado en esta tesis, Andreu se halla en la situación 1. pues adquiere el catalán en un entorno social en el que esta lengua se utiliza. Tambien se halla en el caso 2., pues adquiere el inglés en el entorno familiar mientras que dicha lengua no se habla en el entorno social. Y finalmente se halla en el caso 3. pues su adquisición del castellano se efectua solamente por el entorno social, pues la lengua no se habla en el entorno familiar.

Las tres lenguas son lenguas primeras para Andreu, pues las empieza a adquirir desde el día que nace, pero, mientras que el catalán y el castellano son lenguas habladas en el país, es decir lenguas

[11] La distinción entre enfoque metodológico convencional y otro comunicativo radical pretende distinguir entre prácticas metodológicas basadas en el enfoque por proyectos o tareas (Breen & Candlin 1980,84,87; Estaire y Zanón 1994; Hernández 1993; Long 1985, 1989; Nunan 1989; Ribé y Vidal 1994)

primeras atendiendo a la situación en las que se hallan, el inglés es una lengua extranjera, pues no se habla en su entorno.

1.5. PREGUNTAS DE INVESTIGACION

Así pues, la presente tesis tiene como objetivo el estudio exploratorio e interpretativo de la adquisición natural del inglés, en situación de bilingüismo familiar catalán/inglés, de un niño residente en Barcelona, en el período comprendido entre sus 3;2.28 y sus 4;2.10.

La pregunta de investigación principal de la que se parte en este estudio longitudinal atiende a la globalidad del desarrollo lingüístico del sujeto estudiado, Andreu: dado que al iniciar el estudio no utiliza el inglés para dirigirse a su padre, la pregunta es si éllo llegará a suceder, cuándo y porqué. Otra cuestión que se aborda es en qué medida adquiere el inglés, y con qué características, respecto a la adquisición monolingüe (AM), y respecto a otros casos de adquisición del inglés bilingüe (AB). También se pretenden analizar algunas diferencias y similitudes entre su evolución y la adquisición de segundas lenguas (ASL), tanto a nivel de la producción, como del contexto en el que ésta se desarrolla, en concreto respecto al input adulto.

2. LA ADQUISICION DE LENGUAS

El presente capítulo está formado por tres bloques. El primero aborda las discusiones teóricas sobre AM de primeras lenguas relevantes para este estudio: el input lingüístico y el contexto pragmático de adquisición. El segundo aborda las cuestiones teóricas sobre AB que se enfocan en la discusión de datos de Andreu: principalmente la relación entre sus dos lenguas y las estrategias paternas de discurso. El tercero, la comparación entre la adquisición natural y la adquisición formal. El estudio se plantea principalmente desde una perspectiva lingüística, y, de forma secundaria, socio-pragmática. Desde ambas se abordan, no sólo la adquisición de la competencia gramatical, sino su génesis en relación con la competencia comunicativa. Es decir, el objetivo principal de esta tesis es el estudio de la adquisición de las estructuras del inglés teniendo en cuenta los factores contextuales en los que se inserta dicha adquisición, o desarrollo.

Tal como plantea Bloom (1981:160), varios son los factores que contribuyen al proceso de desarrollo de una lengua: significados, proporcionados por el contexto en que niñas y niños hablan de lo que ven y lo que hacen; intenciones, tambien planteadas en un contexto social y pragmático en el que hablan y aprenden sobre la lengua; cognición, que interviene de mediadora entre los significados y las intenciones; y la estructura formal de la lengua que el niño ha de aprender, que es el factor determinante del ritmo y secuencia de adquisición de las estructuras de la misma. Desde una perspectiva histórica puede verse como los cuatro factores de Bloom, coinciden con las cuatro preocupaciones principales de la investigación a lo largo de diferentes períodos. En cada uno de ellos se ha enfatizado un área y se la ha tratado en profundidad: primero la sintaxis, despues la cognición, a continuación lo que hemos llamado la socio-pragmática, y finalmente la interacción. La interpretación sobre dicha evolución del pensamiento de la que se parte en esta tesis, no es la de que los diferentes puntos de vista son contradictorios, sino por el contrario que cada uno complementa al anterior, y que con cada perspectiva

nueva, la descripción que se puede hacer sobre el proceso adquisitivo se ve enriquecida.[1]

2.1. EL INPUT

2.1.1. LOS PRIMEROS ESTUDIOS SOBRE INPUT

Según explica Snow (1986), en los inicios del estudio del lenguaje adulto dirigido a niños y niñas en la infancia, durante la década de los 60, el objetivo de la investigación era la descripción de un cierto registro del habla, a nivel léxico y prosódico. Lingüistas y antropólogos dedicados a estudiar lo que llamaban "baby talk" no se movían por un interés por comprender la relación entre éste y la adquisición. Ha sido mucho más recientemente que se ha abordado el tema desde la perspectiva de la adquisición, centrándose en el estudio de la semántica y la sintaxis del lenguaje adulto. El término "baby talk" se ha dejado de lado, y una considerable serie de términos han venido a utilizarse. Quizá "motherese" es el que mayor uso ha tenido, como se verá más abajo, pero recientemente ha sido criticado, por ejemplo por la anterior autora, ya que parece que sólo las madres hablan con niñas y niños. Ella propone "Child directed speech" (CDS), término con mayor vigencia actualmente. Veamos en qué consiste la posición actual sobre el input después de una breve visión histórica reciente.

En 1972 Catherine Snow publicó un estudio que contradijo de lleno la hipótesis de la 'degeneración' del input. Snow halló que, si bien el input dirigido a niños y niñas pequeños es diferente del lenguaje dirigido a otras personas adultas, o a niños y niñas mayores, sus características no responden a la hipótesis de la incorrección ("ill-formedness") postulada por Chomsky: es fluído e inteligible, con pocas vacilaciones y enunciados claros, gramaticales y cortos. Snow enfatizó la cuestión de la brevedad y la simplificación, ésta última exponente de la gramaticalidad, ya que es en los enunciados más complejos donde suelen hallarse casos de incorrección (Harris 1992:17). Tambien hizo

[1] Ver Wells (1980:74-115) para un recorrido histórico resumido por cada una de estas áreas.

notar que aparecían un número considerable de repeticiones. Para resumir, habló de simplicidad, brevedad y redundancia[2].

Otras dos líneas de investigación proporcionaron datos importantes. En primer lugar, los estudios que probraron que no sólo las madres producen un lenguaje simle, breve y redundante sino tambien otros adultos y niños y niñas mayores. En segundo lugar, aquéllos que estudiaron la cuestión del input materno en otras culturas. Respecto a la primera línea, por ejemplo Sachs y Devin (1976) hallaron que sus sujetos, de edades comprendidas entre 3;9 y 5;5 modificaban su producción al jugar con muñecas, al hablar con adultos alternativamente, y cuando simulaban ser bebés. Por otra parte, como explica Snow, se observó el papel activo que éstos jugaban en la selección de las oraciones que oyen: "Not only was much of the speech available to children adapted to their linguistic level, but speech not adapted to their level could be simply filtered out".

Los trabajos que, partiendo de las conclusiones de Snow, siguieron investigando sobre el tema, por ejemplo los publicados en Snow y Ferguson (1977) bautizaron este estilo especial de lenguaje con el nombre de "motherese", pues todos se centraban en el lenguaje utilizado por las madres con sus bebés. Una vez identificado dicho estilo, se centraron en analizar 2 cuestiones:

1. Los factores que llevaban a las madres a sintonizar con el lenguaje infantil con tanta precisión, variando, según la capacidad lingüística del bebé.
2. La función del "motherese" en el proceso de desarrollo lingüístico infantil.

La primera pregunta halló la respuesta de que existen una variedad de factores que llevan a la madre a sintonizar: el nivel de comprensión de la niña o el niño, que constituye el factor principal (cif. Snow 1976), a continuación las expectativas de la madre respecto al potencial lingüístico de aquéllos, y por último el nivel de competencia

[2] En concreto, respecto a las dos primeras características, Snow halló que la LME(p) del input infantil era de 6,5, mientras que el input dirigido a niños mayores era de 9,5.

comunicativa demostrado por niñas y niños (Harris 1992:18). Diversos estudios coinciden en apuntar que el origen de estas adaptaciones del input materno no puede explicarse como un afán por 'enseñar' una lengua, sino como el resultado del deseo de comunicar recíprocamente con el bebé, y por tanto de incluir a éstos en la conversación:

> The hypothesis that mothers operate on the basis of a conversational model in interacting with their babies helps to explain some of the striking aspects of mother-infant interaction (...). Furthermore it accounts for the high frequency of questions in speech to babies: questions, especially tag-questions and other post-complementers like 'Hmm?', are devices for passig the turn to the partner, which is precisely what the mothers are trying hardest to do. (Snow, op.cit.:20)

Si bien la investigación de la que se ha hablado se centraba en la sintaxis, diferentes estudios apuntaron que la información contenida en el significado era un elemento crucial en el input. Según Snow 1976, la interpretación infantil de los enunciados adultos procede a partir del conocimiento de elementos léxicos básicos y las expectativas de lo que puede decirse sobre los mismos en un contexto compartido por adulto y niño. Desde esta perspectiva, el contenido semántico del lenguaje adulto queda muy restringido. El deseo de mantener la conversación puede ser el factor crucial para limitar los temas de los que se habla y, por tanto, la complejidad sintáctica y semántica en el habla materna. La atracción que intuitivamente ha despertado la idea de que el lenguaje semánticamente relacionado con el contexto contribuye a la adquisición del lenguaje no ha ido pareja con una explicación de cómo sucede y porqué (Snow 1986:84).

La segunda línea de estudios sobre la existencia de un "motherese" en la lengua de otras culturas ha mitigado la importancia concedida a la contingencia semántica, pues demuestran que no se puede hablar de un estilo "motherese" de características universales. Schieffelin advierte que las diferencias son quizá más marcadas a nivel de la organización de la información en la conversación, que a nivel sintáctico. Por ejemplo, Schieffelin (1979:95) muestra cómo las madres Kaluli no proporcionan un input contextualizado semánticamente, y que utilizan técnicas de modelo-a-imitar e instrucciones. Niños y niñas han de repetir enunciados que no están simplificados, aún sin entenderlos. Advierte la presencia constante de 'preguntas retóricas de

confrontación' de estructura simple. Se refiere al uso de dicho tipo de preguntas como una de la características de la comunicación entre las madres y la población infantil Kaluli. Las define según Bollinger (1975, en Schieffelin) como "questions that do not really ask .... rhetorical questions call for no answer". Tambien habla de la presencia de lo que llama "teasing, shaming, threatening, asserting and challenging claims" (ibid.: 95). Actos de palabra cuyo aprendizaje la población Kaluli considera necesario como forma de control de la gente y que no se suelen encontrar en el "motherese" tal como está definido para la población occidental de clase media. Esta cuestión plantea una duda radical respecto a la importancia del "motherese": si en otras culturas la adquisición de lenguas tiene lugar con un input de diferentes características, es evidente que dichas características no son necesarias para la adquisición.

Esta primera etapa, esencialmente descriptiva, se cierra con la conclusión de que la posición de Chomsky sobre la importancia nula del input es errónea ya que todos los niños y niñas reciben un corpus simplificado, gramatical y redundante. Ahora bien, como afirma Snow (1976:73), nada se puede decir sobre la importancia de lo innato respecto al entorno. La segunda pregunta, sobre la función del (CDS) en la adquisición es la que centró la investigación en una segunda etapa.

Lo esencial de la cuestión sobre el papel del input en la adquisición, y los problemas metodológicos asociados con ello puede ilustrarse históricamente, con el debate que se desarrolló entre Newport, Gleitman y Gleitman (1977) por una parte, y Furrow, Nelson y Benedict (1979) por otra. Estos dos grupos de investigadores se situaron en posiciones opuestas respecto a lo que acabó llamándose la 'Hipótesis del Motherese'. Dicho de forma resumida, Furrow et. al. defendían la hipótesis que las características específicas del "motherese", especialmente la simplicidad, tienen un papel 'causal' y necesario en el desarrollo del lenguaje. Newport et. al. argumentaban que el "motherese" no determinaba el desarrollo en términos generales, aunque sí podía tener un efecto marginal en el ritmo de adquisición de ciertos morfemas. Sus conclusiones pueden resumirse en torno a las dos cuestiones claves: ajustes conversacionales y relación input-output.

1. Adscriben un papel importante al niño o niña, que es selectivo con lo que utiliza del entorno, cuándo lo utiliza y para qué[3] y entienden que la interpretación semántica es esencial para la adquisición: se interpretan mejor los enunciados expresados en "motherese". Es decir, la adquisición es un proceso interactivo.
2. Entienden que ciertos aspectos del input pueden influir a la adquisición infantil. En dichos aspectos, el input diferirá respecto al lenguaje dirigido a los adultos. Dicho input se ajusta, en LME, a la habilidad infantil para integrar información. Tambien es sensible a la comprensión infantil y expande los enunciados para facilitar la comprensión.

2.1.2. EL "BRISTOL PROJECT"

Los estudios anteriores eran todos de orígen norteamericano, con el estudio de Wells y su equipo, se puede hablar de datos de otra procedencia. Recordemos que uno de los objetivos del "Bristol Project", bajo la responsabilidad de Wells, era "to find the potential facilitating features of adult's conversations with children" (Wells 1980:13). Dentro de la perspectiva de la lengua como interacción, se fijó como objetivo estudiar: cómo se colabora para negociar significados, el habla como una forma de interacción social, y la influencia recíproca de la lengua y el contexto. Veamos cuáles son sus resultados. El apartado 2.2. presenta el proyecto en su globalidad.

Utilizó 3 grupos de sujetos agrupados según la LME=1.5 al principio del estudio que llegaron a LME=3.5 en diferentes momentos. El (EFD, "Early fast developers") tenían entre 18 y 21 meses al principio y en 6 meses llegaron a la LME=3.5. El (LFD "Late fast developers") tardaron el mismo tiempo, pero eran 6 meses mayores al principio, y por tanto al final. El (SD, "Slow developers") tardaron 12 meses en llegar a LM =3.5. Se midió su desarrollo morfosintáctico y su comprensión en los dos puntos de desarrollo. El lenguaje adulto se midió según: longitud y complejidad sintáctica, contexto no-verbal,

[3] La idea de que los estudios sobre input deben considerar al sujeto/aprendiz en tanto que parte activa, que elige unos modelos lingüísticos respecto a otros, preside asimismo los estudios sobre input en la adquisición de segundas lenguas. Beebe , en Gass y Madden (1985) habla de "choosing the right stuff" y desarrolla la idea de que por tanto, al aprender una L2 se está escogiendo y adoptando una série de variedades lingüísticas.

características discursivas (por ejemplo fuerza ilocucionaria) y tipos de actividades e identidad de participantes.

El resultado más espectacular consistió en que no se observaron diferencias en extensión y complejidad de enunciados entre los 3 grupos. Sin embargo aparecieron diferencias respecto a la frecuencia de uso de ciertas formas y ciertos temas. El grupo de EFD recibió considerablemente mayor número de reconocimientos ("acknowledgment"), correcciones, prohibiciones, e instrucciones que los otros grupos. Tambien recibieron más imitaciones, repeticiones, directivos y preguntas y oyeron a los adultos hablar de las actividades cotidianas y caseras más que los otros.

La primera conclusión que se obtiene se refiere a la importancia de la cantidad de input recibida. Tal como afirma Harris (1992:25), durante tiempo se ha considerado que el argumento cuantitativo podría tacharse de behaviorista y por tanto se ha pasado por alto su importancia. La segunda es la que se desprende de la perspectiva interactiva de su análisis: las directivas o solicitudes de acción son importantes para la adquisición, ya que los adultos suelen utilizarlos en relación con objetos o acciones a los que la niña o el niño ya están prestando atención, y por tanto de los que ya tienen una codificación no-lingüística. Una explicación similar podría darse a la importancia de las preguntas *"yes/no"* en relación con la adquisición, pues éstas suelen aparecer muy ligadas al contexto de la situación. Por último, el elemento del desarrollo del lenguaje más ligado al input es la aparición de los auxiliares, aunque de una forma muy compleja.

Estos datos se alinean con los de Gleitman et al. (1984) respecto a los efectos limitados del "motherese" sobre la adquisición. Sin embargo, representan una perspectiva diferente y mucho más rica al incluir el contexto no-verbal en el estudio. Para concluir, la importancia de la relación entre lo que las personas adultas dicen y la actividad, y los efectos limitados de la sintaxis adulta en la adquisición, son las dos conclusiones de la investigación sobre las que las parece existir un consenso a finales de los 80

2.1.3 "FATHERESE" Y OTROS INPUTS

Paralelamente al debate sobre la relación entre input y adquisición, la investigación sobre el lenguaje adulto desarrolla a lo largo de estos años otra línea de discusión: las diferencias entre el input de las madres y el input de los padres. Como explica Rondal (1980), la contribución paterna al desarrollo del lenguaje ha sido olvidada por la investigación: siempre se ha asumido que los padres pasan poco tiempo con sus hijas e hijos, a pesar de que parece ser una cuestión generalizada que la viveza emotiva de sus encuentros podría compensar parcialmente la brevedad de los mismos. Algunas investigaciones (por ejemplo ibid.) han llegado a probar que tienen mayor dificultad para comprender los enunciados infantiles.

En la posición contraria, Saunders (1982:152) cita las palabras de su propio hijo, bilingüe inglés/alemán, de esta segunda lengua a través de su padre. Al preguntarle cuál era su lengua materna contestó : "Alemán. No, inglés es mi lengua materna. Alemán es mi lengua paterna". Efectivamente, en multitud de casos de bilingüismo, y en algunas comunidades, no es la madre la que se ocupa de transmitir una lengua. Romaine (1989) cita unas comunidades patrilineales de la zona de Vaupes en Colombia y Brasil en las que la lengua primera es la lengua paterna. Las comunidades son exógamas padre y madre usan cada uno su lengua y son bilingües pasivos en la de su cónyuge: hijos e hijas consideran la lengua del padre su L1.

Todo ello es especialmente pertinente para esta tesis, ya que el input que el niño observado recibe proviene de su padre, exclusivamente. Por esa razón incluímos aquí un resumen de los resultados de esta investigación.

Destaca entre otros el trabajo de Barton y Tomasello (1994), Gleason (1975), MacLaughlin et al. (19823) Rondal (1980) y Tomasello, Conti-Ramsden, Ewert (1990), los cuales pretenden rescatar el papel que el input de los padres representa, y precisar las similitudes y las diferencias que se observan respecto al input de las madres, centrándose en las dos cuestiones clave: (1) Las simplificaciones o ajustes conversacionales y su relación con el nivel de desarrollo infantil. (2) El aumento progresivo de la complejidad de la lengua de

los padres en relación con la evolución de la competencia infantil. Tambien estudian el input proporcionado por los miembros de la familia más pequeños, hermanos, hermanos, gemelos, etc.., del cual no nos vamos a ocupar aquí.

Döpke presenta un estado de la cuestión de toda esta investigación que resume con claridad de qué presupuestos se parte. La siguiente tabla muestra aquellas características sobre las cuales se pueden establecer conclusiones, a partir de los datos empíricos. Las referencias bibliográficas de cada punto no se incluyen por falta de espacio (Ver Döpke).

Tabla 2.1. Diferencias y similitudes entre input materno e input paterno

CARACTERISTICAS DEL INPUT	M	P
1. LME	=	=
2. Discurso: repeticiones y expansiones	=	=
3. Tipos de frases: declarativas e interrogativas	=	=
4. Ajustes: aumento complejidad sintáctica y diversidad léxica; descenso de repeticiones	=	=
5. Contextualización: situaciones estructuradas de juego y lectura de libros: más palabras, preguntas y expansiones, menos declarativas, menor complejidad que comiendo.	=	=
6. Estilo interactivo: número de turnos en díadas	+*	-
7. Estilo interactivo: número de turnos en tríadas	+	-
8. Foco de la conversación: a. las relaciones b. la propia actividad	a. + b. -	a.+ b.-

CARACTERISTICAS DEL INPUT	M	P
9. Control de la situación: a.explícito: imperativos, llamadas de atención, preguntas *"yes/no"*. b.indirecto: peticiones indirectas, análisis, alternativas.	a. - b. +	a. + b. -
10. Tipo de situaciones: a. casa y cuidado: menor elaboración tópicos, intercambios cortos, preguntas sin respuesta. b. juego: elaboración tópico, intercambios largos, respuestas.	a. + b. -	a. - b. +

M= Madre P= Padre
* Pero más cortos

La tabla simplemente muestra el input materno en una relación de mayor a menor con el paterno, o de igualdad, respecto a la característica apuntada en la columna izquierda. Las diferencias se hallan más al nivel del papel y los valores y actitudes que se representan, que a nivel formal, donde hay mayoritariamente coincidencias, a pesar que existen divergencias en cuestiones de detalle. Como resume Rondal (1980):

> Father's as well as mother's speech increases in lexical diversity (as measured by TTR), utterance length and syntactic complexity, contains fewer imperatives, becomes less repetitive, and contains fewer expansions, with the developing semantic and syntactic capabilities of children. (359)

Si bien la complejidad sintáctica y el tipo de oraciones, los tópicos y su contextualización coinciden, las madres están menos concentradas en hablar de las actividades, hablan de relaciones personales, y, al cumplir el papel de 'cuidadoras y amas de casa' tienen menor espacio para elaborar los temas, contestar y esperar las respuestas.

En general, de la investigación que Döpke resume se desprenden tres cuestiones. En primer lugar, que parece haber dos estilos de

discurso, el de las madres, que piensan que niños y niñas siempre quieren que se les hable, y el de los padres, que piensan que éstos sólo quieren que se les hable en algunas ocasiones. En segundo lugar, que las madres facilitan la conversación más que los padres, los cuales son más exigentes. En tercer lugar, que los padres no varían sus comportamientos en situaciones de díada o tríada y las madres sí. Esto último se relaciona con que los padres pasan menos tiempo con sus hijos e hijas que las madres y consecuentemente están menos familiarizados con sus estilos comunicativos.

Por otra parte, la otra cuestión a abordar es si las diferencias redundan en beneficio del proceso adquisitivo infantil. Pudiera muy bien ser que la mayor exigencia y la necesidad de adaptarse a los padres, y no al revés, comportara un avance en la competencia comunicativa infantil, a corto plazo y a largo plazo. Rondal (ibid.) encuentra datos interesante respecto a las diferencias cuantitativas en la producción infantil de las díadas con padres:

> Fathers' speech is shorter in terms of utterance length. Mothers' utterances are longer and mothers correct chidren's speech more often. The longest utterances, however, are addressed by the children to their fathers, which may have to do with the number of requests for clarification in fathers' speech and possibly with a slightly less good understanding of children's speech by fathers. (368)

Barton y Tomasello (1994:19) sugieren que dichos enunciados son a menudos las respuestas ("repairs") de solicitudes de aclaración: puesto que se asume que la madre entiende lo que se dice porque está familiarizada con el habla infantil, sólo se le responde con una repetición parcial.

Siguiendo en esta misma línea, Barton y Tomasello. (ibid.) estudiaron en concreto esta cuestión de la mayor exigencia de la conversación con los padres respecto a las madres. Efectivamente, sus datos confirman que existen diferencias. En primer lugar, coincidiendo con Rondal, tienen lugar mayor número de cortes en la comunicación entre padres e hijos/hijas que entre éstos y las madres. Además tambien prueban que los padres piden que se les clarifiquen enunciados más que el doble de veces que las madres y que su petición no es específica, no incluye repetición de parte del enunciado infantil.

Las madres sin embargo hacen preguntas concretas y múltiples, incluyendo partes del enunciado infantil. Cuando los padres piden una clarificación aceptan la que se les da mientras que las madres utilizan varias preguntas específicas o bien una pregunta específica al final. La razón de los problemas comunicativos radica en el hecho de la falta relativa de familiaridad de los padres con los mecanismos comunicativos infantiles.

Por otra parte, los padres están menos atentos a los enunciados infantiles que las madres, las cuales apenas ignoran a los niños dos veces seguidas. Cuando lo hacen, si éstos insisten, normalmente vuelven a hacerles caso y siguen con su tema. Sin embargo, cuando los padres no advierten los enunciados infantiles, niños y niñas normalmente no insisten y, si lo hacen, el padre persiste en su ignorancia. Es decir, que pocas veces se vuelve a un tema cuyo hilo se ha perdido. Si insisten, su enunciado es aún más elaborado que el primero, pues entienden que han de esforzarse por captar el interés del padre.

Hasta aquí puede resumirse que existen beneficios para la competencia comunicativa a corto plazo. A largo plazo, según Tomasello et al.(ibid.), las conclusiones de la investigación parecen confirmar intuitivamenet la sugerente teoría formulada por Berko Gleason (1975) llamada "Bridge Theory"[4] que se recoge a continuación:

> Gleason (1975) proposed that secondary caregiver fathers play a special role in the child's acquisition of language. She hypothesized that fathers are less familiar with (less 'tuned into') the young chid's routine behaviours and communicative devices than are primary caregiver mothers (...) Communicating with fathers, in this view, requires chidren to adapt their linguistic formulations to the needs of a less familiar listener, and for this reason fathers represent a more challenging

[4] McLaughlin et al. (1983:251) bautizan el fenómeno con el nombre de DIFFERENTIAL EXPERIENCE hypothesis y lo analizan con relación a la edad de sus hijos e hijas. Sus datos apuntan claras diferencias entre padres y madres: las madres adaptaban su lengua más, sus LME se correlacionaban con las de hijos e hijas, y expandían menos sus enunciados a medida que éstos crecían. Hacían más preguntas si el nivel de niñas y niños era más alto, y modificaban sus enunciados para reclamar la atención.

> communicative partner than do mothers (...) the adaptation required for fathers is not as radical as that required for a completely unfamiliar adult, and thus fathers may be seen as a kind of linguistic 'bridge' to the wider community of speakers outside the home environment. (Tomasello et. al. op.cit.:116)

Los datos anteriores de Tomasello et al. parecen confirmar esta hipótesis, pero no existen apenas datos concretos sobre los efectos positivos del input paterno.

Barton y Tomasello (op.cit.) resumen las características de los inputs materno y paterno diciendo que puede interpretarse que en la familia tradicional de clase media, padre y madre tienen dos papeles complementarios, y no redundantes: las madres se adaptan a las convenciones comunicativas infantiles, mientras que los padres a menudo solicitan a niñas y niños que se adapten a las convenciones de la comunidad en la que viven. Puesto que las personas adultas de la comunidad les exigirán que adapten sus intentos comunicativos a unas ciertas convenciones, la comunicación con los padres servirá de puente entre esta situación y la creada con las madres.

2.2. PERSPECTIVA PRAGMATICA Y SOCIAL

Durante los años sesenta, al inicio del auge de los estudios psicolingüísticos del lenguaje, puede hablarse de un enfoque más lingüístico que psicológico en los estudios sobre adquisición de lenguas. Ello se explica por el ímpetu que la gramática transformacional Chomskiana representó durante esos años.

Pronto surgieron posiciones diferentes que plantearon la necesidad de comprender no sólo la estructura sino su uso, la función que ésta ejerce en el proceso de comunicación entre las personas. De manera destacada, Wells (1980) en el primer volumen de la serie "Language at home and at school", que describe el desarrollo y los resultados del Bristol Project, se refiere a la perspectiva que estaba desarrollándose, complementaria a la chomskiana:

> During the last twenty years, many introductory books and textbooks have been published, most of them strongly influenced by the work of Chomsky and his associates on transformational-generative grammar.(...).

> But the emphasis on abstract knowledge has been at the expense of an interest in the way in which people actually communicate through language and of the relationship between linguistic message and the contexts in which they occur. If, as we believe, language is acquired in the course of human development as a means of interacting with those 'significant others' who are most involved in the life of the child, a rather different conception of language is required: one which emphasises meaning and purpose as much as form; and which attempts to show how, through successive turns in conversation, joint activities are planned and coordinated, and knowledge (based on individual experience) is shared with others and added to and modified. (ibid.:16)

Veamos con cierto detalle en qué consiste el "Bristol Language development Study" pues representa un magnífico ejemplo de investigación que atiende tanto a la adquisición del sistema gramatical formal como al contexto pragmático y sociolingüístico en que se desarrolla, y la interacción entre ambos, perspectiva que esta tesis adopta. El proyecto, coordinado por Gordon Wells e iniciado en 1972, después de una larga preparación, consiste en un estudio transversal de 129 niños y niñas en edad preescolar, de los distintos estratos sociales existentes en el entorno urbano de Bristol (U.K.). Los sujetos se dividieron en dos grupos uno de edades entre 15 y 42 meses, y otro de entre 39 y 66 meses y sus producciones fueron grabadas mediante un sofisticado método de recogida de datos. El primer objetivo de la investigación fué contrastar los datos de anteriores estudios transversales, con gran número de sujetos, llevados a cabo en los Estados Unidos, y principalmente influenciados por las teorías chomskyanas, (por ejemplo, Klima y Bellugi 1966). De dichos estudios, afirma Wells, se desprendía una descripción de la adquisición de la gramática inglesa, formalizada en tanto que mecanismo de 'aprendizaje de reglas', la cual sugería que, a pesar de la variación en el ritmo de adquisición de varios sistemas gramaticales, la similitud en cuanto a las secuencias en que estos sistemas se adquirían era importante.

En trabajos anteriores (por ejemplo, Wells op.cit.:243) el lingüista se reclama seguidor de los planetamientos vigotskianos que distinguen dos precursores distintos, e interrelacionados por medio del significado, de la actividad exclusivamente humana de la comunicación: la lengua y el pensamiento. El significado tendría dos facetas, por una parte la estructuración que damos a nuestra experiencia al agrupar objetos, acciones, cualidades en categorías funcionales o perceptivas, y, por

otra, la estructura semántica que es la base de la organización formal de la lengua a través de la cual dicha experiencia de objetos, acciones, etc, y sus relaciones se expresan. Consecuentemente, Wells también comparte los postulados planteados por Bruner (1973). Partiendo de esta perspectiva, la base teórica elaborada para el marco descriptivo del estudio, dió un paso adelante respecto a la investigación americana, ya que durante los años de planificación salieron a la luz nuevas teorías y evidencia empírica.

Por una parte, explica Wells, el trabajo de Bloom (1970) que mostraba la posibilidad de estudiar los significados de los primeros enunciados, si se atendía al contexto situacional en que se producían. En segundo lugar, tal como pronto mostraría Halliday (1975), los primeros significados eran funcionales y pragmáticos, y dependientes tanto del dinamismo de la interacción interpersonal como de la articulación interna de la compleja estructura de la gramática transformacional. Como suplemento a la visión de Halliday, la gramática de caso de Fillmore (1968)[5], y, finalmente, la elaboración teórica de Bernstein(1960)[6] sobre el papel de la lengua en la socialización temprana, atendiendo a los diferentes orígenes de clase.

El estudio incluía objetivos diversos que Wells agrupa en tres frentes: la importancia de la entonación en el desarrollo de la conversación; el análisis del discurso y la conversación; y el papel potencialmente facilitador de la conversación adulta con los niños y niñas en edad preescolar. El estudio comprendía datos de la

[5] Wells (1980:245) explica el marco descriptivo de Fillmore Este caracteriza los estados y relaciones de las entidades que existen en el mundo: personas, cosas o abstracciones. Los estados serían estáticos o dinámicos. Ello constituye el contenido cognitivo o la función temática de la lengua. Dichos estados y relaciones se representan en las lenguas por medio de TIPOS DE ORACIONES. Fillmore entendía el contenido proposicional de las oraciones en cuanto a tipos de caso ("case roles"), Wells lleva la categorización más allá y distingue entre casos cuyas relaciones son diferentes.

[6] En un volumen dedicado a recuperar la aportación 'real' de Bernstein a la sociolingüística y la sociología en general, Atkinson (1985), es especialmente crítico con las deformaciones sufridas por las teorías del autor en manos de lingüístas conocidos, por ejemplo Labov, a la par que subraya la mútua comprensión y colaboración entre Bernstein y Halliday. No aparece mención alguna de Wells.

conversación espontánea de los sujetos en sus familias, en la escuela, datos de la lengua del profesorado en la clase, datos sobre la lectura y datos experimentales. Los materiales producidos por el proyecto son muchos, desde el *"Coding Manual for the Description of Child Speech in its Conversational Context"*; un modelo de descripción de secuencias conversacionales; y una 'escala' de desarrollo lingüístico, que según Wells complementaría la de Crystal, Fletcher y Garman (1976) y representaría una mayor precisión que los datos de Brown (1973) basados en la LME. Las conclusiones sobre la evolución de la producción y la comprensión de los sujetos estudiados son las siguientes:

> One of the most striking findings from the earliest phase of the research is the high degree of uniformity across the sample as a whole in the sequence in which different linguistic systems and sub-systems are learned. Although there is considerable variation in the rate of learning, certain categories of meaning and formal structure reliably appear before others in the children's speech. This is not to say that there are not individual variations of strategy or emphasis (...) recognisable as distinct styles. (Wells op.cit.: 14)

Estos datos son utilizados como elemento de comparación para el desarrollo lingüístico de Andreu (Ver Capítulos 7 y 8). El modelo de Vigotski y Bruner del cual parte el autor se presenta ampliamentea continuación.

A partir de la visión socio-pragmática que Wells representa[7]., se describió la lengua en tanto que forma y significado en uso contextualizado. Las dos disciplinas que incidieron decisivamente en este cambio de perspectiva fueron la sociología y la pragmática. Tanto los estudios de APL, como los de ASL[8], a lo largo de la década de los 70 y 80 reflejaron esta visión más rica y completa del fenómeno de

[7] Para otros planteamientos esencialmente pragmáticos e interactivos de la adquisición, ver por ejemplo Ochs y Schieffelin (Eds.) (1979), Oksaar (1984).

[8] La metodología de enseñanza de segundas lenguas no sólo reflejó este cambio sino que llegó a tomar un protagonismo enorme en la experimentación y confirmación de hipótesis formuladas por la APL (Ver Dulay, H. y Burt, M. y Krashen, S 1982 sobre investigación en ASL y Ellis, 1990, 1994 para un resúmen de la investigación en ASL).

adquisición de lenguas. Así por ejemplo, Gumperz años más tarde escribiría:

> To see how communication works on the ground, we cannot look at organizational features of communiction alone, but we must look in detail at the actual processes of conversational inference, that is, the situated interpretations that participants make of each other's moves at any point in time. (Gumperz 1984:282)

2.2.1. ANTECEDENTES DE BRUNER

El objetivo de este y los siguientes apartados es presentar un planteamiento sobre adquisición de lenguas desde una perspectiva pragmática, el de Bruner, ya que, además de su gran influencia en la investigación en general ha servido de marco de interpretación de datos en esta investigación.

Frente a la línea teórica y de investigación que parte de los postulados de Piaget se halla la escuela Histórico-Cultural, formada por Vigotski[9], Leòntiev y Lúria. La obra de Vigotski se publica en inglés en 1962 y, a pesar de la temprana muerte del lingüista, que no le permitió desarrollar sus postulados, ha tenido una repercusión inmensa, especialmente a través del trabajo de Jerome Bruner. Vigostki aborda el estudio del lenguaje desde una perspectiva funcional, en la que se atribuye un papel importante a la interacción social y considera que el lenguaje cumple una doble función: indicativa y simbólica. La función indicativa se refiere al hecho de que el lenguaje aparece en contextos de interacción social, en los que los signos linguísticos tienen un valor de 'índice' (Peirce en Tanz 1980)[10]. La función simbólica, por el

[9] Se ha adoptado la ortografía del nombre del autor utilizada por Vila Colomer en la Introducción a Vigotski: *Pensament i Llenguatge* (1988)

[10] "The term pragmatics itself had been taken from the pragmatist philosopher Charles Peirce (1932) who presented a theory of semiotics based on three types of signs:
1. ICONS - signs that are related to the things they stand by virtue of some direct physical resemblance, e.g. hieroglyph picture of a house.
2. INDICES - sings that relate to the things they stand for because they participate in or are actually part of the event or object for which they stand. (...).
3. SYMBOLS - sings that are related to the things they stand for by an arbitrary bond

contrario, define los aspectos descontextualizados del lenguaje y se refiere al nivel de generalización de la realidad. En sus comienzos los signos lingüísticos tienen una función indicativa y posteriormente se descubre el valor generalizador del lenguaje.

En la introducción a la publicación de *Pensamiento y lenguaje* de Vigotski, Vila y Colomer (1988) presentan el pensamiento del autor, del cual, en base a nuestros intereses destacamos varios puntos:

Según Vigostki,
. Sólo se comprende la psicología como psicología evolutiva.
. La personalidad humana no es, ni una conciencia añadida como epifenómeno a la substancia material, ni un mecanismo puramente fisiolófico fruto de la evolución.
. El objetivo de la psicología es dotarse de una unidad capaz de analizar la conciencia como un todo, y que explique las relaciones interfuncinales entre los procesos que la componen.
. La conciencia no es biológica sino social, y se genera con una interiorización de aquello que es externo a lo interno.
. Los intercambios sociales en los que se genera consciencia utilizan los símbolos y signos, de los cuales el más importante es el lenguaje.
. El lenguaje es un producto de la cultura, es instrumental y artificial lo cual implica que se ha de aprender a usar para poder utilizarlo.
. El aprendizaje del lenguaje sólo es posible en la medida en que la sociedad, el mundo adulto, nos ayude, ya que tiene una naturaleza artificial y por tanto convencional y arbitraria.
. Dicha ayuda consiste en un "andamiaje" que permite al niño o la niña "apropiarse" progresivamente de uno de los sistemas culturales que la especie posee para regular sus intercambios.
. Por tanto, aquello que puede hacer la persona sola es diferente de lo que puede hacer con ayuda de alguien más capaz, con la que aprende nuevos mecanismos y reconoce el valor de sus conductas para nuevos

---

agreed upon by those who use the symbol , e.g. the word "dog" to stand for certain quadripedal mammals.
(...) There is no need for a real context of use for symbols and icons to be interpretable. Indices however, can only be interpreted within an actual context of use. One cannot describe the meanings of indices -one can only describe rules for relating them to a context, in which the meaning can be found". (Peirce, en Bates 1976:3).

propósitos, transitando hacia nuevas formas individuales de conducta, pasando de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.
. Vigotski define la 'Zona de desarrollo próximo' como: "la distancia entre el actual nivel de desarrollo real, tal como está determinado por la resolución de problemas de un modo independiente (sin ayuda), y el nivel de desarrollo potencial, tal como viene determinado mediante la resolución de problemas bajo la dirección del adulto en colaboración con compañeros más capaces" (Vigotski 1988).

Siguiendo el espíritu del proyecto vigotskiano - para citar las palabras de este autor -, Bruner intenta, en toda su obra, profundizar en la descripción de cómo los miembros aspirantes de una cultura aprenden de sus tutores, los vicarios de esa cultura, a comprender el mundo; cultura compuesta por conceptos, técnicas y mecanismos prótesicos que requieren para su uso la capacidad para el lenguaje. Y la razón que da para haber escogido el modelo vigotskiano es sencillamente " porque fue el primero en observar cómo [ello] sucede", lo cual resume:

> En un principio se domina en colaboración con un adulto, un compañero más competente, únicamente con el objeto de comunicar. Una vez que de esta manera se domina suficientemente, puede pasar a hacerse internalizado y servir bajo el control consciente como medio de llevar a cabo diálogos hablados internos. (Bruner op.cit.: 9)

Veamos los planteamientos pragmáticos que desarrolla en concreto en relación con la adquisición de las primeras lenguas.

2.2.2. LA PRAGMATICA DE BRUNER

Bruner (1975) resume los orígenes de la visión pragmática de la lengua a partir de tres corrientes de pensamiento; Wittgenstein y la filosofía analítica, que otorga a la descripción del uso de la lengua un papel central dentro de la descripción de la misma; Grice, cuyo objetivo de estudio era el sentido de la producción para la persona que habla, la cual debe conocer las normas de uso de la subcultura en la que está inserta; y Searle y las "felicity conditions"[11], que sirven de criterio

[11] Para un resumen del trabajo de los tres autores, ver el volúmen sobre Anális del Discurso de Brown y Yule 1983 - actualmente traducido al castellano.

para juzgar la efectividad de las producciones en la representación de las intenciones de quien habla.

2.2.2.1. LOS ACTOS DE HABLA

Bruner (1981) parte de los postulados básicos sobre adquisición de lenguas, en concreto sobre la importancia del "input de habla hacia el niño que está aprendiendo el lenguaje, [el cual] está altamente hecho a la medida por los adultos de modo que encaje con el nivel de desarrollo lingüístico del niño, y en que este input se va modificando sistemáticamente para permanecer adaptado a los progresos del niño" (ibid.: 10) pero plantea que dicho input no es suficiente. Bruner afirma " (...) sin haber participado en una considerable cantidad de comunicación contingente, con un hablante más experto, que tuviera en mente objetivos pedagógicos, supongo que sería imposible dominar tales cosas como las condiciones de los actos verbales, cómo manejar en el discurso el nuevo pacto establecido, cómo cumplir los requisitos de proximidad, e incluso cómo evaluar los embragues deícticos como 'yo-tú' y 'aquí-allí'" (ibid.). Es decir, postula que la perspectiva lingüística sobre la lengua y sus usos y funciones, la perspectiva pragmática, ha de presidir el estudio de la adquisición, pues "las reglas y máximas laxas de la pragmática (los principios cooperativos de Grice, Los actos de habla de Searle, etc.) están siendo en cierta medida reelaboradas y negociadas en un discurso contingente" (ibid.).

Lo más interesante de su visión sobre la pragmática, lo constituyen los postulados sobre las diferencias evolutivas en comparación con la sintaxis y la semántica:

> Pocas veces es la sintaxis, sin embargo, objetivo de una pedagogía o negociación explícita, y muy pocas veces la fonología. La semántica es un caso intermedio. Parecería pues que el niño llega a dominar la estructura del lenguaje como subproducto del proceso de aprendizaje que sigue para utilizar el lenguaje en discurso. (..) De hecho, la adquisición de la pragmática da incluso una continuidad que no es característica en absoluto del proceso de dominio de la sintaxis formal. (...) (ibid.)

Es decir, basándose en los resultados de la investigación (por ejemplo, Bates y el Grupo de Roma 1976, Bruner 1981, Dore 1975), Bruner plantea la continuidad en la adquisición pragmática. Parte de la

base de que el intento comunicativo parece estar presente desde el principio, o muy cerca del principio, de la adquisición, antes del inicio del habla léxico-gramatical, y de que dicha comunicación se establece mediante el uso de gestos, balbuceos, e inflexiones estilizadas en la entonación. La habilidad en el desempeño de las funciones más elementales de la lengua: referencia, solicitud, ofrecimiento etc.. se iría incrementando ligeramente. De este modo, las funciones irían siendo empleadas para extender los esfuerzos del niño "para hacer cosas con palabras". A través de dichos esfuerzos, afirma, se utilizan cualquier tipo de proposiciones disponibles, y se reconocen las opciones entre los nuevos trucos estructurales relativos al lenguaje de que se dispone.

Así pues, desde esa perspectiva, el innatismo no concierne sólo a los universales lingüísticos:

> What may be innate about language acquisition is not LINGUISTIC innateness, but some special features of human action and human attention that permit language to be decoded by the uses to which it is put. (Bruner 1975:2)

Se ha visto más arriba que, según Vigotski, para estudiar la conciencia humana es necesaria una unidad de análisis. Para estudiar el lenguaje, Bruner plantea como unidad de análisis el acto de habla. A partir de los actos de habla se han de entender posibles correspondencias entre la naturaleza de las acciones y la estructura de la lengua utilizada por los/las hablantes para representar esas acciones, y para incluir a otras personas en ellas. En cuanto a la adquisición primera del lenguaje, la lengua se concibe como una extensión especializada y convencionalizada de la acción cooperadora, y se muestra como una transformación de los modos de asegurar esa cooperación, previos al lenguaje, filogenéticamente y ontogenéticamente (op. cit.:2).

Desde el punto de vista de la adquisición infantil del lenguaje, es la relación entre estructura gramatical y función ilocutiva de la lengua, lo que permite al niño o a la niña introducirse rápidamente en el uso de una lengua determinada.

Esta explicación reúne los dos puntos de vista, esenciales para una comprensión de la adquisición de la lengua, lingüística y psicología e incorpora la visión sociolingüística y pragmática. Forma, significado y contexto.

Desde el punto de vista del análisis estructural de los actos de habla y su papel en la adquisición del lenguaje, Bruner plantea el isomorfismo entre la estructura gramatical y la estructura de la acción, al analizar con todo detalle las estructuras de los primeros juegos infantiles - a partir de los 5 meses de edad. Toma como punto de partida de su perspectiva tres elementos: primeramente, la descripción de las funciones semánticas de la lengua en los primeros estadios de adquisición que Brown (1973) utiliza para dar nombre y describir el fenómeno central del Estadio I - "Relations or roles within the simple sentence" Stage I -, en segundo lugar, la evidencia empírica proporcionada por algunas investigaciones transversales sobre adquisición de universales en diversas lenguas[12], y en tercer lugar, la sugestiva investigación sobre la combinación de lengua y gesto (Chapman 1974, entre otros). Es decir, la cualidad de todas las lenguas de contener las categorías funcionales de agente, acción, objeto, recipiente de acción, instrumento, localización, posesión etc. permite a Bruner plantear la hipótesis siguiente:

> (...) this correspondence between case grammar and the structure of joint action carried out by infant and caretaker aids the former in acquiring a starting grammar. For the infant first learns pre-linguistically to make the conceptual distinctions embodied in case grammar and, having mastered privileges of occurrence in action sequences in which these distinctions are present, begins to insert on-standard signals that mark these distinctions. (Bruner 1975:5).

¿Cuáles son las acciones (o comentarios sobre las mismas) que la niña o el niño privilegia al inicio de la adquisición del lenguaje? Bruner resume la investigación sobre el tema según la cual se trata de acciones llevadas a cabo conjuntamente con otra persona, que incluyen agente, acción, objeto y el control que representa la posesión. Dichas

[12] Bruner cita la tésis doctoral de Bowerman M, 1970, no publicada y que no se ha podido consultar, que analiza el inglés, el luo, el finlandés y la lengua de Samoa.

distinciones presuponen la capacidad temprana de distinguir la 'idea' de intersubjetividad.

En el inicio se aprende a establecer referencias conjuntas con la persona adulta, partiendo a veces del contacto con la vista, y éstas van adquiriendo 'semanticidad' es decir se van utilizando segmentos fónicos que sirven como etiquetas cuya producción establece la referencia conjunta. A menudo este etiquetado tiene ya funciones diferentes: imperativo, vocativo. Cuando no es a nivel segmental, es a nivel supresegmental que se establece el referente común utilizando la repetición de patrones fonológicos "as a kind of prosodic envelope or matrix into which the child 'knows' that morphemes go - an interrogative and vocative demand contour, and possibly an indicative" (op. cit.:10).

Pero el elemento esencial que permite al niño o a la niña establecer estructuras de reglas para la comunicación es lo que hace, su actividad, que, huelga decirlo, en este período de la vida es el juego. Bruner (1983) presenta un detallado modelo de las componentes comunicativas-lingüísticas del juego, que le permite establecer el isomorfismo entre actividad - descompuesta en componentes y segmentos - y la generación de lengua. Ya en 1981 había descrito la comunicación adulto-niño de la siguiente manera:

> Gran parte de lo que ocurre se da en situaciones altamente encuadradas y conformadas: contextos familiares y rutinarios en los que operan los dos miembros del par en un microcosmos altamente conocido, en que las intenciones se conocen con muchísima facilidad y donde el adulto puede calibrar con gran facilidad sus hipótesis sobre lo que pretende o trata de decir al niño. (11)

2.2.2.2. LOS JUEGOS INFANTILES

Bruner (op.cit.) ofrece un análisis pragmático del juego partiendo de los datos empíricos de los primeros juegos "peekaboo" de dos niños, en todas sus variantes. Dichos juegos, que hacen el deleite de los bebés, dependen en gran medida del lenguaje, sólo existen en la medida en que se verbalizan, y proporcionan la primera ocasión para el uso sistemático de la lengua con el adulto, la oportunidad de explorar "how to get things done with language" (ibid.:45).

Compara los juegos infantiles con los de Wittgenstein, y por tanto afirma que los juegos con los adultos representan una 'forma de vida' con todos los elementos necesarios en ella, incluso el objetivo del juego está contenido en él. En este sentido son 'idealizados' y estrechamente delimitados por un formato. Según afirma Pujol (1993:113), la noción de brunneriana de formato está en estrecha relación con la Zona de desarrollo próximo de Vigotski.

El formato consiste en constituyentes que se organizan en secuencias; éstas se forman según un orden concreto, y se transforman en relación con las reglas. El objetivo del juego consiste precisamente en estar bien formado, y, por ello, su objetivo podría calificarse de sintáctico, con una 'estructura profunda' y una serie de reglas de ejecución que controlan la estructura superficial del mismo. La estructura profunda no varía a pesar de mostrarse en diferentes estructuras superficiales, las cuales sí varían en sus constituyentes y ligeramente en la entonación y el enunciado que los representa. Cada constituyente está separado del siguiente por una pausa, que constituye la 'juntura'. Típicamente se suprimen los constituyentes que pueden ser supuestos, cuando ello ayuda a mantener la atención en el juego. Por ejemplo, en el juego de "peekaboo", la estructura profunda, que Bruner analiza exhaustivamente (op.cit.: 50, diagrama), consiste en la 'desaparición' y 'aparición' controladas de un objeto o persona -la primera está precedida de una secuencia de 'preparación', y la segunda seguida de un 'reestablecimiento' de la situación. A su vez, por ejemplo, la 'desaparición' consta de los segmentos: 'inicio', 'final' y 'búsqueda', e, igualmente, las otras secuencias se descomponen en segmentos. La estructura superficial se construye, por ejemplo, al usar telas o pantallas para esconderse, variando el momento y la acción entre aparición y desaparición, variando el enunciado constitutivo utilizado, o la persona u objeto que origina la desaparición, etc (ibid.: 44-46).

Este modelo de análisis de los segmentos de acción surge de varias observaciones. Por una parte, los formatos de acción en los que se dramatizan los actos a partir de marcarlos de forma seriada, para dar un ejemplo, la madre o padre típicamente toma el papel de agente y el niño o niña de recipiente, y a continuación disocian del papel de agente y la acción, para finalmente pasarle el papel de agente al niño y asumir el papel de recipiente el padre. Por otra parte, las

observaciones sobre la relación entre la estructura de las producciones en tema-comentario, reflejadas formalmente en la relación gramatical sujeto-objeto. Para Bruner dicha relación tema-comentario, que puede observarse en todas los lenguajes naturales refleja las relaciones o formatos de atención:

> Es un mecanismo que permite dar por garantizado lo que se conoce y se comparte entre el hablante y el que escucha e ir más allá, hasta lo que es un comentario sobre lo que se comparte y se conoce. A esto se le denomina la estructura de comentario temático del lenguaje y ha sido recientemente muy revitalizada por el lingüista Chafe y el psicolingüista Herbert Clark bajo la rúbrica más interesante de "el nuevo pacto establecido" (ibid.: 15)

Se trata de una idea antigua ya formulada por la escuela de Praga, sigue Bruner, que plantea que para dar cuerpo a una versión matizada del discurso sobre la distinción sujeto-predicado, desde su perspectiva funcional, "un predicado es aquello que introduce algo nuevo, un comentario sobre el tema o tópico que está en la conciencia conjunta (o intersubjetividad por emplear un término más a la moda) del hablante y del que escucha. Lo nuevo es lo enfatizado, lo marcado, lo totalmente nominalizado, lo que se saca a primer término. Es el medio por el que el lenguaje permite (e incluso fomenta) que el adulto atraiga al niño dentro de la Zona, y por supuesto permite asimismo al niño el plantear preguntas propias del adulto sobre lo que está más allá de la información dada" (ibid.: 15).

Asimismo, cada enunciado tiene sentido según el momento de la secuencia en el que se emite: el juego es como una protoconversación. Así por ejemplo, el enunciado "!Se va!" se entiende como el inicio de la desaparición.

Como conclusión, Bruner postula un mecanismo de adquisición que denomina el "Language Acquisition Support System" (LASS), el cual superpone, como estructura innata, al LAD chomskyano: si éste posibilitaba el dominio de las reglas sin una muestra de ejemplos suficiente como soporte de sus saltos inductivos, el LASS asegura que el input se produzca de una manera aceptable para las rutinas de reconocimiento del LAD. En definitiva, todas las formas de adquisición del lenguaje, como afirmaba Vigotski, dependen de la existencia de un

encuentro crucial entre un *sistema de soporte* en el entorno social y un *proceso de adquisición* en el aprendiz (Bruner 1981:12).

Uno de los aspectos que más nos interesa destacar de la perspectiva presentada es el paralelismo que de ella se desprende respecto a la función de ayudante de la generación de lenguaje que tiene el adulto, una función que se podría calificar de 'didáctica'. Es el adulto quien posibilita la generación del lenguaje en el niño. Una de las preguntas de investigación de las que partimios en este trabajo apunta hacia la existencia de similitudes entre la adquisición llamada 'natural' y la 'formal', entre ellas las estrategias utilizadas por los adultos para propiciar la generación del lenguaje.

2.2.3. FORMATOS DE ACCION Y FORMATOS DE ATENCION

El estudio de las relaciones conjuntas establecidas en las actividades de juego confirma algo que puede fácilmente observarse en la vida cotidiana: las personas adultas a menudo interpretan las acciones infantiles en situaciones de comunicación. Interpretan sus intenciones y las funciones para las que utilizan el lenguaje. Más interesante es la categorización que ofrece Bruner (1974) de dichas interpretaciones:

i. Por una parte están las interpretaciones del comportamiento infantil con **intencionalidad de actuación.** En ellas la persona adulta secunda la intención infantil, aunque sólo interviene para ayudar, por reciprocidad o para proporcionar un 'andamiaje' de la estructuración de la acción. Por ejemplo, aguantando un asiento donde el niño o la niña se quieren sentar, pasando páginas de un libro que quieran leer etc.

ii. Por otra parte están las interpretacoines del comportamiento infantil con **intencionalidad de atención.** En ellas la persona adulta secunda la intención infantil de **conocimiento sobre algún objeto.** Por ejemplo, mostrar un objeto que interesa pero no se puede alcanzar, mostrar un objeto que interesa a la persona adulta y, eventualmente nombrar dichos objetos u otros segmentos de acción.

Estos dos tipos de actuación tienden a convertirse en fijos, tanto durante el juego como en la rutina cotidiana.

> This usually consists of setting up standard action formats by which the child can be helped to interpret the mother's signals, her gestures, her intentions. They are recurrent occasions that provide the child not only an opportunity of predicting the mother's intentions but, so to speak, of calibrating his attention with hers. These episodes also permit the child to develop more or less standard ways of signalling his intent, whether it be to refer to an object or to signal some desire. (12)

El formato de acción se señala por segmentos de acción: es decir, comienza con un marcador de juntura, un COMPLETIVO, un marcador de que la acción anterior ha finalizado. Los marcadores permiten que la estructura sea repetible y la repetición es algo que en la infancia no sólo es necesaria sino que es una de las fuentes de mayor placer. Según los datos de nuestro investigación, las transiciones entre actividades consisten en negociaciones de lo que se va a hacer a continuación. Nos parece interesante poder definir provisionalmente los completivos como 'negociaciones' en el perído estudiado en esta tesis [13].

Los segmentos de acción son posiciones ocupadas en una secuencia por acciones variadas y sustituibles. Cada segmento representa un tipo de acción, una forma particular de aprendizaje psicolinguístico. Como se ha apuntado al describir las características del juego, las estructuras de acción conjunta permiten la interpretación del lenguaje en sus categorías funcionales de agente-acción-objeto-recipiente. Ello permitirá al niño o a la niña comprender el significado lingüístico de las producciones adultas ordenadas canónicamente, y por ende, las reglas de topicalizacion de tema-comentario y sujeto-predicado. Todo ello no por imitación, sino por una extensión de las reglas aprendidas en la acción semiótica. Desde el punto de vista gramatical, este enfoque es predominantemente exofórico, y poco a poco pasa a ser más anafóricamente determinado por las propias reglas del lenguaje.

---

[13] Es interesante observar la relación que se establece automáticamente entre el contexto de adquisición natural y el de adquisición formal en el aula, donde los inicios y los finales de las actividades tienen gran importancia. Ver Tragant (1994) para una investigación sobre esta cuestión que recoge la bibliografía sobre el tema.

2.2.4. 'ACTIVIDADES-FORMATO' EN LOS DATOS DE ANDREU

Siguiendo la tradición que Wells (1980) representa en la investigación sobre adquisición de lenguas, coincidimos con Pujol (1993) en ver que la adquisición del inglés de Andreu, niño bilingüe tiene lugar a dos niveles: en el proceso cognitivo de generación de reglas sobre la lengua y en la construcción de la relación entre el niño y el padre en la interacción. Tal como afirma la autora:

> Ceci nous permet d'aborder l'acquisition du langage et donc, par extension, l'acquisition de chaque langue en particulier, comme étant le résultat de processus sociaux et cognitifs entre les partenaires au sein d'interactions verbales. (112)

Tal como afirma Pujol (ibid.:110) los principales estudios de adquisición longitudinal se han solido centrar en los procesos intrapsíquicos, que permiten la apropiación de una(s) lengua(s) primera(s). Lo cognitivo ha primado sobre lo socio-cognitivo, interaccional o sociolingüístico. Si se aceptan los principios vigotskianos desarrollados por Bruner, la adquisición de una lengua no consiste solamente en el proceso adquisitivo de un sistema fonológico, léxico y sintáctico: dicha construcción individual debe hacerse teniendo en cuenta los factores interactivos, entendiendo que el lenguaje y la cognición son claramente interdependientes.

La perspectiva de Bruner es la adoptada en esta tesis para segmentar las transcripciones de los datos sobre adquisición de Andreu a nivel pragmático, y para categorizarlas y organizar un sistema de códigos que represente dichas categorías [14]. A partir de este modelo, se deriva la propuesta de 'actividad-formato' para la segmentación de las muestras de conversaciones entre Andreu y F en diferentes actividades de juego. En la interacción entre niños de la edad de Andreu y adultos, el tipo de situación interactiva más típica es la díada, propicia a lo que Bruner llama 'formato'. Puesto que se utiliza la idea de formato para segmentar las transcripciones de Andreu según

[14] La importancia de la relación establecida entre Andreu y F, a partir de su igualdad de género masculino, que facilita en gran medida que dicha relación se edifique a través de juegos ha sido sugerida por F como un punto central en el proceso de adquisición del inglés del niño.

las actividades que realiza en una sesión, se ha adaptado el término de Bruner y hablaremos de 'actividad-formato'. La actividad-formato es el universo de acción y atención conjunta que se establece entre hijo y padre, a través del juego. Este está formado por segmentos de estructuras de acción tipificadas y repetitivas marcado por un completivo 'negociador'. Durante la activad-formato, Andreu y F adoptan indistintamente los papeles representados por las funciones semánticas principales de la oración, agente, recipiente, objeto, instrumento, en los diferentes segmentos de la actividad. Ello implica que la iniciativa puede partir de uno o de otro.

La lengua de la actividad-formato es el inglés, y el modelo de bilingüismo 'una persona-una lengua' tiene sentido a partir de la estructuración del juego en los segmentos del formato.

> Egalement, selon que les interactions sont plus ou moins monolingues ou bilingues, les acquisitions de l'enfant seront, elles aussi, plus ou moins monolingues ou bilingues. (ibid.: 110)

La división entre formatos de acción y formatos de atención de Bruner se corresponde con los dos grandes tipos de actividades-formato de las muestras de conversaciones entre Andreu y F. En ellas destacan por un lado las actividades de acción o juego, con animales de peluche, con muñecos, con coches, con pelotas, con construcciones; y por otra las actividades en las que F intenta captar la atención de Andreu hacia una actividad concreta o un objeto, esencialmente unas fotos o un libro de lectura.

2.3. LA INVESTIGACION SOBRE LA ADQUISICION BILINGÜE

2.3.1. INTRODUCCION

En la bibliografía sobre bilingüismo existen dos perspectivas respecto al área de estudio que el término engloba. Aquéllas obras que bajo dicho término engloban todos los tipos de adquisición que se diferencian de la AM, y, por tanto, engloban edades infantiles y adultas, y aquéllas que se reducen a la AB infantil.

Por ejemplo, en el primer caso se halla Bialystok (1991:1), la cual, con el término de bilingüismo, esencialmente habla de la adquisición de segundas lenguas. Esta autora recuerda el carácter polémico que el bilingüismo revistió hacia los años 60 en los Estados Unidos, y la visión negativa que se tenía sobre los efectos del bilingüismo en la infancia. En ese momento, los estudios sobre el bilingüismo aparecieron como producto de unas necesidades de política educativa particularmente impregnadas de un prejuicio contra dicho fenómeno, y posiblemente contra los emigrantes en general.

> About thirty years ago, for example, the general wisdom held that bilingualism was a disorder that cuold be corrected through ruthless instruction in a standard majority language, pushing out of the inflicted child all traces of the invading language.

Es la época en que la población emigrante infantil, cuyos resultados académicos eran inferiores a los de niños y niñas del país, se vió despojada de su herencia lingüística y cultural como remedio a dicha situación. A nivel cognitivo, como explican Homel et al. (1987:132), los tratados globales sobre bilingüismo llegaban a la conclusión de que la inteligencia verbal se veía afectada por el bilingüismo, no así la no verbal. Ello en una sociedad en la cual, tal como estima Grosjean (1982:vii) la mitad de la población es bilingüe, y el bilingüismo está presente en todos los países. La sorpresa llegó en los años 70, cuando los programas de inmersión en francés para la población infantil anglófona del Canadá dieron extraordinarios resultados: el bilingüismo, por sí solo, no era pues culpable del fracaso escolar[15]. Es interesante notar que fue basándose en el postulado sobre el 'período crítico' de adquisición, que se presenta más abajo, como dichos programas encontraron mayor validación. Hoy en día, afirma el autor, (ibid.: 7) no es necesario probar que el bilingüismo ha de aceptarse, no se necesita

[15] Para un resumen del resultado de la investigación ver Peal y Lambert (1962). El objetivo inicial del estudio fue documentar precisamente los efectos negativos del bilingüismo sobre la producción intelectual para diseñar programas que los contrarrestasen. Por el contrario, lo que hallaron fue que, cuando los sujetos coincidían en nivel socioeconómico, edad, sexo, escuela, y nivel en las dos lenguas, los resultados de los sujetos monolingües eran manifiestamente mejores en diferentes medidas, y, sobretodo, en inteligencia verbal. Dichos resultados los atribuyeron a mayor flexibilidad mental y mayor diversificación en la estructura del intelecto.

descubrir que puede representar un beneficio adicional pues está claro que tampoco comporta ningún detrimento. Una visión ponderada es la de Homel et al. (op.cit.) que afirman:

> It is perhaps more reasonable to assume that bilingualism will have both some negative consequences and some positive consequences; the determination of waht is negative and positive being conditioned by the specific variables being studied and, perhaps, the age of the child being tested. (146)

A la luz de los resultados del Canadá, la investigación sobre bilingüismo se concentró en el estudio de sus efectos sobre la capacidad metalingüística o de manipulación de lenguas. No nos alargamos más sobre el tema pues escapa a los objetivos de esta tesis, simplemente apuntamos lo que parece ser el resultado de la investigación, experimental en gran medida, tal como Cummins (1987) lo presenta:

> In summary, the studies (..) tend to support the hypothesis that bilingualism promotes an analytic oritentation to both linguistic and perceptual structures. However, the evidence that bilinguals are more semantically oriented than unilinguals and have a greater awareness of certain properties of language is equivocal. (ibid.: 70)

Annick De Houwer (1990), en su publicación monográfica del estudio de caso de adquisición bilingüe holandés/inglés, presenta con gran rigor y precisión el estado en que se encuentran los estudios de AB infantil[16].Afirma que éstos se encuentran todavía lejos de poder contestar las cuestiones centrales que pretenden abordar:

> The most frequently asked questions in empirical studies of very young bilingual children have been whether, when and to what extent these children eventually come to speak two distinct languages. It will be argued that so far, this question remains fundamentally unresolved. (De Houwer 1990:4).

Si bien en ese momento la autora afirmaba que la investigación estaba aún en "its early infancy", cinco años más tarde, en un estudio

[16] Dicho rigor no lo ha salvado de críticas y distanciamientos, y quizá incluso se las ha granjeado. Ver la reseña crítica de Lanza (1991).

más reciente que pretende resumir los resultados principales de la investigación sobre AB en los últimos 12 años, su pronóstico es algo mejor: "the field of bilingual language acquisition has grown out of its infancy" (De Houwer 1995: 250). Sin embargo, aquellas cuestiones principales que los estudios de AB pretendían abordar siguen abiertas, tal como se presenta en los apartados sucesivos. Estas pueden concretarse esencialmente en tres:

i. Existencia de uno o dos sistemas de representación.
ii. Influencia del tipo de exposición a la lengua en el bilingüismo, es decir "input". and language contact
iii. Desarrollo monolingüe frente a desarrollo bilingüe de una lengua.

De aquí se derivan los siguientes tres grandes temas:

- La relación formal entre las dos lenguas de un individuo bilingüe y la relación de uso.
- El input y el proceso de adquisición bilingüe, el contacto de lenguas.
- El desarrollo del sistema morfosintáctico del inglés L1 comparado con el desarrollo morfosintáctico del inglés bilingüe.

De éstos, los 2 últimos son centrales en la presente investigación: el input ha sido tratado en la primera parte del Capítulo, y la comparación con la AM lo será en la última parte.

La investigación de De Houwer, como la de Antinucci y Miller (1976), Cortés y Vila (1991), García (1983), Genesee (1989, 1993), Lindholm y Padilla (1977), Moreno-Zazo (1987), Padilla y Liebman (1975), Pujol Berché (1990), Redlinger y Park (1980), Vihman (1985), Volterra y Taeschner (1978), Tabouret-Keller 1962) - para citar una mínima representación de estudios sobre AB - es uno de los ejemplos actuales del tipo de investigación a la que se ha llamado 'neutral' en la Introducción, existente desde los inicios de la preocupación por la adquisición de lenguas. Es sobre todo este tipo de estudios los que van a utilizarse para presentar las conclusiones de la investigación sobre cada uno de los temas centrales en la AB. Veamos en primer lugar varias cuestiones de definición y conceptos.

2.3.2. LA CARACTERIZACION DE LA ADQUISICION BILINGÜE

Al hablar de bilingüismo en general, la primera distinción que conviene hacer es entre el bilingüismo individual y el bilingüismo social. Hamers y Blanc usan los términos "bilinguality" y "bilingualism" para distinguir el uno del otro. Definen la 'bilingüalidad' como el estado psicológico de un individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como forma de comunicarse socialmente; el grado de acceso a cada código varía según ciertas dimensiones psicológicas, sociológicas, sociolingüísticas, socioculturales y lingüísticas. El concepto de 'bilingüismo', que engloba la 'bilingüalidad', se refiere igualmente al estado de una comunidad lingüística en la que dos lenguas están en contacto con el resultado de que pueden usarse dos códigos en una misma interacción y que un cierto número de individuos son bilingües (Hamers y Blanc 1993:6). Es decir, uno sería el bilingüismo individual, y otro el social, en términos más convencionales.

De la descripción de la bilingüalidad de Hamers y Blanc (ibid.) se desprende que cualquier intento de caracterización de los diferentes grados de acceso a los códigos lingüísticos del individuo bilingüe ha de contemplar las múltiples dimensiones que inciden en él. García (1983:14), había presentado tambien un modelo descriptivo tridimensional, menos refinado que el de aquellos autores, en el cual tres cuestiones definen el bilingüismo infantil: la lingüística, definida como la capacidad de comprensión y/o producción en las dos lenguas más allá de la pura discriminación; la social, que implica la exposición natural a dos sistemas en forma de interacción social; y la evolutiva, que atiende a la evolución psicológica y fisiológica que tiene lugar en los primeros años de vida. Beatens Beadsmore (1986) constituye la obra introductoria quizá más conocida con definiciones y caracterizaciones - comprende 35 definiciones - sin embargo, Hamers y Blanc (op.cit.) señalan que, muy pocas de entre ellas cumplen el requisito de ser multidimensionales, y por tanto no pueden ser útiles para la investigación empírica.

Adoptamos pues la categorización de éstos últimos autores por su claridad y generabilidad. Las dimensiones que han de contemplarse al estudiar al individuo bilingüe son las siguientes:

Tabla 2.2. Resumen de las dimensiones de la 'bilingüalidad'

DIMENSIONES	
A. La competencia lingüística en ambas lenguas	1. bilingüalidad equilibrada 2. bilingüalidad dominante
B. La organización cognitiva	1. bilingüalidad compuesta 2. bilingüalidad coordinada
C. La edad de adquisición	1. bilingüalidad infantil: (a) simultánea (b) consecutiva
D. La presencia de la comunidad de la lengua 2 en el entorno social	1. bilingüalidad endógena 2. bilingüalidad exógena
E. El estatus relativo de las dos lenguas	1. bilingüalidad aditiva 2. bilingüalidad substractiva
F. La pertenencia al grupo y la identidad cultural	2. bilingüalidad monocultural 3. bilingüalidad aculturalizada 4. bilingüalidad desculturalizada
G. Las preferencias de uso	1. lengua favorita

(Adaptado de Hamers y Blanc 1993:8 Tabla 1.1.)

La primera dimensión de competencia ayuda a cifrar la relación entre las competencias lingüísticas de cada una de las lenguas que habla el individuo bilingüe: equilibrada, cuando es equivalente, y dominante, cuando la competencia en una, a menudo la de la madre, es superior a la competencia en la otra - términos de Lambert (1955, en Hamers et al.). Ha de entenderse que dicho equilibrio no está igualmente distribuído, por tanto no supone la misma habilidad para usar ambas lenguas en los mismos ámbitos y para las mismas funciones. Cada individuo tiene su propia configuración de dominancias.

La segunda dimensión atiende a la organización cognitiva. Originalmente desarrollada por Weinreich (1953) y más tarde elaborada por Ervin y Osgood (1954, en Hamers y Blanc) distingue entre sistemas lingüísticos compuestos y coordinados. En el primero, dos conjuntos de

signos lingüísticos se asocian con el mismo significado, en el segundo los términos equivalentes ("translation equivalents") de las dos lenguas corresponden a dos conjuntos de representaciones. Tal como apuntan Homel et al. (1987:144) la evidencia empírica sobre el sistema compuesto-coordinado ha sido inconsistente y la investigación actualmente tiende a presentar ambas características no como excluyentes, sino como complementarias, con diferencias a nivel léxico, sintáctico y de representación sensorial. Lo interesante hoy en día es que se parte de la idea de que el sistema cognitivo bilingüe se ha de adaptar no sólo a cada lengua por separado, sino a las dos interactuando entre sí, de manera específica.

La tercera dimensión es la edad, la AB que tiene lugar durante la primera etapa del desarrollo infantil, mientras todos los sistemas están madurando, es una adquisición simultánea, si la adquisición de una L2 es temprana, pero después de la adquisición básica de la L1 es consecutiva. Mientras la primera tiene lugar en el entorno familiar, la segunda puede ya incluir adquisición en medios institucionales. Sobre este tema se vuelve a incidir en el siguiente apartado, pues es quizá el más relevante para la caracterización del bilingüismo de Andreu.

En la cuarta dimensión se trata de si las comunidades lingüísticas de las dos lenguas están presentes en el entorno social de niños o niñas. La endógena es la lengua del entorno familiar pero no utilizada institucionalmente en la comunidad, la exógena a la inversa.

En la quinta dimensión, se observa el entorno sociocultural, y en particular el estatus relativo de las dos lenguas en la comunidad. Si las dos lenguas están suficientemente valoradas, el bilingüismo será en alto grado provechoso y enriquecedor. En la sexta dimensión, los individuos bilingües pueden distinguirse por su identificación cultural. Pueden identificarse con las dos culturas de ambas lenguas, y reconocerse como un miembro en cada una, siendo así biculturales, o, simplemente, identificarse con una lengua y ser monoculturales. Cuando una persona renuncia a su primera cultura para adoptar la de la L2 se aculturiza, si ello ocurre y además no consigue identificarse con la cultura de la L2 el individuo se desculturiza.

Finalmente, la última dimensión se refiere al uso. Según la definición de Mackey (1976:5), Weinreich (1954) y Grosjean (1990:107) bilingüismo es el uso alternativo de dos o más lenguas por el mismo individuo. La noción de uso implica que el individuo tiene acceso y opción a las dos lenguas y utiliza ciertas reglas para ello, dicha cuestión ha quedado tambien englobada en el debate sobre cambios de código y mezclas que se presenta en apartados siguientes. Grosjean especifica una cuestión sobre la cual Hamers y Blanc tambien ponían especial énfasis:

> They [bilinguals] are not the sum of two complete or incomplete monolinguals but have a unique and specific linguistic configuration. Bilinguals have developed competencies in their languages to the extent required by their needs and those of the environment. They normally use their languages separately or together - for different purposes, in different domains of life, with different people. (ibid. 107)

2.3.2.1. EL PERIODO CRITICO DE ADQUISICION

Respecto a la edad y su relación con diferentes estadios de desarrollo lingüístico, existe el debate sobre una posible edad crítica a partir de la cual la capacidad de adquisición de lenguas se vería disminuída. Dicha cuestión reviste cierta relevancia para la AB temprana, y para la ASL. La frontera para calificar o no ciertos casos como de ABPL depende del factor edad y la ASL a menudo cifra su éxito en relación con la edad de aprendizje. Es en realidad a partir de la investigación sobre AM que dicho período crítico se fija.

Según MacLaughlin (1984:59) explica, la línea de argumento pasa por dos posiciones. Quienes entienden que existe una diferencia cualitativa entre el proceso de aprendizaje de una L1 en la infancia y una L2 en edad adulta. Esta radicaría en que la adquisición está programada para tener lugar antes de la pubertad (por ejemplo Wilkins 1972). Quienes piensan que la diferencia es únicamente cuantitativa, pero con un proceso intrínsecamente igual (por ejemplo, Newmark y Reibel, 1968). Respecto a lo cual, basándose en la investigación empírica, MacLaughlin resume:

> Thus there seems to be little evidence from studies comparing language learning in children and second-language learning in adults that the two

> groups go through radically different processes. What evidence there is points to the conclusion that the processes involved are basically the same. (ibid.: 66)

Los estudios comparativos entre niños y adultos que adquieren una L2 son difíciles de evaluar, pues la variable de la maduración cognitiva está siempre presente. Ahora bien, existen resultados de situaciones experimentales que parecen indicar que en dicho circunstancias en que factores como la exposición, la motivación, la falta de inhibición están controladas, los resultados infantiles son inferiores a los adultos, por ejemplo Braine (1971a:79, en MacLaughlin).

A pesar de estos datos, es comúnmente aceptado que hay unos primeros años de la vida durante los cuales la adquisición de lenguas procede de forma natural y sin esfuerzo, después de los cuales la tarea no suele tener éxito (Goodluck 1991:141, Ellis 1994:484). Ahora bien, donde no existe el mismo consenso es en el establecimiento de la frontera entre una y otra etapa. Penfield y Roberts (1959) postularon que el período óptimo acababa hacia los 10 años, basándose en la idea de que ello coincidía con los años en los que el cerebro mantenía su plasticidad, y que finalizaba en el momento en que la lateralización de la capacidad lingüística se situaba en el hemisferio izquierdo. Dichas conclusiones fueron posteriormente rebatidas, en primer lugar por Lenneberg (1967). Posteriormente se ha cuestionado la totalidad de la base neurológica para fijar la edad crítica (Krashen 1973, entre otros). El debate sigue en pie (Ver Ellis 1995:484).

El período que interesa en esta investigación es el que comprende la transición entre los 2 y los 3 años, veamos cuál es la evolución típica. A partir de los 2 años y medio, la lengua se proyecta de forma que avasalla al lingüista, y nadie ha podido aún concretar en qué secuencia. Garman (1979) establece la edad de 3 años como el momento de eclosión de la gramática, con la aparición de las formas verbales. Aparecen conversaciones fluídas y gramaticales, las oraciones se alargan, los tipos de sintagmas se multiplican. El desarrollo normal puede variar de un año o más, pero los estadios por los que se pasa son generalmente los mismos, más o menos largos. Este es el momento, en el que se establece la frontera entre adquisición de dos lenguas primeras o adquisición de una segunda lengua.

2.3.2.2. El BILINGÜISMO DE ANDREU

Las variables y definiciones anteriores sirven para identificar el bilingüismo de Andreu, el niño estudiado en esta investigación. El bilingüismo de Andreu es **simultáneo**, pues se inicia al nacer y se caracteriza como **'bilinguismo primera lengua'(BPL)**, término adoptado en esta tesis. El catalán **domina** sobre el inglés, pues es la lengua de la comunidad, además de ser la de la madre, y el inglés solamente del padre. Por tanto, el bilingüismo es **endógeno**, pues el inglés sólo se habla en el entorno familiar. Ahora bien, su estatus social es tan alto que se puede decir que el bilingüismo es **aditivo**, aunque el niño es **monocultural** pues su contacto con la cultura inglesa es por el momento reducido. Respecto a la representación cognitiva, en la etapa estudiada Andreu separa perfectamente sus dos lenguas. Una vez identificadas las variables del bilingüismo individual según la terminología tradicional, volveremos a la cuestión de la edad. Es interesante notar que las investigaciones recientes dan mayor importancia que hace unos años a la concreción precisa de la edad de exposición y la delimitación exacta de la adquisición simultánea o consecutiva. Así se habla de 'bilingüismo primera lengua' (De Houwer 1995, Meisel 1989) para caracterizar la exposición a ambas lenguas desde el nacimiento[17]:

> Within bilingual language acquisition, it is important to distinguish between Bilingual First Language Acquisition (BFLA, a term introduced by Meisel, 1989) and what I will call Bilingual Second Language Acquisition (BSLA). BFLA refers to the acquisition of two or more languages from birth or at most a month after birth. [..] and BSLA refers to those cases of bilingual language acquisition that are not cases of BFLA. In other words, first regular exposure to a language starts no earlier than one month after birth, but before the age of two. (De Houwer 1995, 223)

Vale la pena recordar autores anteriores que ya empezaban a delimitar la edad de adquisición como MacLaughlin (1978, 1984b), y Genesee (1989). El primero diferencia entre adquisición simultánea y adquisición sucesiva de dos lenguas, y fija un margen más amplio para delimitar el bilingüismo individual: "To begin with we restrict the term

[17] De Houwer (op.cit.:7) estipula un período máximo de una semana durante el cual pueda no haber exposición a una de las dos lenguas, ello constituye el período medio de hospitalización al nacer en los países industrializados.

bilingual to individuals who acquire two (or more) languages simultaneously, i.e. who are exposed to both languages from early on, i.e. before age 3;0" (cf. MacLaughlin 1984:73). Las de Genesee, también parecen menos definidas, pues habla de un período de desarrollo del lenguaje básico: "bilingual development/acquisition will be used to refer to simultaneous acquisition of more than one language during the period of primary language development. First language development/acquisition will be used when acquisition of only one language from birth is in question. Second language acquisition will be used to refer to acquisition of a second language after the period of primary language development" (Genesee 1989:263)

2.3.3. CONTACTO DE LENGUAS

2.3.3.1. INTRODUCCION

Tal como afirma Weinreich (1953):

> A comprehensive psychological theory of bilingualism ought [therefore] to account for both the effectively separated use of the two languages and for interference of the languages with one another. It is the latter aspect which has received most attention. (ibid.:71)

El objetivo principal de está tesis consiste en la descripción de una de las dos lenguas de un niño bilingüe, la primera de las dos tareas citada por Weinreich, y la que, según el autor, ha recibido menor atención que la del contacto de lenguas (Ver 6,7 y 8). El otros aspecto, más documentado, de la presencia de la otra lengua, también recibe atención en la tesis (Ver 9). El presente apartado tiene como objetivo presentar las premisas teóricas de las que se parte para el estudio de lo Weinreich llama transferencia y en esta tesis contacto de lengua. Antes de entrar en ello, hay que hacer mención de un tema central en la investigación sobre bilingüismo, el de la existencia de uno o dos sistemas separados en las primeras etapas de adquisición. Ello simplemente para explicar las razones por las que queda fuera de los objetivos de esta tesis, aunque mantiene una cierta relación en cuanto a la cuestión del contacto de lenguas.

2.3.3.2. LA RELACION FORMAL ENTRE LAS DOS LENGUAS

La cuestión central en los estudios de bilingüismo de los últimos 12 años (cif. De Houwer 1995) ha consistido en si el niño o la niña bilingües desarrollan dos sistemas lingüísticos diferenciados en las primeras etapas de adquisición o uno solo. La publicación de mayor influencia en esta cuestión es el artículo de Volterra y Taeschner (1978) aparecido en el *Journal of Child Language*. Dicho trabajo surge de la observación de los fenómenos de Mezclas de lengua entre el italiano y el alemán de Lisa, niña bilingüe. Su importancia estriba en que plantea un modelo descriptivo de las fases iniciales de la AB. El modelo postula la existencia de 3 fases diferenciadas que pueden caracterizarse de la siguiente manera:

(I) Estadio con un solo sistema léxico con palabras de los dos sistemas.
(II) Estadio en el que se desarrollan dos sistemas léxicos, pero se aplica "the same syntactic rule to both languages" (ibid.: 312), es decir existe un solo sistema gramatical.
(III) Diferenciación de dos sistemas lingüísticos, tanto léxicos como sintácticos .

La relación entre los estadios y las edades ha de ser interpretada, pues no queda clara en el artículo original, y parece que implica unos meses en que las formas de un estadio están presentes en el siguiente:

Estadio I: 1;6 -1;11/2
Estadio II: 2;5 - 2;9/3;3
Estadio III: 2;9 - 3;11

Tal como se desprende de estos datos y resume la siguiente cita, el período de diferenciación entre los dos sistemas transcurriría a lo largo del tercer año de vida, o bien ya se habría completado:

> Investigators studying children with different language histories have reported that differentiation occurs during the third year of life (Imedadze, 1978, Vihman 1982). At this time, the child is thought to have developed or to be developing two separate representations of his/her language systems or, alternatively, to have overcome the linguistic

> confusion characteristic of the earlier stage. He or she begins to switch systematically between languages as a function of the participants, the setting, the function of the mesage (e.g. to exclude others), its form (e.g. narration), and to a lesser extent the topic of conversation. (Genesee, 1989:164)

Recordemos que el tercer año de vida, tal como se ha explicado más arriba, corresponde al momento de aparición de la morfosintaxis (cif. Garman 1976). La polémica que el modelo y la investigación de Volterra y Taeschner (1978) han generado ha sido importante, generando un volumen de investigación dirigida o bien a reelaborar y sustentar su hipótesis, o bien a refutarla, planteando las deficiencias del modelo del Sistema Unitario. En el primer caso están Redlinger y Park (1980), Taeschner (1983) Vihman (1985) y Vila (1984), para citar unos cuantos. Y en el segundo, De Houwer (1990), Genesee (1989), Meisel (1989, 1990b) Pujol Berché (1993) Schlyter (1990). De Houwer (1995:230) afirma que, hoy en día parece haber un consenso respecto a que el modelo de Volterra y Taeschner (1978), no describe correctamente el proceso de AB.

Básicamente los problemas que los detractores del modelo subrayan son metodológicos. En concreto, por ejemplo, la evidencia más aplastante con la que se cuenta es la que contradice el postulado del Estadio I, en el que existiría un solo sistema léxico con palabras de ambas lenguas. Destaca entre otros el estudio de Quay (1992:7), que prueba que incluso antes de 1;10, desde el principio de sus producciones inteligibles, Manuela, la niña estudiada, utiliza términos equivalentes en cada una de sus dos lenguas - 13 pares de equivalentes de 47 tipos de palabras.

Las mayores críticas frente al postulado del Estadio II según el cual existiría un solo sistema lingüístico han venido de Meisel (1989, 1990). Como explica el autor (1990:18), para poder probar la existencia de un único sistema habría que encontrar evidencia empírica que probara que en ciertas áreas estructurales en las que individuos monolingües tambien mostrarían diferencias, los individuos bilingües no las muestran. Si no, habría que hablar de dos sistemas diferenciados, que en dicha área determinada podrían coincidir pero en el resto, no. Por ejemplo, si la ruta de adquisición de la negación es la misma en lenguas como el alemán, italiano, francés, ese área no puede compararse.

Más en relación con la cuestión del contacto de lenguas, Meisel (1989:20) critica a Volterra y Taeschner (1978) por utilizar los fenómenos de interferencia como prueba de la incapacidad de separar dos sistemas - fenómeno que él denomina fusión -, ya que, para poder hablar de interferencia han de existir dos sistemas separados que puedan interferir entre sí.

Como se desprende de los párrafos anteriores, esta cuestión debatida no afecta a los datos de Andreu. Si se acepta el consenso teórico general que reúne en la edad de 3 años, el momento de la aparición del sistema morfosintáctico, y el punto en que, en cualquier caso, el Sistema único se diferenciaría, los datos que esta tesis analiza corresponden al período que sigue al descrito. Prueba de ello es que la producción del niño en inglés esté prácticamente exenta de Mezcla en catalán. Los pocos casos que se hallan son analizados según el modelo que se presenta a continuación.

2.3.3.3. LA RELACION DE USO ENTRE LAS DOS LENGUAS

Los fenómenos de contacto de lenguas han despertado gran interés en los últimos años, tal como afirmaba Weinreich. Se podrían citar un gran número de obras que presentan excelentes resúmenes del estado de la cuestión (por ejemplo Grosjean 1982, Lüdi 1984, Romaine 1989) y trabajos empíricos (Moreno Zazo 1988, Pujol Berché 1990, 1993 para citar algunos). Para el estudio del contacto de lenguas en los datos de Andreu, partimos de las siguientes definiciones base, elaboradas en torno al uso de la lengua en adultos. Grosjean (1990:108) que define Lengua base, Opción de lengua, Cambio de lengua, Mezcla de Lengua y Cambio de código; Sankoff et al. (1991:185) en su definición de "nonce loan" o préstamo, y Poplack y Sankoff (1988) en su definición de "flagged switching" o cambio involuntario a menudo corregido. Bloom y Gumperz (1972) introducen una distinción etre Cambio de código situacional y metafórico que también usamos. Todas ellas aparecen como conclusiones del Congreso de la 'Red sobre el Cambio-de Código y Lenguas en Contacto'.

Estas definiciones han servido de base para el estudio de la AB infantil que progresivamete se ha ido dotando de su propia nomenclatura y conceptos. Para el análisis de los datos de esta

investigación se ha seguido en concreto la nomenclatura y conceptos de Meisel (1990:145, Köppe y Meisel 1992 y Meisel 1994:414) que adoptan básicamente las categorizaciones de Grosjean:

1. Mezcla (de lenguas): toda las instancias en que las características de las dos lenguas se yuxtaponen, dentro de la oración o más allá, sin entrar en las causas que lo originan. Sólo especifica que cuando es debida a que los dos sistemas no están separados sería una 'fusión'.

2. Cambio de código: consiste en la habilidad pragmática específica de los individuos bilingües de seleccionar su lengua según el interlocutor, el contexto situacional, el tema de conversación, etc.., según las reglas sociolingüísticas y sin violar ninguna regla gramatical. Hay que tener en cuenta que tanto el cambio de lenguas, como la fusión, llevan a la mezcla de lenguas, y sin embargo son esencialmente diferentes, pues para utilizar el cambio de código los sistemas lingüísticos han de estar separados. Se entiende pues que la opción del Cambio de código afecta a la opción de lengua a nivel de enunciados completos o de fragmentos de enunciados y está regida por principios sistemáticos. La yuxtaposición puede consistir en poner enunciados unilingües de las dos lenguas uno al lado del otro, o puede implicar la combinación de unidades léxicas, morfológicas, de patrones sintácticos o entonativas de las dos lenguas.

3. Mezcla de códigos: Aquellas instancias en que se violan las reglas que rigen el cambio de código, vigentes en una comunidad, ya sean reglas gramaticales, de organización del discurso o sociales. Podría haber problemas para decidir entre 2. y 3. cuando la mezcla se efectúa con elementos que no existen en las dos lenguas[18]. Las reglas gramaticales a las que se refiere Meisel

[18] Y aquí es donde la crítica a Volterra y Taeschner (1978) se ve clara. En general Meisel enfatiza que es muy difícil probar la existencia de un sistema empíricamente y que más vale intentar encontrar la evidencia empírica contraria, para llegar a concluir si existe o no un solo sistema. Es decir, probar que se usan estructuras diferentes en áreas en que los dos sistemas difieren.

(1994:419) incluyen las de Sankoff et al. (1991) y una última: "government constraint".

Por tanto, la adquisición del Cambio de código ha de analizarse en su contexto lingüístico, es decir, qué modelo de Cambio de código presenta el adulto. Si cumple las reglas pragmáticas o cae en el error de la Mezcla de código. Genesee (1989:170) afirma que la Mezcla infantil de códigos puede ser debida a que los adultos del entorno tambien mezclan, a pesar de sostener lo contrario, lo cual plantea una cuestión metodológica importante, pues la mayoría de las investigaciones no analizan dicho input adulto. Por esa misma razón es difícil valorar su importancia y su posible efecto.

Veamos a continuación los resultados de la investigación sobre Contacto de Lenguas en edad pre-escolar.

2.3.3.4. EL CONTACTO DE LENGUAS EN LA ADQUISICION BILINGÜE INFANTIL

Según afirma Meisel (1994:414) los estudios sobre contacto de lenguas o cambio de código en la edad preescolar son escasos[19], sin embargo algunos aspectos han sido estudiados con detalle, en concreto por ejemplo, las causas del Cambio de Código y su función comunicativa. Parece existir un consenso respecto a la definición de Cambio de código anterior, es decir la idea de que está regido por condicionantes gramaticales y prágmaticos; respecto al momento en que aparece, la relación evolución lingüística-presencia de Mezclas, y la propiedades de los elementos mezclados.

En cuanto a los condicionantes pragmáticos, los estudios de adquisición infantil bilingüe plantean que el factor de opción de lengua del interlocutor parece ser determinante para la opción infantil:

> In the small range of literature on the subject, the main determinant of language selection in bilingual children is seen to be the interlocutor (see e.g. Bergman 1976, Fantini 1978, Saunders 1982). (De Houwer 1990:90)

[19] Köppe y Meisel 1992 citan los estudios de Oksaar (1976, 1978), al que se le puede añadir Vihman (1985). En catalán y castellano se puede citar el estudio de Moreno Zazo (1988) en su análisis sistemático del cambio de código en una situación de BPL.

Otro factor mencionado en la investigación, según Meisel (1994), es el uso de la mezcla como una estrategia de alivio ("relief strategy"), cuando no es fácil recordar un elemento de una lengua o cuando no se tiene un equivalente, como en las expresiones muy específicamente ligadas a una cultura. Finalmente, el tercer factor, el del tema ligado a una lengua, también parece que empieza a influenciar pronto a los niños y niñas bilingües.

Según el análisis de nuestros datos, otros dos factores influyen en la aparición o ausencia del cambio de código: (a) el entorno lingüístico más inmediato, es decir que la irrupción de la 'otra' lengua en una conversación en 'una' lengua puede llevar al niño o niña bilingüe a cambiar erróneamente; (b) su esfuerzo de preparación y corrección. Dichos fenómenos se discuten ampliamente en el Capítulo de análisis (Ver 9.2.1.).

Los condicionantes gramaticales del Cambio de código no parecen haber sido estudiados tan a fondo, ni tampoco el tipo de conocimiento necesario para aplicarlo. La Mezcla de código entraña mayor interés, ya que está determinada en mayor grado por condiciones estructurales: el tipo de elemento mezclado, el punto donde aparece el cambio, y las características morfosintácticas del enunciado en que aparece.

Respecto al tema de su aparición, de nuevo parece existir un consenso en torno a dos momentos. El primero a los 2;0-3;0, y el segundo a los 5;0 o más tarde, cuando parece que llegan las habilidades pragmáticas y sociolingüísticas más sutiles. La cuestión a dilucidar es si los casos de Mezclas de lengua de enunciados completos, o de enunciados parciales[20] de las primeras fases del desarrollo lingüístico han de interpretarse como casos de Cambio de código. Efectivamente, las Mezclas de lengua que aparecen en el discurso infantil bilingüe en sus primeras etapas, difieren formal y funcionalmente de lo que llamamos Cambios de código, y bien podrían interpretarse como transferencia léxica, cambios erróneos o Mezcla de código (Meisel 1994:415).

[20] En esta tesis llamados Mezclas totales (Ver 9.2.2.) y Mezclas parciales respectivamente.

Respecto a la relación entre la presencia de Mezclas y la evolución lingüística, a pesar de que, según Meisel, la mayor parte de la investigación sobre contacto de lenguas comienza a la edad de 3;0 (por ejemplo Bergman 1976, De Houwer 1990, Lindholm y Padilla 1978, Redlinger y Park 1980, Taeschner 1983 y Vihman 1985), las investigaciones en general confirman que en los primeros años la mezcla es mayor, lo cual se ha solido interpretar como evidencia de que efectivamente constituye un fenómeno de Mezcla de código, no de Cambio de código. El argumento sería el siguiente:

> The reasoning here is indeed that switching, defined as rule-governed linguistic behavior, requires elaborate grammatical knowledge about both languages; and since young children apparently still lack this kind of grammatical competence, their mixes cannot be classified as instances of code-switching. (Meisel 1994:417)

Respecto a la cuestión de las propiedades de los segmentos mezclados, el fenómeno de la Mezcla se considera regido por condicionantes sintácticos y su estudio aborda principalmente dos cuestiones. Por una parte se analiza la relación tipo de palabra-frecuencia-edad. Por otra parte, se considera la parte de la oración donde tienen lugar los cambios. Partiendo de este análisis varios trabajos han obtenido similares resultados respecto a dos etapas diferenciadas en la evolución del cambio de código. Por ejemplo, el estudio de Veh (1990), planteado a partir de la clasificación de palabras de Vihman (1985) en palabras 'contenido' y palabras 'función, y replicado por Köppe y Meisel (1992). Estos últimos resumen en qué consisten las dos etapas:

> With respect to the frequency of specific syntactic categories, Vihman again notes a change around the age of 2;5. Whereas nouns (and NPs) are mixed throughout the whole period of investigation, so-called "function-words", i.e. mostly deictic expressions, (da/là 'there, das/ça 'this') negative (nein/non 'no') and affirmative particles (ja/oui 'yes') and adverbials like noch/encore 'more' are mixed primarily up to 2;3. From 2;4 onwards, the number of mixed "function words", as defined by Vihman, decreases quickly, and mixing of lexical categories like nouns and some verbs (the latter are mixed only up to the age of 2;6) predominates. (17).

- Los resultados de Köppe y Meisel (ibid.) coinciden con los de Veh (op.cit.). En relación con la posición de los cambios dentro de la oración, su sujeto Ivar muestra tambien los dos períodos que la cita anterior menciona. En el primer período "most of the mixes concern sentences with omitted elements and those mixes occur between all kinds of constituents (deicit elements, nouns, adjetives, verbs, adverbs, interjections, negative and affirmative particles, etc.)" Por ejemplo:

(12)
(1;11.17) **ça ça** Sonne **esto esto** sol.
(2;00,02) das **bateau** este **barco**
(2;04,09) **tombé** berg **caída** montaña
(Köppe & Meisel 1992)

Durante el segundo período, que se inicia a los 2;5, Ivar ya no mezcla en las oraciones incompletas y sus mezclas se reducen a la inserción de sustantivos aislados o entre determinantes y nombres en el Sintagma nominal. Por ejemplo:

(13)
(3;01,03) moi ja va à la **küche** 'me yo voy a la **cocina'**
(Köppe & Meisel 1992)

Hay que hacer notar, sin embargo, que Meisel (1994:416) critica la categorización de Vihman de palabras 'contenido' formadas por sustantivos, adjetivos y verbos, y palabras 'función' formadas por el resto de elementos: adverbios, determinantes, partículas, elementos deícticos, auxiliares, cuantificadores. Si ello le lleva a concluir que en un primer período de evolución lingüística este tipo es el más abundante, Meisel afirma que sólo coincide con la autora en la interpretación de dichas Mezclas como Mezclas de código, y la interpretación de las Mezclas del segundo período, como Cambio de código.Por nuestra parte, a pesar de esta crítica, dado que los datos de Andreu tambien parecen conformarse con este panorama, distinguiéndose en ellos dos estadios, uno en el que todas los tipos de palabras se mezclan, y otro en el que sólo palabras 'contenido' se mezclan, tal como se presenta en apartados subsiguientes, adoptamos

esta distinción para analizar la distribución de los elementos mezclados en las Muestras analizadas.

Veamos cuáles eran los resultados de trabajos de años anteriores respecto a los temas claves de cúando se mezcla, cuánto, por qué, qué elementos, y según qué reglas. Por ejemplo, aquellos trabajos más abundantemente citados en la investigación posterior, los de Redlinger y Park (1980) y Lindholm y Padilla (1977). Estos últimos autores resumen las conclusiones de su estudio con sujetos de entre 2;10 y 6;2 años:

> In summary, the analyses reveal that bilingual children employ language mixes either when they lack the lexical entry in the appropriate language or when the mixed entry is more salient to the child. The mixes were predominantly English nouns inserted into Spanish utterances. Further when those mixes occur the structural consistency of the utterance is maintained. These findings strengthen our earlier conclusion (Padilla y Liebman 1975 y Padilla y Lindholm 1976) that bilingual children are able, from an early age, to differentiate their two linguistic systems. (ibid.:334)

El porcentaje de mezclas que hallan es bajo, de un 2% del total. El interés de su trabajo reside en la similitud que puede advertirse con los datos de Andreu, respecto a la distribución de las mezclas. De forma similar a lo que sucede con las mezclas de nuestro sujeto - extractos [1-2-3] -, en Lindholm y Padilla las mezclas afectan a items léxicos más que a sintagmas, y especialmente sustantivos -en un porcentaje de 84.7% - insertados después del artículo o el demostrativo, respetando la concordancia de número y la de género hasta cierto punto (cif. Lindholm y Padilla :330), tal como puede verse en los siguientes ejemplos (4), (5) y (7):

(4) Un rock.
(5) Yo tengo un car.
(7) ¿Dónde está la clock?
(21) So este es así mira
(26) This one y this one y this one.
(27) Mira mama y this the papa.
(Lindholm y Padilla: 330-332)

(ANDREU)
A it's stuck l' Spot! [1]
A Mela's *a **foca.** [2]
A s **menjarà** el crocodile {cocorol} this one. [3]
A This one (is) is a little bit **com** the {le} rhino! [4]
A Look, **mira,** a pigy. [5]

Los enunciados (21), (26) y (27) contienen conjunciones. El (21), afirman los autores, corrobora la hipótesis de la falta de equivalente en castellano; un caso similar es el que se establece en el enunciado [4] de Andreu, en el que "com" no tiene equivalente en inglés aún.

El extracto (26) corrobora la hipótesis de que la mezcla ocurre debido a las características fonéticas del elemento mezclado. El enunciado (27) coincide en el elemento mezclado con el enunciado [5] de Andreu. Sin embargo no coincide la función de la Mezcla, que en éste último es la función de énfasis.

Finalmente, Redlinger y Park (1980) hallan unos porcentajes algo más altos que los anteriores autores. Para sus sujetos Henrik y Marc, bilingües francés/alemán, los cuales, como Andreu, pasaron de un Estadio II a un Estadio V de Brown como se verá más adelante, los porcentajes totales son 7.3% y 1.8% respectivamente. Los autores concluyen que los niños con un lenguaje más avanzado mezclan menos que otros sujetos que están en Estadios más tempranos, de lo cual concluyen que la Mezcla está en una relación inversa con la evolución lingüística. En cuanto a la distribución, reafirman la importancia de la Mezcla de sustantivos - 40,3%, frente a un 6% de mezcla de verbos -, seguidos de adverbios, artículos, pronombres, verbos, adjetivos, preposiciones y conjunciones.

Como conclusión, contrastando las diferentes investigaciones sobre el tema puede afirmarse que los elementos más mezclados son los sustantivos, y el sintagma nominal, en comparación con los elementos verbales. Por otra parte, parece que la Mezcla ocurre en las primeras fases del desarrollo bilingüe. Ello corroboraría la idea de Meisel de que no puede hablarse en ese período de Cambio de código, y, por otra parte, implicaría una evolución posterior en forma de U. Meisel (1994) postula la hipótesis de la 'deficiencia gramatical' según la cual:

> High frequency of mixing due to limited competence in both languages should be expected to decrease as the child acquires knowledge about the two lexicons and the two grammars; but it may increase again, once the child has acquired sufficient knowledge in order to use adultlike code-switching. (ibid.:417)

Vihman coincide con esta idea, y, cuando relata el período siguiente al que nuestros datos ilustran explica:

> Just as R's drop in language mixing at age two may, in part, be ascribed to the dawning of metalinguistic awarenes or to broader cognitive advances, his later return to language mixing, through the developmetn of a code-switching strategy in the bilingual context only, may be similarly viewed as a step forward in metalinguistic and pragmatic sophistication. (Vihman 1985: 317)

Es decir, que el ligero aumento en las Mezclas de la Muestra 3 de un 0,93% en el conjunto y un 1,43% en las Mezclas totales, puede interpretarse según estos parámetros. De hecho, dicha Muestra representa una expansión importante en los términos apuntados por Vihman.

2.3.3.5. ESTRATEGIAS FAMILIARES DE DISCURSO EN LA ADQUISICION BILINGÜE

Una estrategia familiar adoptada respecto al inglés de Andreu, además del modelo de opción de lengua 'UP/UL', consiste en un patrón de interacción que incita al niño a utilizar el inglés, entendiendo por ello un tipo de respuestas adultas a sus enunciados que provoquen en él una reacción concreta, ya sea de pasar del catalán al inglés, ya sea de mejorar un enunciado en inglés.

La cuestión de la incidencia de la estrategia familiar a nivel del discurso respecto al proceso de adquisición de los niños y niñas bilingües ha sido poco estudiada[21]. Lanza (1988) ofrece un interesante estudio sobre el tema en el que así lo afirma y habla de la existencia

[21] Saunders (1988) uno de los libros no especializados más conocidos sobre el bilingüismo en las familias, analiza las estrategias infantiles pero no las de los adultos.

de un único estudio publicado sobre el tema (Döpke 1986, en Lanza). Lanza plantea el análisis de la interacción en la familia a partir de la siguiente pregunta:

> What role do parents play in their children's acquisition of the ability to make appropriate language choices in ongoing interaction? (72).

La autora enfatiza que la niña o el niño que está aprendiendo dos lenguas simultáneamente ha de darse cuenta de dos cosas: por una parte de que está operando con dos sistemas diferentes, y por otra de que cada sistema ha de usarse en circunstancias diferentes y con personas diferentes. A esta toma de conciencia la llama 'conciencia metalingüística' ("metalinguistic awareness") (ibid.). Dicha conciencia es por tanto psicológica o cognitiva - tal como explica Vihman (1985:317) -, y está a la vez enmarcada en el paradigma de la competencia comunicativa de Hymes (1974)[22].

Si el esfuerzo del niño debe dirigirse hacia la diferenciación de la lengua, el adulto le debe proporcionar la información metalingüística que le ayude a comprender cuándo diferenciar, afirma Lanza. Dicha información puede consistir en "information checks, requests for clarification, overt failure on the part of the listener to respond or delays in the listener's response" (op.cit.: 72). Es decir, el adulto siempre pide al niño que revise su enunciado. Usan los términos de Lanza y Vihman, utiliza un patrón de discurso que ayude al niño o a la niña a ganar "conciencia metalingüística". El estudio de Lanza analiza secuencias de la interacción de un niño, Siri, de 2;2, con su padre, el cual emite una señal que advierte de la necesidad de revisión ("repair cue") y, el niño, en sus respuestas, revisa. Adopta la siguiente clasificación de Ochs (1984) respecto a las solicitudes de aclaración adultas : 1) la estrategia de la comprensión mínima ("minimal grasp strategy") y 2) la estrategia de la interpretación expresada ("expressed guess strategy") que consisten en lo siguiente:

---

[22] La cuestión de la conciencia metalingüística de los niños y niñas bilingües ha sido estudiada en profundidad por diversos autores, entre ellos Cummins y Swain (1986:21). Tal como indican, la idea de que el bilingüismo permite percibir la naturaleza arbitraria de las relaciones entre las palabras y sus referentes y tener una orientación más analítica respecto a las lenguas parece haber sido confirmada en diversas investigaciones.

> Ochs (1984) classification of requests for clarification to illustrate the parents' strategies in initiating repairs (...) With the minimal grasp strategy, the parent relies primarily on the child to resay the repairable utterance, by stating 'I don't understand', by using a Wh-interrogative (e.g. He went where? Who? What? Huh?), or by requesting the child to repeat her utterance. With the expressed guess strategy, in contrast to the minimal grasp strategy, it is the caregiver who attempts the reformulation of the unclear utterance. The child is asked to validate or confirm the caregiver's guess. In the case of disconfirmity, the child may resay her utterance and the caregiver may continue to supply alternate guesses, thus initiating a 'chain of clarification requests'. (Lanza 1988:73).

Ambos tipos de respuestas, 1) y 2) se encuentran en los enunciados del padre de Andreu, tal como se analiza en siguientes capítulos (Ver 9.). El análisis global de la evolución, y el contexto del niño, parecen indicar que estas estrategias de discurso representan una variable necesaria para que Andreu, a lo largo del primer mes de observación, entre las edades de 3;2.28 y 3;4.12, pase de hablar pocas palabras en inglés con su padre, a tener una comunicación casi exclusivamente en dicha lengua, sin apenas mezclas. Ahora bien, a pesar de ser necesaria ha de ir acompañada de otras. Es decir, el resto de estrategias familiares y de circunstancias que inciden en la vida de Andreu también son elementos imprescindibles para su adquisición del inglés.

Respecto a las estrategias, el análisis de Lanza (ibid.) plantea en varias ocasiones el paralelismo entre las reacciones familiares frente al niño bilingüe que mezcla lenguas o no escoge correctamente la lengua de su interlocutor, con episodios del aula de lenguas. Cuando presenta una secuencia en la que el padre explicita cómo él expresa un concepto en su lengua, lo expresa de la siguiente manera:

> Such an interaction truly bears the flavour of a language-teaching episode. The following example also shares characteristics of a language-teaching episode. (ibid: 81).

El análisis de las características del discurso de F que se propone en esta tesis, coincide con dicha perspectiva sobre los paralelismos entre el contexto familiar y el contexto del aula y los desarrolla ampliamente. El Capítulo 5 contiene un análisis de dichas

características en relación con la producción de Andreu y el cambio de código.

2.4. COMPARACION CON LA ADQUISICION MONOLINGÜE

Para la investigación de esta tesis, de las tres cuestiones centrales en la investigación sobre AB, una de las que nos interesan es la de la similitud entre la AB y la AM.

La evidencia más representativa respecto a la similitud entre la AB y la AM ha sido presentada, de forma singular, en los trabajos de De Houwer (1990), Kessler (1984), Meisel (1990c), Schlyter (1990), Taeschner (1987), los cuales muestran como el desarrollo bilingüe sigue procesos evolutivos similares al desarrollo monolingüe, y llegan a la conclusión de que la ABPL no difiere de forma substancial de la AM. Se advierten los mismos pasos a grandes rasgos: estadio de balbuceo, seguido de enunciados de una palabra, a continuación el estadio de varias palabras y finalmente de varias oraciones. Tampoco se puede hablar de retrasos importantes en la aparición de cada etapa (De Houwer 1995:241). Veamos a continuación por separado los resultados en cuanto a la morfología y la sintaxis.

2.4.1. LA ADQUISICION DE LA MORFOLOGIA

Tal como explica Hoffman (1991:66), en los estudios sobre AB[23], la morfología ha recibido menor atención que la sintaxis, y quizá por una razón: las diferentes lenguas varían considerablemente en cuanto a la complejidad de su morfología, por ejemplo, en inglés la ausencia de morfología difícilmente llevaría a problemas de comunicación entre individuos, mientras que en las lenguas románicas, el uso preciso de las inflexiones, concretamente verbales, es importante. Debido a que muchos

[23] Queda fuera de los objetivos de esta tesis presentar una visión histórica de la investigación sobre la adquisición monolingüe del inglés, la cual, por otra parte, requeriría excesivo espacio dada la magnitud de las publicaciones (Ver Wanner y Gleitman 1982, Elliot, Ferguson 1985, Clark y Clark 1977, Fletcher y Garman 1979 y 1986, Fletcher y MacWinney 1995 para citar algunas de las publicaciones globales sobre el tema más o menos especializadas).

estudios de caso se centran en el inglés, ello podría explicar, parcialmente, la relativa escasez de datos sobre la evolución de la morfología. Veamos de todas formas los resultados sobre la adquisición de la morfología en niños y niñas bilingües con los que se cuenta.

Los resultados de los primeros estudios sobre AB resultan contradictorios. Hoffman contrasta los datos de varias investigaciones. Leopold (1970) cuya hija Hildegard, cerca de los tres años, aún presentaba una morfología en alemán/inglés muy pobre, junto con Murrell (1966) cuya hija, a la edad de 2;08 no usaba ningún morfema, en contraste con Burling (1959), cuyo hijo bilingüe garo/inglés, mostraba una morfología y una sintaxis bastante avanzadas alrededor de los dos años, con las inflexiones de imperativo,pasado, futuro, presente y aspecto habitual en todos los verbos que usaba en garo, su lengua dominante, y ya comenzaba a utilizar la negativa, los posesivos y algunos sufijos, aunque en inglés sólo aparecía el marcador de posesiva.

Por otra parte, Vihman (1985) llama la atención sobre un tema a tener en cuenta: la relativa dificultad del sistema morfológico en una de las dos lenguas de su hijo Raivo, el estonio, le llevó a utilizar la morfología inglesa durante un período de tiempo, sin desarrollar la estonia.

En último lugar, está la cuestión de los aspectos perceptivos, como señala Hoffman (ibid.:67): "as suffixes, they receive less salience in the pronunciation and may thus not be noticed by the child". Ello es particularmente relevante para el inglés, lengua en la que, empezando por el morfema de pasado "-ED", o el futuro "-'LL", o la partícula "DO" de la negativa y la interrogativa, muchas inflexiones en el lenguaje oral informal pueden ser apenas perceptibles.

La investigación de De Houwer (1990) sobre el desarrollo en inglés/holandés de Kate durante el período 2;07 y 3;04 presenta un resumen de la evolución morfológica y sintáctica de la niña, que nos puede servir de estado de la cuestión. Respecto al sintagma nominal, al final del período de estudio la morfología se halla en pleno proceso de desarrollo, separadamente para cada lengua. La autora afirma que, a

pesar de la escasez de datos comparativos, se puede afirmar que el proceso de AB de Kate es en términos generales similar al de la AM por lo que respecta a los plurales, el género y los diminutivos. Respecto al sintagma verbal llega a las mismas conclusiones: la evolución de las formas verbales, teniendo en cuenta que los datos comparativos son escasos, parecen presentar un alto grado de similitud con la AM, en cuanto a que formas similares aparecen aproximadamente en el mismo órden y hacia la misma edad.

Como conclusión de la evidencia empírica de sus datos, y apoyándose en los postulados de Fletcher (1979), De Houwer plantea el 'principio de la estabilidad morfológica' para describir el desarrollo morfológico bilingüe:

> (..) Kate's VP systems provides support for Fletcher's [two separate language-specific paths] assumption: no evidence was found that in the VP production of a bilingual child there is any major influence from one language on the other. Instead, the morphological make-up of individual verb forms used is entirely dependent on the language contexts in which they occur: bound morphemes of one language do not co-occur with bound morphemes from the other language within the same utterance, and errors in the choice of bound morphemes are determined intra- rather than interlinguistically. These findings constitute evidence for the principle of morphological stability, which was earlier found to be relevant in the production of noun phrase forms (op.cit.: 233)

La independencia del desarrollo de cada lengua queda muy clara si se observan los tiempos de pasado que Kate utiliza: adquiere al mismo tiempo el pasado simple en inglés y el pretérito perfecto en holandés, a pesar de que éste último es formalmente más complejo que el primero, pero, sin embargo, el primero es más frecuente en el input inglés-americano que el pretérito perfecto. Ello lleva a la autora a una conclusión de gran interés: dada la necesidad de expresar un significado particular, la frecuencia en el input puede jugar un papel importante en el orden en que las formas se adquieren, mayor que el de la complejidad formal intrínseca del elemento en cuestión. Consecuentemente, parece claro que no interesará analizar el orden de adquisición a partir de la complejidad formal o cognitiva. Ello no obstante, nociones semánticas de carácter más global, como por ejemplo la noción de pasado descansa sobre un cierto nivel de madurez cognitiva. En efecto, las formas verbales de Kate, ya sea de una u otra

lengua, presentan un aumento considerable aproximadamente en el mismo momento.

Si bien parece existir un aparente consenso respecto a las similitudes entre la AB y la AB, parece interesante destacar una diferencia importante, que Meisel (1990) recoge y explica de un estudio suyo anterior, y que se ha puede detectar de forma apreciable en los datos de Andreu: lo que Meisel denomina la falta de variación, y en esta tesis se califica de formas inmaduras. En el análisis de la Muestra 1 (3;2.28) no aparece ningún enunciado con inmadurez gramatical, y dicha Muestra coincide con el momento en que el niño empieza a utilizar exclusivamente la lengua inglesa con su padre - o con el momento de aprendizaje de la opción de lengua correcta. Dicha situación cambia en la siguiente Muestra 2 (3;4.12), de la cual le separan apenas 5 semanas, pues la presencia de enunciados inmaduros ya es importante. Meisel (1990) aporta los siguientes datos que apuntan en la misma dirección:

> (..) we come to the conclusion that bilingual first language acquisition does not differ in substantial ways from monolingual development. But there is some evidence that bilingual speech exhibits less variation than that of monolinguals in each language. (..) bilinguals tend to focus more on formal aspects of language and are therefore able to acquire certain grammatical constructions faster and with fewer errors than many or most monolinguals. (18)

Sin embargo, no todos los trabajos comparten esta valoración. Por ejemplo, en su resumen sobre la investigación de AB, Hoffman (1991) apunta en la dirección contraria:

> There may be some evidence that suggests that bilinguals have a heightened sense of morphological awareness and that they are able to express it in a way monolinguals cannot. But his awareness does not necessarily extend to earlier mastery of the morphological systems. (69)

Para resumir, parece que puede afirmarse que el desarrollo morfológico en la AB a muchos niveles sigue la misma ruta que el de la AM. Sin embargo, el uso de unos morfemas y no otros está directamente relacionado con cada lengua ("language-specific") : según la importancia relativa de la morfología en cada código las formas correctas se adquieren más o menos temprano. Por otra parte parece que puede tener relación directa con su frecuencia en el input. Los errores que

aparecen en la AB pueden identificarse como casos de sobreregularización o simplificación o bien por cuestiones evolutivas internas de cada lengua o, mucho menos a menudo, como resultado del conocimiento de la otra lengua. Dichos errores - formas de plural, formas verbales irregulares, inflexiones de caso - también aparecen en la AM, aunque en la AB pueden persistir durante más tiempo, e incluso convertirse en características permanentes del habla individual. Según diversas investigaciones la AB plantea menor variación en cuanto a formas inmaduras. Ello nos lleva a concluir que hablar en términos excesivamente generalizadores puede llevar a pasar por alto notables diferencias, lo cual no interesa. Si se dejan aparte las consideraciones globales, las características particulares de ciertas etapas del proceso de AB pueden encerrar datos interesantes sobre la adquisición en general y, por lo tanto, vale la pena detenerse en ellas.

2.4.2. LA ADQUISICION DE LA SINTAXIS

En oposición a lo que sucede con los estudios sobre desarrollo de la morfología en la AB, abundan los estudios sobre desarrollo sintáctico, según afirma (Hoffman 1991:69). Nos interesaremos aquí por los más destacados. Meisel (1989), y el conjunto del proyecto DUFDE, enfoca el análisis de la AB desde un punto de vista que le permite plantear cuestiones relativas a la adquisición de lenguas en general. Este planteamiento queda resumido en De Houwer (1995:239): "In any study of bilingual children that treats morphosyntactic data for each language as separate systems and analyzes the data for each language without reference to the child'a knowledge of the other language, the assumption must be that in developing two languages simultaneously there is little or no influence from the one language on the other". Sólo desde este planteamiento es posible enfocar problemas generales a partir de los datos bilingües.

El objetivo de Meisel es analizar si los procesos cognitivos y psicológicos que subyacen la AM en sus primeras fases son tambien operativos en la AB. En concreto quería analizar si los principios semántico-pragmáticos entran en juego, y el momento en que se inicia la gramaticalización, es decir si la internalización de las características morfológicas y sintácticas de las lenguas emerge de forma similar en la AM y en la AB. Para ello se fijó en el orden de los elementos de la

frase y los marcadores de caso de los artículos y pronombres, de la evolución lingüística de 2 sujetos desde los 1;0.0 a los 4;0.0. Sus conclusiones son las siguientes:

> (...) bilingual children consistently use different word order in both languages no later than with the appearance of two - or more - word utterances. At about the same time, they begin to mark for case (...) and they also start using verb inflection to encode grammatical person, number and tense. In doing so, they use what may reasonably be labeled syntactic subjects, and whenever a subject is supplied, the verb agrees with it in person and usually also in number. (Meisel 1989: 36)

Tambien halló que, en contraste con la AM, sus sujetos mantenían muy rígidamente el orden de Sujeto-Verbo-Objeto, y que el uso constante de los Verbos en segunda posición dentro de la oración aparecía antes que en la AM. Estas conclusiones coinciden con los datos de Andreu, a lo largo de las 3 Muestras analizadas. Por otra parte también halló que en el desarrollo en alemán sus sujetos podían expresar funciones sintácticas morfológicamente antes que en la AM, y que, en general, las formas más simples se adquieren antes que las más complejas. Anteriores estudios, como resume Hoffman (1991:70) ya habían llegado a la misma conclusión respecto a que la AB de la sintaxis sigue los mismos principios que la AM.

De Houwer (1990) presenta un detallado estudio de la adquisición de la sintaxis de Kate, distinguiendo entre los diversos tipos de oraciones: declarativas, negativas e interrogativas; simples y complejas - aunque las primeras son las más abundantes; y diversos constituyentes. Las conclusiones a las que llega son similares a las que plantea para la morfología:

> Kate closely resembles three-year-old monolingual children speaking either language as far as the use of sentence types, clause types an clause constituents is concerned. This findig, compared with the fact that many quantitative and qualitative differences exist between the data for both languages, strongly suggests that Kate's general syntactic development proceeds in a language-dependent manner. (ibid: 305)

Después de los 3 años el sistema sintáctico de la niña ha hecho un salto adelante cualitativo y cuantitativo, con diversas estructuras interrogativas, y oraciones complejas y coordinadas y "tag questions".

A pesar de ello el desarrollo sintáctico no está ni mucho menos completado: apenas existen interrogativas con dos oraciones, y la variedad en las oraciones complejas y coordinadas es escasa, así como en los Adverbiales. Los complementos indirectos, del objeto, y preposicionales son inexistentes, así como los Adverbiales en posición obligatoria.

La conclusión más interesante respecto a la adquisición de lenguas en general que De Houwer aborda concierne las razones que influyen en que la evolución de Kate proceda, para los dos sistemas, morfológico y sintáctico, con un salto cualitativo a la edad de los 3 años. La autora se basa en la sugerencia de Eve Clark de que: "children change their language by relying on a monitoring system" y enfoca el análisis de las razones del cambio a partir del estudio de la conducta metalingüística de la niña, como por ejemplo el uso de autocorrecciones espontáneas y comentarios sobre la lengua. Finalmente concluye que la relación no está clara: podría no ser unidireccional, sino simbiótica (333), pero la evidencia empírica no permite afirmar ni negar nada.

Para concluir, el desarrollo lingüístico no procede nunca linearmente, o categóricamente, sino a veces con saltos y tumbos, a veces aparentemente retrocediendo o estancándose. Varias características pueden desarrollarse a la vez y superponerse, otras pueden mostrar una progresión clara. En todo caso, como afirma Hoffman (1991).

> At all times the acquisition is dependent on social, psychological or social support, and these can be particularly noticeable in bilingual language development. It is generally accepted today that unfavourable changes in the environment, withdrawal of psycholocial or social support, or decrease in exposure to one of the languages (or a combination of them) can have negative effects on the bilingual's language acquisition. (ibid.:72)

2.5. COMPARACION CON LA ADQUISICION DE SEGUNDAS LENGUAS

Una cuestión destaca de los datos de esta investigación, el hecho de que coincide con el momento en que el sujeto adopta la lengua inglesa como lengua de comunicación con su padre. Ello sucede por razones intrapsíquicas e interpsíquicas, utilizando términos brunerianos (Ver 2.2.). Es decir, por una parte en Andreu se desarrollan aquellos procesos cognitivos que le permiten apropiarse de unos medios lingüísticos, y, por otra, la interacción que tiene lugar en la díada A-F ha posibilitado el proceso de generación[24] de la lengua en el niño.

Se parte de una hipótesis, planteada en la introducción, desarrollada ampliamente al presentar el modelo de Bruner sobre el papel del adulto en la adquisición. La adquisición del lenguaje estriba en el encuentro crucial entre un sistema de soporte en el entorno social y el proceso de adquisición. El sistema de soporte está constituído por el 'andamiaje' proporcionado por la persona adulta con la que el niño interacciona. Al hablar de la pesona adulta Bruner habla de padre, madre, tutor, o profesor, pues el mismo modelo de 'andamiaje' le sirve a él - e inicialmente a Vigotski - para analizar el proceso educativo y las condiciones necesarias para que éste tenga lugar. Por ejemplo, al analizar el papel de los juegos Bruner (1983) dice lo siguiente:

> The peekabo games of both children were replete with transitions in which mother would introduce a new procedure and gradually "hand it over" to the child as his skills for executing it developed. It is at the heart of any support system involving games - "play" games and language games alike. If the "teacher" in such a system were to have a motto, it would surely be "where before there was a spectator, let there now be a participant". (ibid.: 60)

Y constantemente, en sus artículos, relaciona la cuestión de la adquisición de primeras lenguas, con la adquisición de conocimientos y cultura: la "instrucción".

[24] Debo esta expresión a Carmen Muñoz Lahoz.

> Recordemos lo que decía Vigotski sobre la ide de impulsar al niño en su desarrollo. Esto es lo que, con cierta prudencia hace el tutor. Una vez que el niño ha llegado a dominar una rutina que era modular a la tarea, como por ejemplo reunir un subconjunto de tacos, el tutor intentaba entonces que empleara su capacidad para construir un conjunto de un orden superior.(...) Pero una vez que todo esto se ha conseguido, entonces, sólo entonces, interactúan el niño y el tutor de una manera que se ajusta al término de "instrucción". (Bruner 1981:14)

Es en esta misma línea que aquí se plantea que el papel de F es el de posibilitar la generación de lengua de Andreu. Ello implica que su papel es comparable al del profesorado en el aula de inglés y muestra que, si bien a muchos niveles existen grandes diferencias entre una situación y otra, no hay que olvidar que existen grandes similitudes, en concreto, la organización del contexto o "nanocosmos": la situación altamente encuadrada y conformada, el contexto familiar y rutinario en el que se opera tanto en casa como en el aula, donde el adulto puede calibrar con facilidad sus hipótesis sobre lo que puede o trata de decir al niño. En otro lugar hemos desarrollado esta idea con mayor profundidad (Muñoz y Pérez, en prensa). Vale la pena añadir que, desde nuestro punto de vista, el tipo de contexto organizado en la clase que más se acercaría al contexto familiar, un contexto en el que se establecen referentes de interés comunes entre interlocutores/aprendices, es el que está tipificado en la enseñanza por tareas ("Task-based approach") tal como está descrito por Candlin 1987, Estaire y Zanon 1994, Hernández Guiu 1993, Long 1985, 1989.

PARTE II

PRESENTACION DEL ESTUDIO

3. ESTUDIO DE CASO: BASES EMPIRICAS

3.1. DISEÑO

Este capítulo está dedicado a la presentación detallada de los aspectos metodológicos que conforman el diseño del estudio longitudinal de Andreu. Dicha presentación incide en dos cuestiones. Por una parte especifica los parámetros empíricos del diseño, y por otra parte presenta estos parámetros en su dimensión teórica.

En sintonía con la preocupación por la metodología, tan presente en los estudios de adquisición, las siguientes páginas están destinadas a sentar las bases de la validez y fiabilidad del método de esta tesis. Se presenta el sujeto, sus antecedentes y su contexto. Se plantean las ventajas de los registros mecánicos sobre los diarios, la fidelidad cualitativa de aquéllos respecto al comportamiento habitual del sujeto estudiado y los condicionantes de los diferentes formatos de transcripciones y los diferentes sistemas de codificación. Finalmente se presentan los sistemas de control de fiabilidad de las transcripciones.

En relación con dicha preocupación, sorprende advertir cómo, los dios que mayores críticas suscitan son, por otra parte, los más reconocidos y citados. Así por ejemplo, las páginas críticas escritas en torno y en contra de la LME ("MLU") como medida de longitud de enunciado no han impedido el uso extendido de la misma, bajo el argumento de que puesto que la mayoría de estudios sobre adquisición la utilizan posibilita las comparaciones (Ver 4.1. para la presentación y discusión de esta medida). O las críticas sobre la inconsistencia metodológica del estudio de Roger Brown (1973) y su equipo, no han impedido que sea utilizado como elemento de comparación en numerosísimas ocasiones. Para la persona que se inicia en el terreno de la investigación, ello puede resultar algo contradictorio o confuso.

A continuación se presentan cada uno de los componentes empíricos de esta investigación, en tanto que parámetros metodológicos con una dimensión teórica.

3.1.1. METODOLOGIA E INTERPRETACION DE DATOS

En un estudio sobre adquisición de lenguaje infantil, el tipo de datos con los que se trabaja, las condiciones en las que éstos se recogen, la forma en que se transcriben, son cuestiones de método que tienen trascendencia teórica. El optar por una opción metodológica u otra puede tener a veces efectos de matiz, pero a veces puede ser decisivo, para la ulterior explicación e interpretación de la producción lingüística que se pretende analizar - tal como sucede con toda investigación científica.

> We have indicated already that there is a more intimate connection between methodological procedures and explanation in child language study than is often acknowledged.(Fletcher, 1985:23).

La idea contenida en la cita anterior queda desarrollada ampliamente en la sección sobre transcripción, análisis e interpretación gramatical. Baste citar aquí dos cuestiones, una general y otra más específica, que ilustran el tipo de decisiones que hay que tomar en el momento de la transcripción. La cuestión general afecta a la perspectiva lingüística desde la cual se interpretan las transcripciones de enunciados infantiles. Existen dos opciones contrapuestas:

a) Interpretar que cuando se emite un solo enunciado que deja entrever la aplicación de una regla, la regla ya está asimilada.

b) Por el contrario, interpretar que el enunciado de una sola instancia que deja traslucir una regla no implica que dicha regla ya se ha adquirido. Desde esta perspectiva, se entiende que la asimilación de una regla es un camino complejo y tortuoso que encuentra diferentes instancias de variabilidad por el camino (Labov, W y Labov, T. 1971).

Esta última es la perspectiva adoptada en esta tesis. Lo cual implica que se parte de la base de que hay que analizar la producción infantil recordando que no puede interpretarse de la misma manera como se interpreta el lenguaje adulto, en el cual las estructuras superficiales reflejan estructuras profundas. Ello parece una obviedad, pero en el momento del análisis, cuando se están leyendo transcripciones escritas sobre el papel, puede llegar a olvidarse.

La trascendencia de ciertas decisiones metodológicas queda clara, por ejemplo, en el momento de otorgar categoría lingüística a ciertos

morfemas de un enunciado infantil. Para ello habrá que decidir el grado de adquisición de la regla que representan, y los criterios sobre los que nos regimos para ello. El criterio más utilizado es el de productividad. Un elemento ha de producirse en un cierto porcentaje de contextos obligatorios para considerarse productivo, y, por tanto, adquirido. Brown (1973) fija el número de contextos en 90. Es decir, la simple constatación de la presencia de un segmento en las muestras no puede llevar a interpretar que dicho segmento está adquirido. Problemas de este estilo se presentan en detalle en las secciones sobre unidades de segmentación y transcripción de este capítulo

Ya en el diseño y la mecánica de la manipulación de datos existen cuestiones metodológicas,con mucho peso para las ulteriores interpretaciones que de ellas se deriven. Con objeto de proceder con la mayor rigurosidad posible, la presente investigación tiene como objetivo ceñirse a unos requisitos metodológicos que garanticen su valor científico. A partir de la lectura atenta de los estudios que plantean dichas cuestiones de método, se ha elaborado la lista de dichos requisitos. Su caracterización y especificación ha servido de base para establecer las premisas metodológicas a las que se ha intentado ceñir esta investigación.

No es difícil adivinar que la investigación sobre AB exige requisitos adicionales a los que requiere la investigación sobre APL, con los cuales poder dar cuenta de la complejidad de dicho proceso. Las siguientes palabras de De Houwer así lo afirman:

> In monolingual first language acquisition research, which is a discipline more evolved than BFLA [Bilingual First Language Acquisition] scientists have had to search for appropiate methods (..) in the field of BFLA (..) these methodologies have to be expanded, so that the work and effort involved in conducting methodologically sound studies on young bilingual children becomes, so to speak, double that of studies on monolingual children. (De Houwer 1990:33).

La presente investigación se propone tambien tener en cuenta dichos aspectos.

3.1.2. REQUISITOS METODOLOGICOS DE LA INVESTIGACION BILINGÜE

La propuesta resumida en la tabla 3.1 siguiente es susceptible de ampliación y cambio en el futuro, y en su presentación actual representa el paradigma de fiabilidad de esta tesis, los requisitos a cumplir para garantizar un alto grado de fiabilidad y validez, y para que las interpretaciones gramaticales que se aborden en el análisis se ciñan a la realidad de la producción infantil. Cada requisito va seguido de la sección en la que se aplica y desarrolla en relación con los datos de este estudio.

Tabla 3.1 Requisitos metodológicos de un estudio longitudinal

i.	Información sobre el sujeto y sus antecedentes lingüísticos (Ver 3.2.1.).
ii.	Información sistemática sobre la naturaleza de la exposición a la lengua estudiada en el sujeto bilingüe (Ver 3.2.2-3.2.3).
iii.	Especificación del tipo de exposición a la lengua según la definición de bilingüismo adoptada para definir al niño estudiado según unos criterios especificados (Ver 2.2.).
iv.	Información detallada sobre el entorno linguístico del sujeto (Ver 3.2.2.-3.2.3.).
v.	Decisión sobre tipo de estudio, experimental, empírico, longitudinal, transversal, etnológico (Ver 1.4.).
vi.	Decisión y presentación de la técnica de recogida de datos (Ver 3.3.).
vii.	Organización de sesiones de grabación representativas de las situaciones familiares y sociales del sujeto (Ver 3.3.).
viii.	Información contextual del tipo que se obtiene en una grabación visual. (Ver Apéndices IV, V, VI).
ix.	Decisión y presentación de la técnica de transcripción (Ver 3.4. y Apéndice II).

x.	Utilización de un sistema de codificación y de una terminología lingüística sistemática (Ver 3.5.).
xi	Utilización justificada de parámetros de medición (Ver 3.6.).
xii.	Utilización de la cuantificación (Ver 6, 7, 8).
xiii.	Presentación de criterios de fiabilidad y validez de datos (Ver 3.3.4.)

3.2 SUJETO Y CONTEXTO FAMILIAR CATALAN/INGLES

El sujeto de este estudio es el hijo único de una familia residente en Barcelona. Es un niño sensible y vivaz cuyo desarrollo general ha seguido una evolución perfectamente normal. Al iniciar el presente estudio, Andreu tenía la edad de 3;2.28. El estudio cubrió un período de 12 meses aproximadamente, hasta los 4;2.10 del niño.

La madre de Andreu es catalana y el padre inglés, entre ellos hablan el catalán - tanto en presencia del niño como en su ausencia- y ocasionalmente, en presencia del niño, cuando quieren evitar que les comprenda, en francés.

El padre de Andreu utiliza la variedad del inglés "Standard English", con el acento que Wells (1982:303) denomina "London (or, more generally, south-eastern) Regional Standard". Habla perfectamente el catalán, el castellano y el francés. La variedad de catalán utilizado por la madre es el "Català Central" en su subvariedad de "Barcelonés". Es la variedad hablada por un 80% de la población de habla catalana "La morfologia i lèxic del parlar central han esdevingut, en gran mesura, els propis de la llengua literària actual per motius del prestigi cultural, demogràfic, polític i econòmic que ostenta" (Martí i Castell et. al. 1985:142). A pesar de que su lengua primera es el castellano, ha hablado catalán desde la edad de 9 años. Habla y escribe francés e inglés. Padre y madre son profesores de inglés en la universidad.

Ambos decidieron intentar que el niño adquiriera las dos lenguas, catalán e inglés, paralelamente, en los años primeros de su vida. Convenientemente informados, decidieron el tipo de contexto que organizarían en su entorno para conseguirlo. Aparte de la ya mencionada de utilizar cada uno su lengua con el niño desde su nacimiento, decidieron adoptar la opción de lengua conocida como la fórmula de Grammont (1903), o principio de Ronjat (1913), de 'una persona-una lengua': madre y padre utilizan exclusivamente una lengua con el niño. Finalmente, coincidiendo con el inicio de este estudio, el padre utiliza estrategias de clarificación para inducir a Andreu a utilizar el inglés con él (Ver 2.3.3.5.).

También decidieron intentar que el niño pasara períodos de vacaciones en Inglaterra y, obviamente, que se relacionara el máximo posible con otros niños y niñas que hablaran inglés, familiares y amistades. Asimismo decidieron que no siguiera una escolarización de inmersión en inglés, posibilidad que existe en su ciudad de residencia, Barcelona, sino en catalán. Finalmente pidieron a la familia castellano parlante, los abuelos maternos, que hablaran a Andreu en castellano, lo cual, añadido a la presencia del castellano en el entorno podría ayudar a que Andreu lo adquiriera.

La fidelidad con que los 2 principios han sido mantenidos es de capital importancia si se pretende considerarlos elementos necesarios en el proceso de adquisición del inglés de Andreu. Respecto a las estrategias de discurso adoptadas por el padre, por el contrario, los datos de la investigación sobre la evolución de Andreu, entre 1 y 3 años (Juan Garau en proceso), demuestran que su primera aparición coincide con la Muestra 1 analizada en esta tesis. Según la autora, en el período anterior, F pretende por el contrario mostrarse como hablante bilingüe ante el niño. Hasta la fecha de inicio de este estudio Andreu ha pasado en total 7 semanas en Inglaterra[1], en comparación con los 3 años vividos íntegramente en Cataluña.

[1] 2 semanas en el verano del 90, 2 semanas en la Navidad del 90-91 y 3 semanas en el verano del 93, pocos días antes de iniciar la recogida de datos para esta investigación.

A grandes rasgos puede afirmarse ya que el input que Andreu recibe en cada una de las lenguas de su entorno catalán, inglés y castellano es cuantitativamente desigual: la lengua que más ha oído y oye Andreu es el catalán, puesto que es la lengua que le habla su madre, la lengua en la que está escolarizado, y la lengua dominante en la comunidad. A continuación el inglés, puesto que es la lengua que habla con su padre. Finalmente el castellano, pues también se habla en su entorno. Esta información se detalla más adelante (Ver 3.2.4.1.)

3.2.1. EL INGLES DE ANDREU: ADQUISICION BILINGÜE PRIMERA LENGUA

Consecuentemente, tal como se define en el Capítulo anterior (Ver 2.1.), el bilingüismo de Andreu se caracteriza como bilingüismo primera lengua en el sentido más estricto del término (BPL). Ello implica la exposición a dos o más lenguas desde el nacimiento, según la definición de De Houwer (1990) adoptada de Meisel (1989).

3.2.2. PATRON DE INTERACCION: 'UNA PERSONA-UNA LENGUA'

La clásica fórmula de Grammont (1903) "une personne/une langue" apareció en la bibliografía sobre bilingüismo hacia principios de siglo. Según Grammont, la separación de la dos lenguas primeras desde la infancia ayuda a su adquisición sin esfuerzo o confusión. El principio sin embargo es más conocido como el principio de Ronjat (1913) pues fue el primer lingüista que lo adoptó.

Este patrón es quizá el que más se defiende en la bibliografía sobre adquisición bilingüe, tal como se resume en Arnberg (1987) y Harding y Riley (1986). Así por ejemplo citamos dos trabajos relevantes que abogan por él. El estudio de Genesee (1989), que expone las bases y consecuencias de dicho planteamiento con las siguientes palabras:

> (...) it is commonly advocated, although not well documented, that the best way to avoid bilingual mixing in children is to have each parent speak only one language to the child - the so called rule of Grammont, after the individual who first espoused this principle (Ronjat 1913). In fact, it appears from the published evidence that more mixing does occur among children who hear both languages used freely and interchangeably by the same interlocutors (Murrell 1966, Redlinger & Park's case Danny 1980),and less in children who hear three languages separated by person

and/or setting (Fantini 1978, Redlinger & Park's case Marcus 1980). (Genesee, 1989: 170).

El estudio de Volterra y Taeschner (1978), que se define en el mismo sentido. Hay que recordar que su punto de vista está basado en la convicción de que su sujeto tiene un único sistema gramatical en el período más temprano de su evolución lingüística.

Ahora bien, por una parte el patrón de Ronjat no es el único patrón posible. Existen otras estrategias y patrones de interacción dentro de la familia tal como resumen y presentan Arnberg (op.cit.) y Harding y Riley (op.cit.). Por otra parte, tal como afirma Arnberg, las conclusiones de la investigación sobre AB no han logrado probar empíricamente la superioridad del patrón de exposición 'una persona-una lengua' sobre el resto. Las dificultades para llegar a una conclusión de ese tipo son fáciles de adivinar. En primer lugar, es muy difícil comparar familias y asegurar que la única diferencia entre ellas es el tipo de estrategia lingüística utilizada. En segundo lugar, la variable 'estrategias' no sólo necesita definirse sino comprobar que la familia es fiel a ella.

3.2.3. CONTEXTO ESCOLAR : CATALAN

Desde la edad de 1;3 y hasta el inicio de la presente investigación (3;3) Andreu estuvo asistiendo regularmente a una guardería de 10 de la mañana a 5 de la tarde de Lunes a Viernes. Durante el período de investigación (a partir de los 3;3) ha estado asistiendo regularmente a clases en régimen regular de Enseñanza Preescolar. En la escuela, así como en la guardería, la enseñanza es en catalán, siguiendo el programa de inmersión en catalán vigente en toda Cataluña para la enseñanza primaria desde el año 1983. Sin embargo, la lengua utilizada por los niños y las niñas no es exclusivamente catalán puesto que en varios casos su L1 era el castellano.

El programa de inmersión se configura como un programa de inmersión total precoz en catalán. Con una duración de cuatro cursos escolares, de los 3 a los 7, e implica que la lengua utilizada para la instrucción es el catalán. Se diferencia de muchos de los programas bilingües conocidos, especialmente los de Canadá, en que la lengua de inmersión es hablada por un porcentaje alto del alumnado: no se trata

de una lengua hablada por una población desconocida (Vila i Moreno 1992:22). Sin embargo, el castellano está presente en los espacios de juego entre los niños y las niñas ("peer group/playground communication") en una medida comparable al del grado de bilingüismo social del barrio en el que está ubicada cada escuela (Badia i Margarit 1976).

3.2.4. CONTEXTO SOCIOLINGÜISTICO: CATALAN/CASTELLANO

El bilingüismo individual catalán/inglés de Andreu, se desarrolla en un contexto de bilingüismo social diglósico castellano/catalán (Ver Artigal 1991 e "Institut de Sociolingüística catalana" para datos diacrónicos y sincrónicos de la situación del catalán). Ambas lenguas, catalán y castellano, coexisten tanto en los medios de comunicación como en el habla espontánea de la población en Barcelona . A la población catalana infantil se la considera pues bilingüe catalán/castellano, ya que más o menos pronto adquieren ambas lenguas, a las que están expuestos en mayor o menor grado desde su nacimiento, y que estudian en la escuela. Consecuentemente, habría que considerar al sujeto de este estudio no sólo bilingüe sino trilingüe, a pesar de que la producción en castellano de Andreu es inexistente durante el período de este estudio, y que nos constan sus dificultades para comprenderlo. Es decir, debería especificarse que la competencia en castellano es pasiva, sin producción, a diferencia de la competencia en inglés y catalán que es productiva. Ahora, bien, puesto que el objetivo de este estudio es su producción, se ha optado por hablar de bilingüismo al caracterizar su producción [2]

3.2.5. INPUT LINGÜISTICO DE ANDREU

A continuación se presenta la distribución del input que recibe el niño en las distintas lenguas a las que está expuesto, ya sea por medio oral, o a través de la televisión.

[2] Andreu comienza a tener producción en castellano a los 5 años de edad - es decir con posterioridad a este estudio. En ese momento, la producción en casa consiste en frases hechas o exclamaciones; posiblemente en contextos de comunicación castellanos sea más rica.

3.2.5.1. PATRON DE EXPOSICION A LA LENGUA

La siguiente tabla 3.2 resume el patrón de contexto lingüístico de Andreu, proporcionado en esencia por su familia, cuidadoras, maestras y medios de comunicación.

Tabla 3.2 Patrón de contexto lingüístico de Andreu durante el presente estudio (3;2.28- 4;2.10)*

CUIDADORES	INPUT	FRECUENCIA SEMANAL
Familia/amistades		
Madre	Catalán	14 hrs. lunes a viernes
Padre	Inglés	11 hrs. lunes a viernes
"Canguro"	Catalán	1 tarde/semana
Madre + padre	Catalán	Regularmente
Abuelos maternos	Castellano	1 tarde/semana
Tío inglés	Inglés	Vacaciones
Amistades inglesas	Inglés	Vacaciones
Tío/tía/primos americanos	Inglés/catalán	Vacaciones
Tío/tía/primos catalanes	Catalán	Vacaciones
Amiguitos/as	Catalán	Fines de semana
Amiguitos/as	Castellano	Raramente
Escuela		
Profesoras	Catalán	7 hrs /día laborable

Niños/niñas	Catalán/castellano	7 hrs /día laborable
Media		
Televisíon	Catalán/castellano	0.30 hrs/día
Video/satélite	Inglés	0.30 hrs/día

Esta tabla muestra que la exposición lingüística de Andreu al catalán es de 55 horas/semana. Así mismo, que en los días laborables se mantienen a niveles similares las horas pasadas con la madre y con el padre, con lo cual la exposición al catalán, en el contexto familiar, es cuantitativamente igual a la del inglés . También se desprende que la exposición al castellano es escasa.

La rigidez de opción de lengua que padre y madre intentan imponer a tíos y abuelos no siempre es mantenida, y a menudo éstos reclaman la atención del niño, utilizando alguna de las opciones compartidas: inglés o castellano. Es decir, el cambio de código es constante excepto con padre y madre. El caso de los abuelos es excepcional en este sentido, pues su intención es hablar exclusivamente castellano con el niño, pero el deseo de comunicar con él y la aparente falta de comprensión del niño, les hacen usar el catalán a menudo. Durante el período de observación de este estudio esa tendencia disminuye, pues la comprensión en castellano de Andreu ha aumentado.

3.2.6. CONCLUSIONES

En las anteriores líneas se presentan el contexto en que Andreu se halla al inicio de este estudio, y que ha rodeado su vida hasta el momento. Es necesario considerar que todas y cada una son necesarias, aunque insuficientes por separado, para que empice a hablar en inglés productivamente. Es la confluencia de todas la que hace 'funcionar' el bilingüismo del niño. Queda fuera de los objetivos de esta tesis estudiar el tema en mayor profundidad, simplemente se presentan las circunstancias pasadas (Ver Antecedentes 5.) y presentes, que rodean la evolución lingüística de Andreu y le llevan a convertirse en un

bilingüe activo desde la edad de 3 años y medio. Tal como analizan las muestras que forman los capítulos 6, 7 y 8 de esta tesis.

3.3. DATOS

3.3.1. OBSERVACION

Uno de los aspectos de la metodología de la investigación en adquisición de lenguas sobre el cual la sociolingüística ha llamado la atención es el de la representatividad de los datos recogidos. Si se pretende estudiar el uso del lenguaje en circunstancias naturales, pero estas circunstancias se ven alteradas con la presencia de una o dos personas que observan y escriben y de un magnetófono, cables y micrófonos ¿hasta qué punto se puede pensar que la producción lingüística que se obtenga será realmente espontánea y natural?

La posibilidad de organizar la situación ideal de recogida de datos, en la que el sujeto observado no tuviera conciencia alguna de serlo parece remota. Si bien es cierto que es más fácil mantener en la 'inocencia' de una situación a los niños y niñas pequeños que a adultos, también es cierto que existen datos empíricos que demuestran que ya en esos primeros estadios de aprendizaje se cambia el habla en relación al interlocutor (Sachs and Devin 1976). Ello nos inclina a pensar en la conveniencia de minimizar todos aquellos efectos que puedan alterar la naturalidad de la situación de recogida de datos.

La mayoría de los estudios, a menudo por razones puramente prácticas de limitación de posibilidades materiales, utilizan el patrón más común: observaciones periódicas prefijadas con una o más personas observando (en concreto en los estudios de adquisición del catalán y el castellano - para citar los ejemplos más próximos - de Cortés Colomer (1984), Hernández Pina (1984), Nadal et. al. (1985) Moreno Zazo (1987) y Martí Olivella et.al. (1984), Cortés y Vila (1991) la recogida de datos se efectua en presencia de una o dos personas del equipo investigador que observan y escriben y por medio de micrófonos convencionales). Dicho patrón es el que se ha observado durante la recogida de datos que se presentan en esta tesis. Tan sólo se puede señalar una circunstancia especial, que el de Hernández Pina comparte - así como muchos estudios longitudinales, especialmente de AB - la investigadora y observadora (M) es la madre del niño bilingüe cuyo desarrollo

lingüístico se analiza (Andreu/A). Ello puede redundar en que su presencia en las sesiones de recogida de datos, que se efectuan en el domicilio familiar, mientras Andreu juega con su padre, (F) no revistan nigún carácter especial para el niño y se preserven inalteradas las circunstancias comunicativas típicas de la interacción familiar. Si bien es cierto que la situación en sí no es la normal.

A lo largo de la sesión M toma nota de la información contextual importante, anotaciones interpretativas y recoge las producciones de Andreu. En las primeras sesiones fonéticamente, pues la pronunciación del niño está muy distante de la fonética adulta. Más adelante, a partir de la Sesión 4, en la que se da un salto cuantitativo y cualitativo en la producción lingüística de Andreu, sólo se utiliza la transcripción fonética para los enunciados ambiguos, y el resto se anota con una ortografía, en ocasiones modificada, tal como se explica en detalle en la sección 3.2 de este capítulo[3].

En los períodos entre grabaciones M va anotando en un diario selectivamente aquellos enunciados que no hubieran aparecido en la sesión de grabación o el léxico nuevo, y la variación en algunas estructuras sintácticas, como en el caso de la aparición de la negación. Hay que añadir que, como Andreu ya ha sido el sujeto de observación de otro estudio longitudinal anterior a éste, desde la edad de 1;3 a 3;1 (Juan Garau, en proceso), para el cual se organizaban sesiones de grabación similares en las que la investigadora, sentada en una silla 'trabajaba' sin decir nada, está acostumbrado a ello. Probablemente considere la sesión de grabación como una de tantas posibles situaciones naturales de juego, tanto más cuanto que es la madre la que está presente. En la familia jamás se ha hecho mención del trabajo de observación, por lo cual se puede afirmar que Andreu desconoce que se haya estado o se esté haciendo un estudio sobre su adquisición del inglés.

No puede decirse lo mismo de la producción adulta, y, por lo tanto, de la comunicación entre Andreu y F en su totalidad, pues F

[3] Hay que anotar que el paquete informático SALT con el que se trabaja no admite símbolos fonéticos, con lo cual la utilidad de la transcripción fonética queda restringida a la posibilidad de aclaración de formas ambiguas

puede haber modificado su lengua teniendo en cuenta la observación, en diferentes direcciones. Es interesante notar que hay una dirección que puede descartarse, y es la que se apunta en el estudio de Wells (1980:46) sobre los ajustes conversacionales consistentes en expansiones que se interpretan como información gramatical ligeramente más sofisticada que la que utiliza el sujeto infantil para aclarar dicha producción infantil incompleta a la persona que observa e investiga. Puesto que en esta tesis la observadora/investigadora es la madre del niño que conoce perfectamente la producción de éste en inglés, es fácil colegir que F no varía su producción para ofrecerle mayor información sobre Andreu.

Esto sitúa los datos de estas tesis en una mejor posición respecto a la representatividad de la producción adulta, que si la observadora fuera una persona externa a la familia, pero evidentemente no asegura que el adulto no varíe su producción.

3.3.2. GRABACIONES

Las sesiones de grabación han tenido lugar en la casa familiar de Andreu en Barcelona, excepto la sesión 19 realizada en Inglaterra (Londres). Se han efectuado 20 grabaciones de entre 30 y 45 minutos de duración cada una, según el interés de la producción lingüística de Andreu, con una periodicidad normalmente quincenal.

El aparato utilizado para la grabación ha sido un magnetófono portátil mini de alta calidad (Sony Professional Walkman Stereo WM.D3) con un micrófono externo multidireccional fácilmente camuflable. Ambos aparatos se situaban fuera de la vista del niño.

La grabación magnetoscópica realizada en la sesión 6 por medio de una cámara Sony sobre trípode instalada en la habitación de Andreu tuvo que ser a la fuerza más evidente para el niño, a pesar de que se le explicó que M estaba haciendo fotografías y que el niño pareció creerlo y olvidarse completamente de ello durante la grabación, enfrascándose en el juego como habitualmente.

3.3.3. RECOGIDA Y ORGANIZACION

Prácticamente en todas las sesiones la única lengua presente es el inglés, puesto que F y M así lo han acordado. En ninguna ocasión ha habido la presencia de ninguna otra persona durante las sesiones de grabación además de F, Andreu y M. Puesto que difícilmente serían personas de habla inglesa, la producción inglesa de Andreu en inglés se hubiera interrumpido. Por otra parte esto no es una situación anómala en la vida del niño, sino que refleja la situación más típica en la casa, en la cual las visitas inesperadas son muy poco frecuentes y Andreu pasa mucho tiempo jugando con una persona adulta en su habitación. La garantía de que la muestra de la producción lingüística de Andreu fuera predominantemente inglesa venía dada por la opción del modelo 'una persona/una lengua' (Ver 3.2.2.).

Puesto que la lengua que M utiliza con Andreu es sistemática y exclusivamente el catalán, y viceversa, Andreu le habla siempre en catalán, bastará con que M no hable al niño, en definitiva, que no intervenga en los juegos entre éste y F, para que la lengua de la sesión sea prácticamente sólo el inglés. Entonces, únicamente las escasas veces que Andreu se dirige a M hay producción en catalán. En dichas ocasiones, M contesta brevemente. En realidad la situación es perfecta para Andreu, pues él disfruta enormemente cuando una persona adulta - es este caso F - se dedica exclusivamente a él, de forma que en algunas ocasiones incluso explicita que deja entrar a M "sólo si no habla".

No se sigue ninguna idea preconcebida sobre el tipo de actividad o la selección de juguetes, para preservar la espontaneidad de la comunicación entre Andreu y F. Como resultado aparecen una gran variedad de actividades a lo largo de las sesiones, teniendo en cuenta que todas se desarrollan en el interior de una habitación, con excepción de la Sesión que se hizo en la terraza de la casa. Esto descarta actividades con pelotas, bicicletas, cubos y palas, y por supuesto toboganes y columpios.

De los tres grupos de actividades que se suelen destacar: juego, comida y limpieza, las que han demostrado ser más productivas fueron las primeras, pues, durante las comidas, el niño no hablaba a penas, y durante la limpieza prefería enfrascarse en interminables monólogos a

la hora del baño. Por tanto aquéllas son las que conforman la mayor parte de las muestras.

La tabla siguiente muestra las fechas de las sesiones de grabación, su periodicidad, la edad de Andreu a lo largo del estudio, y el tipo de grabación. Una consecuencia de operar con un calendario de grabaciones y una periodicidad prefijada es que no se tiene en cuenta el estado de ánimo, o el estado físico de las personas, al iniciar una grabación. Por supuesto, el estado físico del niño - y por qué no del adulto - influencian notablemente la comunicación entre ambos, así como su producción linguística. Pero, en todo caso, todo ello redunda en la espontaneidad y naturalidad de los datos.

Tabla 3.3 Distribución de las sesiones de observación

(Observadora= M)

SESION	EDAD DE A	FECHAS	PERIODO INTERMEDIO
1	**3;2.28**	**04.09.92**	
2	3;3.05	11.09.92	7
3	3;3.18	24.09.92	13
4	3;3.28	04.10.92	10
5	**3;4.12**	**18.10.92**	**14**
6*	3;5.04	10.11.92	23
7	3;5.23	29.11.92	19
(8)**	3;6.07	13.12.92	14
8	3;6.28	03.01.93	21
9	3;7.20	26.01.93	23
10	3;8.01	07.02.93	12
11	3;8.26	04.3.93.	25
12	3;9.15	21.03.93.	17
13	3;10.05	11.04.93.	21
14	3;10.19	25.04.93.	14

SESION	EDAD DE A	FECHAS	PERIODO INTERMEDIO
15	3;11.03	09.05.93.	14
16	3;11.17	23.05.93.	14
17	**4;0.15**	**21.06.93.**	**28**
18	4;1.01	07.07.93	15
19	4;1.23	29.07.93	22
20	4;2.10	16.08.93	18

* Grabación efectuada con cinta-vídeo
** Cinta grabadora inservible por problema técnico

3.3.4. FIABILIDAD Y VALIDEZ

3.3.4.1. FIABILIDAD

La transcripción ha de regirse por dos principios generales (Zanón et. al. 1992): mantenerse fiel al original y transcribir conservadoramente. *Mantenerse fiel al original* quiere decir aplicar el conjunto de normas de la transcripción con el máximo rigor. Implica transcribir todos y cada uno de los elementos básicos de la transcripción especificados en la siguiente sección (Ver 3.4.) y en el Apéndice II *sistemáticamente y homogéneamente. Transcribir conservadoramente* significa otorgar el beneficio de la duda a todos aquellos elementos poco claros y señalarlos como elementos ininteligibles. *No interpretar* sino trasladar datos.

La fiabilidad de un instrumento de medición se establece según:

> (...) el grado en que (..) cualquier sistema de medición produce los mismos resultados en aplicaciones sucesivas. (Carmine & Zeller 1979:11)

Zanón et al. (1992:20) hablan de la prevención de la fiabilidad, y el control. Los mecanismos de prevención consisten en el conocimiento del sistema de transcripción: de las unidades básicas de análisis, de las dimensiones a transcribir y del procedimiento. La preparación de la/s persona/s que transcribe/n implica el mismo esfuerzo que la

transcripción en sí. En esta tesis la primera transcripción representa 60 horas de trabajo, mientras que la media del resto de las sesiones representa de 8 a 10 horas de trabajo. Finalmente estos autores exponen un sistema de control de fiabilidad (Kreckel 1981) que se ha adoptado para esta tesis, con ciertas adaptaciones.

3.3.4.1.1. CONTROL DE FIABILIDAD

La transcripción del corpus de datos de Andreu está hecha íntegramente por la investigadora/observadora que transcribe, y no hay segunda transcripción o segunda observación-independiente de la integridad del corpus. Ahora bien, se ha establecido un mecanismo de control de fiabilidad. Una segunda observadora/investigadora independiente ha evaluado el corpus de transcripciones a tres niveles para medir el acuerdo inter-transcriptora. A nivel de la segmentación en secuencias, de la segmentación en producciones y de la transcripción de elementos ambiguos. Los desacuerdos han sido anotados y resueltos.

Para ello se ha utilizado una transcripción de 1548 líneas, correspondiente a la Sesión 16. Siguiendo el criterio de Fletcher (1985) para la contabilización de la LME en las transcripcciones, se han desestimado las primeras 51 del script. A partir de la 52 se calcula el número de acuerdos (Na) y el número de desacuerdos (Nd). Se consideran desacuerdos cada producción sobre la cual existe una o más de una discrepancias; el resto se consideran acuerdos. A continuación se aplica la fórmula:

$$C = \frac{Na}{Na + Nd} \times 100\%$$

La aplicación de la fórmula proporciona un coeficiente de acuerdo intertranscriptoras que no es inferior al 90% Esto se cumple en los tres niveles de acuerdo considerados. Tan sólo en el último se aprecia una diferencia cualitativa que no arroja diferencias cuantitativas: las soluciones a la transcripción de elementos ambiguos es menos conservadora cuando transcribe la autora de esta tesis, que cuando transcribe la transcriptora independiente.

3.3.4.2. VALIDEZ

La validez de un sistema de medición se verifica en función de la fidelidad a la actividad que registra. La validez de la transcripción del corpus de Andreu estriba en *que no está condicionada por un objetivo de investigación determinado* sino que constituye un banco de datos para diferentes objetivos de análisis, un 'corpus' utilizable en el futuro independientemente de esta tesis.

3.4. TRANSCRIPCION DE DATOS

En el proceso de transcripción de las muestras orales de esta tesis se han combinado procedimientos utilizados en otras investigaciones y algunas adaptaciones originales de perspectivas nuevas, en particular la unidad de 'actividad-formato' (Ver 3.4.3.2).. Para las decisiones sobre segmentación del discurso en producciones se ha utilizado la propuesta de Crookes (1990) con alguna modificación. Para la segmentación pragmática del discurso se ha adoptado la perspectiva de Bruner (1975), usando el término actividades-formato para referirse a cada diferente acto de palabra. La segmentación morfemática se ha basado en la gramática de Quirk et al. (1973). Para las convenciones descriptivas de los fenómenos temporales, sintácticos y morfológicos, se han utilizado las que rigen el programa informático SALT (System Analysis for Language Transcripts) elaborado por el equipo del Laboratorio de Lengua de la Universidad de Wisconsin (E.E.U.U.), este programa informático se ha utilizado en algunos estadios del análisis de las muestras (Ver 3.4.1.). El sistema de control de fiabilidad se ha inspirado en el que Zanón et. al. (1992) adoptan en su sistema de transcripción de registros audiovisuales. Cada transcripción ha sido efectuada por la observadora teniendo en cuenta la grabación magnetofónica y las notas contextuales tomadas durante la sesión por ella misma.

3.4.1. PAQUETE INFORMATICO SALT

Como ya se ha dicho, la transcripción utilizada en este estudio se ha ajustado a las normas del paquete informático SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) producido por el Language Analysis Laboratory de la Universidad de Wisconsin (Miller y Chapman 1985). Ello permite por una parte analizar y utilizar el conjunto de datos sobre

Andreu con ayuda de una base de datos en éste y en ulteriores proyectos de investigación. Por otra parte, si se considerara conveniente, posibilitaría la opción de entrar a formar parte de algún banco de datos.

El programa SALT opera como una base de datos con dos opciones: unos programas preestablecidos y una opción para generar el propio programa. Edita las transcripciones, a partir de un procesador de texto y ofrece la siguiente información sistematizada de cada transcripción: distribución de tipos de enunciados; LME; índice de diversidad léxica; estadios de adquisición de Brown; listado alfabético de frecuencia de palabras y morfemas, etc. (Ver Apéndices IV, V y VI para parte de la información sobre las 3 Muestras analizadas).

Uno de los aspectos más condicionantes de este paquete informático es el hecho de que no admite transcripción fonética. El resto de normas del paquete afectan sobre todo a las convenciones de la transcripción de los fenómenos verbales y no verbales de la comunicación (Ver Apéndices I y II para las normas de transcripción).

3.4.2. LA TRANSCRIPCION ORTOGRAFICA

Todas las producciones se transcriben siguiendo las normas ortográficas del inglés. Se utiliza una ortografía modificada para transcribir aquellas palabras de las producciones de Andreu que no se ajustan a la pronunciación adulta, entre llaves ({}). Haciendo constar que la pronunciación real es inmadura con el código de palabra o de morfema [IMM] (siglas de "immature") (Ver 3.6. para Sistema de codificación).

A Look, the animal/s[IMM] {animus}.

En el caso de las interjecciones estándar se sigue la tipología de Quirk (1973) para su transcripción.

Ahora bien, es necesario resaltar que la notación ortográfica conlleva una serie de insuficiencias y deficiencias importantes para una transcripción fiable y válida del registro oral. Por tanto ha de ir complementada con otras informaciones que contrarresten la selección de información, la pérdida de la misma, y el sesgo interpretativo que

inevitablemente implica (Fletcher 1985:14). Tanto la realidad contextual como la gramatical de un registro pueden verse seriamente oscurecidas por con una notación ortográfica que encarne la norma gramatical adulta. Las interpretaciones generadas no serán sino una "idealización" de la competencia lingüística infantil.

3.4.3. SEGMENTACION DEL DISCURSO

La segmentación del discurso es una de las labores más complejas y delicadas de la transcripción, pues requiere la consideración de diversas variables, pragmáticas y sintácticas, e incide directamente en el análisis e interpretación de datos. Ello es así porque, entre otras razones, es a partir de la unidad básica de la segmentación que se calculan los índices numéricos LME e IDL (Ver 3.5.), se distinguen diferentes tipos de construcciones sintácticas, y se diferencian diferentes contextos pragmáticos (Ver 8 para el efecto de la segmentación en el análisis de la coordinación).

Así pues, la primera cuestión que hay que solucionar al transcribir y analizar conversaciones es cómo segmentar el discurso con tal de obtener esa unidad de análisis base. A partir del estudio de la bibliografía sobre este tema, la opción de unidad base de segmentación de discurso adoptada en esta investigación es el enunciado. Sorprende la falta de explicitación sobre criterios de segmentación del discurso de gran parte de las investigaciones que operan con transcripciones de conversaciones. En su crítica global a la obra de Roger Brown (1973), Crystal (1974) plantea esta cuestión, al comentar la vaguedad y falta de solidez lingüística del planteamiento de este autor. Teniendo en cuenta la importancia que la obra de Brown ha tenido posteriormente, y la cantidad de estudios que han utilizado sus medidas de análisis puede comprenderse la indefinición que muchos trabajos presentan respecto a este tema.

Previamente al nivel del enunciado, para la segmentación del discurso hablado existen otros dos niveles de segmentación, desde un punto de vista pragmático: las actividades de cada sesión y los turnos.

3.4.4. UNIDADES DE TRANSCRIPCION

Las unidades de transcripción utilizadas para el análisis de la adquisición del inglés de Andreu se aplican a todo el corpus, es decir, no sólo a las producciones del niño, sino tambien a las del padre, con una sola excepción: no se hace constar la sementación morfemática de las producciones de F, innecesaria para el objetivo de la presente tesis. El resto de las segmentaciones sí se aplican - producción, turno y formato - a la producción de ambos por igual.

3.4.4.1. SESIÓN

Cada conversación grabada constituye una sesión o muestra. La sesión constituye la unidad de transcripción mayor de este estudio, que cuenta con 21 sesiones.

3.4.4.2. ACTIVIDAD-FORMATO

La transcripción de una sesión implica especificar las diferentes actividades presentes en ella, las cuales se desarrollan como actividades de juego. Una visión global de los datos muestra el isomorfismo entre dichas actividades y los contextos pragmáticos de comunicación entre el adulto y el niño, o los diferentes actos de habla. Dicho isomorfismo nos lleva a interpretar las actividades como el nucleo generador del lenguaje, desde la perspectiva planteada por Bruner (1974) (Ver 2.2.). Cada una de las actividades se denomina 'actividad-formato' (AF) para darles la connotación psicológica que se les otorga en el análisis de la evolución lingüística de Andreu. Las 'actividades formato' son las unidades de segmentación contextual.

Las transcripciones suelen comenzar con una primera AF de la sesión que ya está iniciada, debido al carácter espontáneo de las grabaciones. La duración de cada AF depende de la dinámica interactiva entre Andreu y F.

A lo largo de las 20 sesiones analizadas aparecen los dos grandes grupos y subgrupos de actividades establecidos por Bruner (1974) (Ver2.), durante los cuales Andreu y F interactúan: actividades de acción (juego y rutinas), actividades de atención (pensamiento, y negociación). En total suman 14 formatos diferentes. En la transcripción

el inicio de una nueva AF se marca con el signo suma (+) y un código de AF con las siglas de éste en inglés. La siguiente tabla muestra los dos grupos de actividades. (Ver 6. para los códigos que las representan).

Tabla 3.4. Actividades-formato

ACTIVIDADES DE ACCION: JUEGOS Y RUTINAS DIARIAS
• Pintar • Jugar con construcciones • Jugar con coches • Jugar con muñecos de peluche y títeres • Jugar con animales • Jugar a la pelota • Sonarse • Comer • Vestirse
ACTIVIDADES DE ATENCION: PENSAMIENTO Y NEGOCIACION
• Negociar la actividad • Hablar de planes • Hablar del pasado • Hablar de las cosas que gustan o no gustan • Hablar al manipular objetos

Las AF de acción son más numerosas que las de atención y esencialmente consisten en juegos. Las AF de atención incluyen los formatos denominados negociaciones y aquellas conversaciones en las que F y Andreu hablan del pasado, del futuro, de las cosas que les gustan y de los objetos que les rodean. Este último subgrupo es el que menos casos recoge, y aparece únicamente en las últimas sesiones. El subgrupo de las negociaciones, lo constituyen aquellas secuencias en las que A y F deciden lo que quieren hacer. Cada sesión incluye varias casos de negociación, que a su vez a menudo requieren varias producciones. El ejemplo siguiente en el que Andreu quiere jugar a la pelota en la terraza y F intenta convencerle de que jueguen en la habitación con animales, que incluye 19 producciones y 15 turnos presenta una extensión típica en las conversaciones analizadas. Las rutinas corresponden a la grabación expresa de comidas[4] y actividades de higiene diaria que surgen a lo largo de las sesiones de observación.

+[NEG]

F Yeah, but I don't>

F (Let's, let's) let's play with the animals first.

F 'cause we can play with the ball outside.

A No, no the[IMM] {la} little ball[IMM] {bu}, x this[IMM] {lis} this[IMM] {lis}

goes like this with Sooty and Sweep, and with[IMM] {wi} a little[IMM]

{lile} with this one.

F How are we gonna do it?

A X.

F On the bed?

A Yes.

F I don't know if Mela will be happy with that.

[4] Siguiendo las indicaciones del instrumento utilizado para el análisis del desarrollo sintáctico los protocolos tienen que intentar incluir a) conversaciones en las que se pregunte sobre el entorno físico y b) conversaciones relacionadas con el entorno físico no presente, es decir sobre el futuro y el pasado (Crystal 1982:14) El segundo tipo de conversación tiene una presencia escasa, pues ni F ni A aceptaban esa posibilidad durante las observaciones.

A Yes.

F No, I don't think so, hey?

A Yeah, %po[MIX] {but} no throwing this and this and this and this <and this>.

F <Why don't we play with the animals first>?

A Yes.

A And then with a little[IMM] {lile} : <with a little[IMM] {lile} ball>.

F <With a>.

F <And then with a ball>.

A And a little ball, come on, x and x like this.

F Here's the animals, right.

+[PWA]

F Now, (what shall we) shall we play that game like yesterday?

A <Yes>.

3.4.4.3. ENUNCIADO

La unidad de transcripción del registro verbal es el enunciado. La segmentación del discurso en enunciados se lleva a cabo utilizando los tres criterios que Crookes (1990:187) utiliza para caracterizar la "utterance".

La caracterización del enunciado consiste en determinar dónde acaba uno y comienza el siguiente y qué elementos lo configuran internamente. Para la caracterización de los enunciados de esta tesis se ha necesitado añadir un cuarto criterio sintáctico a los 3 que Crookes utiliza y expone como se lee en las siguientes líneas:

> To summarize the definitional work on the utterance: this unit is specified by way of intonational, pausal, and semantic criteria. It has been developed from a widely used but not carefully defined unit in linguistics, through its application to child L1 acquisition work, to its use and increasingly careful specification in L2 learning research, and has independent support from its use in a similarly defined form in recent clinical linguistics research. (Crookes 1990:187)

1. La característica principal que determina los límites de un enunciado es el *contorno entonativo*. Los contornos de entonación suelen variar de un enunciado a otro.

2. Además del cambio de entonación el enunciado se identifica como un segmento de discurso precedido y seguido de pausas más largas que X tiempo. La extensión de X ha de determinarse según las necesidades de cada investigación y las características del discurso de los hablantes.

3. Cuando no se pueda distinguir el contorno entonativo o no se aprecien pausas (como por ejemplo cuando F narra historias sin interrupción) la segmentación se efectuará atendiendo a criterios semánticos, es decir temáticos. Cuando exista un cambio de tema representado por un nuevo contenido proposicional se segmentará el discurso en producciones, si no se han podido aplicar los criterios (1) y (2).

4. Si no pueden aplicarse los criterios (1), (2) o (3) (como es el caso de las oraciones subordinadas condicionales o temporales) la segmentación se basará en las relaciones sintácticas.

5. Los enunciados de Andreu y F que enmarcan sus propios enunciados principales con una finalidad autoreguladora o fática se han transcrito en la misma línea que el enunciado principal. Consisten en las Minor Sentences según las define Quirk (1990).

Cada nuevo enunciado aparece en la transcripción en una línea nueva precedida de la letra identificadora del hablante : (A) para el niño y (F) para el padre.

3.4.4.4. EL TURNO

Los límites de un turno en el discurso de los hablantes se establecen según dos criterios observables: el hablante, el entorno lingüístico y el tema.

Siempre que un mismo hablante inicie un nuevo tema se producirá un cambio de turno. Si se produce una pausa entre ambos temas, o turnos se marcará con dos puntos (:). Siempre que la producción de un

hablante se vea seguida por la producción de otro hablante, con el cambio de turno correspondiente, y se produzca una pausa interproducción, ésta se marcará también con los dos puntos (:).

Siempre que un mismo hablante no inicie un nuevo tema, y por tanto no inicie un turno, pero sin embargo haga una pausa entre sus propias producciones se utilizará el punto y coma (;) para marcar dicha pausa.

Esta definición del turno (Miller y Chapman 1985) adoptada en nuestra investigación no coincide con la de Crystal (1982) utilizada en el perfil LARSP.

3.4.4.5. EL MORFEMA

La unidad de segmentación, o segmento, intraproducción es el morfema. Se considera morfema al elemento menor provisto de significado semántico-sintáctico. Al analizar el lenguaje infantil, la asignación de un elemento a la categoría de morfema no puede asumirse por el hecho de que éste aparezca en la estructura superficial de la lengua. Ello implicaría el error al que se aludía en la introducción, de considerar el lenguaje infantil perdiendo de vista que no es el lenguaje adulto. La determinación de aquellos elementos que pueden considerarse morfemas, en una etapa concreta de la lengua de los primeros estadios de desarrollo infantil, ha de partir de una visión completa de la gramática del sujeto en ese período determinado (Arlman-Rupp et al. 1975:268). A partir de dicha visión general de la producción la contabilidad de morfemas se efectua teniendo en cuenta el criterio de productividad, basado en el principio de contraste.

> (...) the principle of contrast which considers the uninflected form to be unmarked and basic and the inflected form to be marked in that it includes an additional morpheme (cf. Dromi y Berman 1982).

Se considera un segmento de lengua morfema productivo si aparece en diferentes proposiciones, es decir si se encuentra en la misma muestra o sesión la forma básica no-marcada y la forma marcada con la inflexión, siguiendo el principio de la cita anterior. Schlyter (1990a) explica como en el proyecto DUFDE se sigue un criterio similar para la contabilización de morfemas:

> Once a lexical item appears in different forms in a child's speech, corresponding to an opposition of inflectional morphemes (eg. suche - suchs), these morphemes are considered to be used productively by the child. (Schlyter 1990a:76)

Como esta autora justifica, es evidente que la primera aparición de dos formas de una misma raiz no significa que un morfema se use productivamente. Sin embargo es la convención adoptada para poder hacer el cálculo de la LME en morfemas.

Para determinar los morfemas productivos de Andreu, por lo tanto, habrá que examinar cada una de las muestras de Andreu y hallar el siguiente tipo de contraste:

RAIZX/MORFEMA en contraste con RAIZX/0

A continuación se presentan las dos situaciones posibles, aquella en que la productividad está probada y la contraria. Para el primer caso se analiza la producción del verbo "to be" en la Muestra 1 analizada en esta tesis.

Cuando Andreu tiene 3;2.28 produce las siguientes construcciones:

1) "It's stuck".

2) "It's coming".

3) "This is a crocodile".

4) "These are fishies" .

Puede apreciarse que aparece el verbo "to be" como cópula contraída y como cópula no contraída, en singular y en plural. Siguiendo el criterio de contraste de Dromi y Berman (1982) ambos morfemas están perfectamente adquiridos pues aparecen en un doble contraste, contraído versus no contraído y singular versus plural.

El caso contrario se presenta con el morfema del diminutivo cuya grafía puede ser "y"/"ie" (Ver Apéndice I para convenciones sobre la grafía de los diminutivos). Este aparece también ya en la Muestra 1.

Ahora bien, es necesario que Andreu utilice la forma básica para poder contarlo como morfema productivo. En el caso de que sólo utilice la palabra con el diminutivo, como sucede con los siguientes términos:

(A 3;2.28)

"fishy, doggy, snotty, daddy y mummy"

hay que suponer que para él representan un solo elemento, y no hay que marcar la separación morfemática[5]. Y eso es lo que sucede, que no aparece dicha forma y por tanto no se contabiliza.

Un caso diferente es el de los pronombres, cuyas inflexiones de plural y posesivos tienen categoría morfológica pero no sintáctica. Consecuentemente, se consideran morfemas para el cálculo de la LME, pero no aparecen contabilizados en el instrumento de medición sintáctica (Matriz LARSP) puesto que no tienen valor sintáctico.

A partir de la comprobación del contraste entre las formas básicas y las marcadas, puede darse cuenta de la variabilidad. El criterio de variabilidad establece que cualquier regla pasa por un período de aplicación variable que responde a condicionantes internos, del elemento nuevo, y externos, del contexto verbal de la propia producción. Por ejemplo, en su estudio sobre la interrogativa, Labov y Labov (1978:20) encontraron que ciertos contextos sintácticos favorecían la inversión más que otros: el tiempo de pasado la favorece mientras que la progresiva la desfavorece. La cuestión de la variabilidad se desarrolla con el detalle que merece más adelante.

La serie de morfemas que pueden aparecer en contraste son los estudiados por Brown (1975) con adaptaciones de otras investigaciones (Fletcher 1985, Blake et al. 1991). En general la regla adoptada es menos conservadora que la de los autores citados, pero es la misma

[5] En el caso de "mummy" y "daddy", para poder otorgarles productividad se ha aplicado el procedimiento de comprobar la comprensión de la forma básica, puesto que se ha supuesto que el no producirlas podía ser debido a que Andreu les atribuyera casi un significado de nombre propio. Curiosamente el resultado fue positivo con "daddy", es decir, el niño reconocía "dad" pero no con "mummy". Esto puede explicarse por el hecho de que F a menudo, hablando con Andreu se refiere a sí mismo como "your dad".

utilizada por Schlyter (1990b) en el proyecto DUFDE. Sólo con la presencia de un contraste se ha considerado un morfema productivo y se ha procedido a marcarlo para su contabilización . Los morfemas se indican en la transcripción por medio de barra. La siguiente muestra ejemplifica la segmentación morfemática de la producción de Andreu (recordemos que la producción de F no se segmenta). Se añaden los símbolos utilizados para la representación en las transcripciones de los morfemas que aparecen como inflexiones, en la mayoría de los casos coinciden con su grafía, en otros, siguiendo las convenciones del SALT cambia ligeramente (Ver Apéndice I)

(A 3;5.23)

A No, it/'s my one.

F No, it's not yours, is it?

A No.

F (It's) whose is it?

A (It/'s, it/'s) it/'s *the bear/z.

F It's the bear's, <is it>?

3.4.5. FORMAS NO-ADULTAS

Es fácil infravalorar la abstracción que una transcripción ortográfica implica y las consecuencias que se derivan de ella para el análisis gramatical posterior.

Si la transcripción ha de ofrecer información gramatical, sintáctica y morfológica fiable y válida para un análisis, debe contener información sobre lo que podríamos llamar las formas 'no-adultas' o 'inmaduras' del corpus del niño y las formas sólo aparentemente adultas. El criterio de productividad (Ver 3.4.3.1.5.) permitirá identificar estas últimas. Veamos ahora las formas no-adultas sobre cuyo estatus habrá que decidir dentro del formato de la transcripción y la fórmula que lo refleje:

Tabla 3.5. Formas no-adultas de la producción de Andreu

	NOTACION	EJEMPLO
1. FORMAS ININTELIGIBLES	x/X	A The pig is xxing! A Look, X!
2. FORMAS OMITIDAS	*	A Look, I/*'ve got some tiger/*s.
3. FORMAS INMADURAS	[IMM]	A Look, here/'s come a motorbike/s [IMM: GRAM].
4. FORMAS AMBIGUAS		VER 3.4.3.4

El interés del análisis de dichas formas radica en que representan las ventanas que nos permiten entender los caminos hacia las formas adultas. La reproducción del estatus dudoso de algunas de estas formas o enunciados permitirá reflejar la variabilidad presente en el desarrollo de ciertas construcciones, típico del estadio de aprendizaje en el que Andreu se halle (Ver 5.5.).

3.4.5.1. FORMAS AMBIGÜAS: VARIABILIDAD

La dificultad de interpretación de algunas formas de estatus ambiguo permite apreciar hasta qué punto es ilegítimo asumir que una forma usada por Andreu tiene el mismo valor dentro de su sistema gramatical que la misma forma usada por el adulto. La realidad de los estudios de adquisición del lenguaje infantil demuestra que formas maduras e inmaduras de un mismo segmento coexisten, o a veces se alternan, en un proceso gradual y largo hasta llegar a la adquisición de una regla. La ambigüedad de algunas formas en el lenguaje infantil suele ir pareja con la variabilidad en su realización, la cual es evidencia de la inestabilidad de una forma no totalmente adquirida. El estudio sobre la adquisición de la interrogación de Labov y Labov (op.cit.) analiza el proceso gradual de adquisición de dicha transformación lingüística. Para explicar de forma sistemática el hecho

de que una regla se aplique en unas ocasiones y no en otras, la perspectiva Variacionista que estos autores representan propone las reglas variables ("variable rules"). La siguiente cita de Adamson define las reglas variables que clasifica en opcionales y obligatorias:

> (...) certain rules apply more often in some linguistic environments than in others, and [that] environmental factors which favor the application of a rule are called constraints. Since traditional transformational-generative (T-G) rules do not specify constraints on a rule, variationists have developed a new kind of rule, called a 'variable-rule'. Variable rules are written in T-G notation but are conceptually very different from Chomskyan rules. T-G rules are of two kinds: obligatory and optional. An optional rule relates two forms which 'mean the same thing'. It could be used to describe final stop deletion in Black English since sometimes speakers pronounce these stops and sometimes they don't, and since deleting the final stop does not change the meaning of the word in context. But a variable rule is more precise than an optional rule: it specifies the linguistic environment in which stop deletion is more likely to occur. (Adamson 1988: 18)

El caso más claro de variabilidad en la producción de Andreu es el del auxiliar "is" cuya interpretación es difícil. En la Muestra 1 se encuentran las siguientes construcciones. Al mismo tiempo que A pronuncia con absoluta claridad el pronombre sujeto y el auxiliar contraído en algunas instancias, como [1] y [2], en otras falta alguna parte del segmento, o bien el auxiliar [3] o bien sólo produce la forma "is" [4] y entonces surge el problema de su interpretación.

(A 3;2.28)

A It/'s stuck!	[1] Pronunciación adulta
A He/'s crying!	[2] Pronunciación adulta
A It/*'s not coming.	[3] Auxiliar 0
A is not coming	[4] Estatus ambíguo

Para proceder a la interpretación de esta última frase el primer paso es analizar qué sucede con "is" cópula. Se observa que Andreu produce la cópula no contraída y en todas las ocasiones precedida de un sintagma nominal - con pronombre - aunque mostrando gran

variabilidad en su pronunciación. Así unas veces aparece pronunciada con una consonante glotal en posición final

"this ih the crocodile/*z. (1.436) [5]

Otras sin la fricativa post-dental, como en:

" This i a tiger".(1. 530) [6]

Otras veces correctamente:

"Yes, it is". (1.639) [7]

Otras veces sin S:

"Is sleeping". [8]

"Is stopped". [9]

La producción fónica del segmento "is" es por el momento inestable pero las construcciones son morfosintácticamente correctas pues incluyen un sintagma nominal en posición sujeto y otro en posición de complemento que concuerdan en número.

Al interpretar la construcción [8] se plantean dos opciones: considerararla inmadura a nivel fonético o inmadura a nivel sintáctico. A continuación se presentan y discuten ambas opciones.

1). La opción de inmadurez fonética consiste en interpretar que Andreu no produce correctamente los sintagmas nominales realizados por pronombres que preceden el auxiliar pues tiene problemas con el grupo consonántico /ts/ en [8a] y con la consonante glotal en posición inicial de "he" en [8b] (Ver 6.3.) lo cual genera un segmento en el que no se distinguen sus dos constituyentes internos. Se trata pues de un argumento evolutivo. A continuación en cada enunciado ambiguo hay que barajar dos alternativas. O bien [8a] en la que Andreu pronuncia el pronombre "it" amalgamado con la cópula, o bien [8b] en la cual pronuncia el pronombre "he" amalgamado con la cópula. A otro nivel, con verbos como [9] decidir qué pronombre pronuncia y si va seguido

del auxiliar o de la cópula. Es decir si es una oración SV ("It has stopped")[9a] o SVC ("It is stopped") [9b].

ºA [IMM:PHO]It {e}/'s sleeping. [8a] Pronombre "it"

A [IMM:PHO]He {e}/'s sleeping! [8b] Pronombre "he"

A [IMM:PHO]It {e}/'s stop/*ed. [9].

[9a] Pronombre "it"+ auxiliar "has"+ participio "stopped"

[9b] Pronombre "it"+ cópula "be" + Complemento "stopped"

¿Cómo se decide la opción que representa el nivel de lengua de Andreu y que debe reflejarse en la transcripción? La solución adoptada combina un criterio lingüístico y, admisiblemente, cierta intuición práctica: en primer lugar se ha adoptado el criterio de continuidad, el último pronombre utilizado por el niño o por el padre es el que se interpreta en la producción ambigua, pues a menudo una producción poco clara sucede a una clara del propio niño o del padre con uno de los dos pronombres. A menudo no es así y se sigue la misma interpretación que las anteriores formas ambiguas (Ver 7.3.). Sin embargo, hay que admitir que la realización del segmento plantea ambigüedad a varios niveles y que su interpretación es una cuestión que queda sujeta a discusión en esta tesis.

2. La interpretación de inmadurez sintáctica consiste en entender que el segmento "is" representa exactamente la forma adulta del auxiliar, pronunciada correctamente, y por tanto que el enunciado en el que se halla carece de sintagma nominal en posición inicial con función de sujeto. Esta interpretación daría las 3 alternativas representadas por [8c], [8d] y [9c].

A *It is sleeping [IMM:GRA]. [8c] Sujeto 0 + auxiliar (be).

A *He is sleeping [IMM:GRA]! [8d] Sujeto 0 + auxiliar (be)

A *It is stop/*ed [IMM:GRA]. [9c] Sujeto 0 + auxiliar :(be)/(have).

La base sobre la que se sustentaría podría ser una explicación de tipo contrastivo de transferencia. Es decir, puesto que en catalán y en castellano la oración declarativa no requiere un sujeto obligatorio Andreu está haciendo una transferencia al anular el sujeto en sus declarativas inglesas. Frente a esta interpretación se presenta una fuerte objeción: no se explicaría porqué no omite tambien el sujeto en el caso de las construcciones con cópula [5], [6] y [7], las cuales aparecen con el sintagma nominal sujeto claramente producido.

Parece más lógico interpretar que el segmento en [8] muestra inmadurez fonética en primer lugar. Ello no excluye que la inmadurez fonética no esté a su vez relacionada con una inmadurez gramatical. También hay que decidir a continuación si el pronombre ausente sería "it" [8c] o "he" [8d], puesto que las formas obligatorias que Andreu utiliza productivamente han de consignarse como omitidas según los criterios de transcripción de esta investigación. El criterio para ello es el mismo que para la interpretación de inmadurez fonética.

Al argumento de las formas correctas con cópulas hay que añadir otro importantísimo: en el input del niño, F frecuentemente pronuncia el pronombre y la cópula amalgamados.Ello no sólo proporciona un modelo concreto a nivel superficial a Andreu, sino que además añade un nuevo factor a la complejidad intrínseca que la construcción entraña. La transcripción de las producciones de F, sin embargo, al no ser fonética, no siempre refleja dicha omisión, sino que aparece la forma adulta completa. Hay que recordar también que la lectura detenida de las transcripciones muestra que cuando F pronuncia el pronombre con claridad suele utilizar "he". La mayoría de las conversacions entre Andreu y F en el contexto de juego incluyen actividades con animales de peluche y de plástico juguetes favoritos del niño y para referirse a ellos el pronombre "he" es el utilizado. Dicha interpretación es la que a través del código aparece en las transcripciones de las Muestras 1,2,3.

Queda por decidir entre las opciones [9a] y [9b]. La forma contraída "is" puede representar dos formas completas: contracción del auxiliar "have", y contracción del auxiliar "be", si se analiza la Muestra

1 se observa que Andreu no produce ninguna instancia del auxiliar no contraído se ha de entender que de momento Andreu está operando con un solo segmento "is" sin distinguir los subsegmentos que lo integran y que no reconoce la diferencia entre "is" y "has". Sólo después de que Andreu haya interpretado su coocurrencia en el sistema gramatical adulto podrá determinar su lugar en el mismo.

3.5. INPUT Y VARIABILIDAD

Además de la cuestión de la pronunciación, para caracterizar el input que el niño recibe tambien con realismo y no idealizarlo, es importante reconocer que la producción de F no se mantiene en una constante de corrección adulta estándard formal, sino que a menudo produce todos los coloquialismos del inglés. Ello también ha de ayudar a entender el tipo de datos con los que Andreu ha de operar para poder establecer generalizaciones y generar hipótesis sobre la lengua inglesa: muchos de los enunciados de F no siguen las reglas de corrección estándar formal como los siguientes ejemplos demuestran. Los tres casos que a continuación se describen son quizá los más sobresalientes, la concordancia entre la cópula y el complemento en construcciones con "there", las interrogativas con operador "do" inicial, las interrogativas entonativas y las negativas.

3.5.1. CONCORDANCIA SN y SV

Después de varias instancias en una misma muestra en las que F no realiza la concordancia de número entre la cópula y el complemento en las construcciones con "existential there" no es de extrañar que Andreu utilice una construcción con la misma característica.

(A 3;4.12)

F But look, there's some big birds!

.....

A Where/'s my animal/s[IMM] {animus}?

3.5.2. INTERROGATIVAS

El caso del operador "do" en posición inicial de las construcciones interrogativas es también interesante. La pronunciación de F es en la mayoría de los casos prácticamente imperceptible apareciendo transcrita con apóstrofe señalando la omisión de la vocal, como en los siguientes ejemplos:

(A 3;4.12)

F D'you remember?

F You sat on that big fish.

A Ah.

F When we went to the sea!

F D'you remember?

.....

F D'you like to go the mountains?.....

El caso de enunciados como el siguiente, que Quirk (1973) denomina oraciones Declarativas interrogativas - es decir con entonación ascendente - también es interesante. F produce constantemente este tipo de interrogaciones.

F You gonna let him have it?

Cabe preguntarse si la percepción que de estas construcciones tiene Andreu es la de enunciados simplemente con entonación ascendente, pues la inversión del sujeto no se aprecia, en el primer tipo, y es inexistente en las declarativas interrogativas. Ello fácilmente explicaría la presencia de dicho tipo de preguntas en sus producciones y la ausencia de preguntas "Yes/No" y de "Wh-Questions" con operador en las muestras analizadas (Ver 6/7/8.3.1.). Sólo se halla una en pasado pero es una repetición imitativa "Who did that?" (2. 353).

Desde la primera sesión de observación, Andreu construye proposiciones interrogativas con entonación ascendente.

(A 3;3.5)

A A Sooty want/*s *to jump?

F No?

A Want/*3s jump? [1]

En esta construcción la ambigüedad del enunciado reside en la interpretación respecto a la competencia de Andreu para producir interrogativas - recordemos que (*) significa no producido -. Es interesante notar que el LARSP no las categoriza como oraciones interrogativas, ni tan solo aplicando un criterio de contrastividad que permitiría incluirlas desde el momento en que coexistieran con oraciones interrogativas de inversión de sujeto.

3.5.3. LA NEGACION DEL VERBO

En contraste con la pronunciación imperceptible del "do" en la frase interrogativa, el operador seguido de negación en posición interna de la frase negativa suele aparecer en los enunciados de F claramente pronunciado. Y paralelamente se puede observar que el desarrollo de la negación con operador "don't" en 1a. persona de Andreu es anterior a la aparición de la interrogación con operador "do". En la Muestra 1 aparece como fórmula y en la Muestra 2 ya como construcción productiva :

"I don't want to go to the zoo" (2. 142)

"I don't like" (2. 164)

Parece obvio que el input es una variable a tener en cuenta en el adelanto de las formas negativas respecto a las interrogativas en el caso de Andreu, pero que también otros factores determinan su producción, pues en la Muestra 3 desaparecen las negativas con "don't" (Ver 8.3.1.1.). No es posible analizar la variabilidad en el input que Andreu recibe de F con mayor profundidad pues queda fuera de los objetivos de esta tesis. Las construcciones que utiliza pueden calificarse de gramaticales/no-estándar, y en realidad son típicas en el habla coloquial o informal de hablantes ingleses.

Vale la pena apuntar sin embargo las razones de la presencia de la variabilidad, teniendo en cuenta solamente los datos de F. Una explicación consiste en la noción de simplificación restrictiva del output

del aprendiz que aplicaríamos al input adulto dirigido al aprendiz. Adamson cita a Meisel (1983) y el trabajo del grupo ZISA en relación con la posibilidad de que el hablante aprendiz de una L2 simplifique estructuras que ya ha adquirido parcialmente con tal de reducir la complejidad global de un enunciado y ello tenga como consecuencia variabilidad en dicha estructura. Dejamos aquí el tema y simplemente se utilizarán estos datos cuando el análisis de algún fenómeno en la producción de Andreu lo requiera.

Para acabar, el análisis de los datos de Andreu se plantea desde la perspectiva descriptiva de la variabilidad. Sin llegar a plantear un estudio variacionista, el análisis del proceso de adquisición de ciertas formas y estructuras inglesas de su producción parte de la idea de que el proceso de construcción de generalizaciones - reglas - de la lengua es largo y gradual y condicionado por el entorno lingüístico en el cual el niño esté operando en cada enunciado.

3.6. SISTEMA DE CODIFICACION

3.6.1. UTILIZACION DEL SISTEMA DE CODIGOS

1. Los códigos son abreviaciones de la grafía inglesa de las palabras cables que representan. Se ha utilizado la palabra inglesa teniendo en cuenta que el corpus está en inglés, para no crear un mensaje bilingüe en un documento de uso científico, y entendiendo que cualquier persona que lo utilizara tendría que poder comprender el lenguaje de los códigos.

2. Un código puede hacer referencia a las siguientes partes diferentes de una muestra:

   i. A una secuencia (actividad durante la sesión):

      +[PWA] (Playing with animals)

   ii. A la producción completa. Pueden introducirse varios códigos, como en el siguiente ejemplo.

      (A 3;2.28)

      A (ar*) now you [EMJ][PMIX][SC].

   iii. A un morfema ligado

(A 3;2.28)

A What [IMM:PHO]/'s {sh} that?

iii. A una palabra o morfema libre

(A 3;4.12)

A [IMM:PHO]it/'s gonna bite you.

iv. A la raiz y su morfema ligado conjuntamente

(A 3;4.12)

A Where's my animal/s[IMM:PHO] {animus}?

3. Puede usarse más de un código para señalar cada fenómeno y en relación con los diferentes elementos (i) al (v).

3.6.2. CODIFICACION

Tabla 3.6. Códigos de actividades-formato

ACTIVIDADES DE ACCION: JUEGOS Y RUTINAS DIARIAS	
. Pintar	[DRA]
. Jugar con construcciones	[PWBR]
. Jugar con coches	[PWC]
. Jugar con muñecos de peluche y títeres	[PWP]
. Jugar con animales	[PWA]
. Jugar a la pelota	[PWBALL]
. Sonarse	[BLOW]
. Comer	[EATING]
. Vestirse	[DRESS]

ACTIVIDADES DE ATENCION: PENSAMIENTO Y NEGOCIACION	
. Negociar la actividad	[NEG]
. Hablar de planes	[PLANS]
. Hablar del pasado	[REMEMBER]
. Hablar de las cosas que gustan o no gustan	[LIKES]
. Hablar al manipular objetos	[NAMING]

Tabla 3.7 Códigos de construcciones maduras:

. "Minor sentence"	[EM]
. "Major sentence"	[EM]
. Oración negativa	[NEG]
. Tono de voz agudo	[HPV]
. Tono de voz grave	[LPV]

- [EMN] "English Minor sentence". Construcciones de un solo elemento, que forman el Estadio I del LARSO y pueden pertenecer a uno de los siguientes tipos:

i) Respuestas: "yes"; "no"; "mm".

ii) Vocativos: "Sooty"; "%Pu".

iii) Otros:

Interjecciones como "Ugh"; "Oi"; "Aha!".

Frases sociales como "bye-bye"; "nite-nite".

- [EMJ] "English major sentence". Construcciones que pueden constar de un solo elemento o de varios.

  En el primer caso se categorizan dentro de uno de los siguientes tipos:

  Declarativas.

  i) 'N': Elementos que parece que se usan como sustantivos.

  ii) 'V': Elementos que parece que se usan como verbos.

  iii) Otros: Elementos que parecen adjetivos, pronombres o adverbios.

  Imperativas.

  i) 'V': Verbos usados como imperativos.

  Interrogativas.

  i) 'Q': Pronombres interrogativos u otros elementos con entonación interrogativa.

  En el segundo caso, de que consten de más de un elemento se clasifican en los Estadios que aparecen en el perfil LARSP (Ver 3.5.3.1. y Apéndice III).

- [NEG] "Negative utterance". Producción negativa.

- [HPV] "High pitched voice": Voz en tono agudo utilizada por Andreu o F para dramatizar situaciones, al principio simulando que son los animales de peluche, más adelante como recurso para caracterizar personajes en los juegos de rol. El tono alto tienen una connotación de personaje bueno, inocente, dulce y cariñoso.

- [LPV] "Low pitched voice": Voz en tono grave utilizada igualmente para la dramatización, que se opone en su connotación

al anterior código dando una idea de personaje astuto, agresivo y malvado.

Tabla 3.8. Códigos de construcciones inmaduras

. Inmadurez gramatical	[IMM:GRA]
. Inmadurez semántica	[IMM: SEM]
. Inmadurez fonética	[IMM:PHO]
. Imitación inmadura	[IMM:IMR]

- [IMM] "Immature form". Segmento inmaduro, morfema, palabra o producción a nivel fonético, semántico o gramatical o provocado por la estrategia de la repetición imitativa.

- [IMM:PHO] Phonetically

- [IMM:SEM] Semantically

- [IMM:GRA] Gramatically

- [IMM:IMR] Imitation leads to immature utterance

Cuando representa un código de producción se coloca al final de la misma e implica que la construcción sintáctica es inmadura. Cuando aparece como código de palabra con morfema le precede, si la palabra no tiene morfema le sigue. Implica que la forma infantil difiere de la forma adulta a tres niveles posibles semántico, fonético y gramatical. La forma adulta es la que se transcribe en la oración y la forma producida por el niño aparece entre llaves ({}). El siguiente ejemplo ilustra ambos casos:

(A 3;2.28)

A Ugh, [IMM:PHO]it {e}/'s mine[IMM:PHO] {my}.

Cuando aparece como código de morfema le precede y se situa antes de la barra. Implica que el morfema difiere de la producción adulta.

Tabla 3.9. Códigos de opción de lengua (Ver 2.2.3, 9.1.):

. Mezcla de lenguas en el adulto	[CS]
. Mezcla de lenguas en un enunciado completo	[MIX]
. Mezcla de lenguas intraenunciado	[PMIX]

- [CS] "Code switching". Cambio de código u opción de lengua para el hablante adulto
- [MIX] "Mixing". Mezcla para el niño, de una producción entera.
- [PMIX] "Mezcla parcial". Mezcla de segmentos intraproducción.

Tabla 3.10. Códigos de estrategias de producción (Ver 9.2. y 9.3.):

. Fórmulas	[FORML]
. Autocorrección	[SC]
. Corrección solicitada	[PSC]
. Repetición imitativa	[IMR]
. Autorepetición	[SR]

- [FORML] "Formulas": Fórmulas, segmentos de lengua no completamente productivos que se usan por su valor funcional pragmático.
- [SC]: "Self-correction". Autocorrección.

- [PSC]: "Prompted self-correction". Autocorrección requerida por F, mayoritariamente para corregir una mezcla, o para incitar a cambiar de lengua, del catalán al inglés.

- [IMR] = "Imitative repetition". Repetición imitativa de la producción adulta.

- [SR] = "Self-repetition". Autorepetición

Tabla 3.11. Códigos del discurso (Ver 9.4.)

. Dislocación derecha sujeto	[RD]
. Dislocación derecha objeto	[RDO]
. Dislocación izquierda	[LD]
. Dislocación izquierda objeto	[LDO]
. Topicalización	[TI]

Dislocación: Movimientos de elementos a la derecha o a la izquierda; dejan copia pronominal.

- [DDp] 1) "He's got the house the bull": Sintagma nominal lleno en posición post-verbal. Dislocación a la derecha.

- [DIp] 1a) "The bull he's got the house": Sintagma nominal lleno en posición pre-verbal. Dislocación a la izquierda. La dislocación contiene sustantivo.

- [DIpr] 1b) "He, the bull is here": Sintagma nominal con pronombre en posición pre-verbal. Dislocación a la izquierda.

Topicalización: Movimiento de un elemento a la izquierda o a la derecha sin dejar copia pronominal.

[TI] "A bull I want".

4. BASES PARA LA INTERPRETACION DE DATOS

En este estudio, las conversaciones entre Andreu y F - transcritas ortográficamente según una serie de convenciones - son sometidas a análisis con la finalidad de poder describir, comentar, y evaluar el desarrollo sintáctico del niño a lo largo de los 12 meses de estudio. De todas las muestras se han escogido las 3 que representan los momentos de mayores cambios en su producción. Estas 3 muestras se analizan en detalle. Para poder componer un perfil de adquisición completo, sin embargo, también se utiliza la información relevante respecto a los períodos intercalados entre dichas muestras. El análisis se efectua a dos niveles: por una parte, a partir de instrumentos de medición, se resume y presenta el desarrollo lingüístico observable en las transcripciones; por otra parte, se comentan ciertas características interesantes de las mismas agrupadas en distintos ámbitos temáticos. En el presente apartado se presenta y justifica el procedimiento de medición de datos y se explican los ámbitos de los comentarios linguísticos posteriores.

Las medidas de análisis de datos utilizadas son el LARSP, para un análisis sintáctico de las muestras, completado con la VALENCIA DE VERBO y la LME (longitud media del enunciado/"MLU"), para un análisis global del proceso de adquisición, que facilitará la comparación con otros estudios. Para el vocabulario se proporcionan 4 cálculos diferentes de palabras tipo, lexemas y palabras medias por producción.

4.1. LA LONGITUD MEDIA DEL ENUNCIADO (LME-"MLU")

Al investigar sobre la adquisición natural de primeras lenguas, uno de los métodos de análisis de datos consiste en la utilización de instrumentos que permitan inferir el conocimi ento o competencia semántica y gramatical de los sujetos estudiados a partir de muestras típicas de su conversación espontánea grabada en circunstancias también típicas[1].

---

[1]El procedimiento alternativo consiste en la obtención de muestras de la producción infantil en circunstancias experimentales y queda totalmente excluído en esta tesis.

La necesidad de que dichos métodos incluyan índices de cuantificación para poder comparar y evaluar muestras de producción lingüística es evidente desde un punto de vista metodológico y práctico, como se ha comentado ya más arriba. La LME (Mean Length of utterance) o Longitud media del enunciado (en adelante LME), y la consiguiente división en Estadios de adquisición difundidas por Brown (1973) son las medidas utilizadas en esta tesis como primer paso para obtener una visión global de la adquisición de Andreu durante el período de observación. Pero la investigación de Brown no sólo elaboró el índice, sino que estableció otro instrumento de gran utilidad metodológica, y cuya incidencia y nivel de utilización en la investigación sobre adquisición de lenguas puede decirse que no tiene precedentes: sobre la base del cálculo de la LME, determinó Estadios de desarrollo gramatical. Partiendo del continuum de LMEs de cada sujeto, Brown estableció una división en 5 estadios, cada uno definido alrededor de los puntos intermedios de los valores punta de la LME (1.75, 2.25, 2.75, 3.50, 4.00).

Si bien los estadios están fijados arbitrariamente, cuestión que les resta solidez metodológica tal como diversas críticas han subrayado, ello no obstante, muestran evoluciones sintácticas claramente diferenciadas y son siempre cualitativamente diferentes como el trabajo de Miller y Chapman (1981:154) demostró. Estos autores concluyeron que pueden establecerse correlaciones significativas entre la edad y la LME de sujetos en edades comprendidas entre 18-meses y 5-años, además dicha relación es lineal, especialmente hasta los 4 años de edad[2]. A partir de ambos resultados pudieron determinar las equivalencias calculadas en períodos entre la producción medida en morfemas y la edad. La siguiente tabla muestra la clasificación en estadios según la LME.

[2] "Data suggest a linear relationship in the 18-month to 5-year age range with variability incrasing with age". (Miller y Chapman 1981:155)

Tabla 4.1 Estadios de Brown y LME*

Nivel de LME	Estadio de Brown	Edades/meses
1.01 - 1.49 =	Estadio I Temprano	16-26 m.
1.50 - 1.99 =	Estadio I Tardío	18-31 m.
2.00 - 2.49 =	Estadio II	21-35 m.
2.50 - 2.99 =	Estadio III	24-41 m.
3.00 - 3.49 =	Estadio IV Temprano	28-45 m.
3.50 - 3.99 =	Estadio IV Tardío . V Temprano	31-50 m.
4.00 - 4.49 =	Estadio V Tardío	37-52 m.
4.50+=	Estadio V Post	41+

* Comprendida en 1 desviación estándard de valores predecibles

(Fuente: Miller and Chapman 1981:160)

Las cuestiones que deben tenerse en cuenta antes de utilizar la tabla anterior, de gran importancia para el análisis de las Muestras de Andreu en esta tesis, son las siguientes:

1. La LME es un índice sensible a las variables que típicamente inciden en datos obtenidos a partir de conversaciones en situación de juego libre. Dicha consideración nos lleva a tener en cuenta que las muestras con las que se trabaja en esta tesis son susceptibles de ser el producto de la relación de las variables apuntadas en la cita y de no ofrecer representatividad global.

2. Las poblaciones investigadas han de pertenecer al mismo grupo social que el utilizado por estos autores [3] Respecto a nuestros datos, el estatus social de Andreu se corresponde con el de la población infantil de Wisconsin, salvando las distancias

[3] Miller y Chapman se refieren al estudio de De Villiers y De Villiers (1973) con población infantil de la ciudad americana de Harvard en el cual "almost half the individual children studied there had MLUs more than the predicted SD above the Madison norm, suggesting that not all university twon samples are equivalent." (158)

geográficas, y el hecho de que su madre, a diferencia de las del estudio de Miller y Chapman trabaja [4].

3. Miller y Chapman fijan el estadio IV Temprano como el más probable para la edad comprendida entre los 35 y los 40 meses. Teniendo en cuenta que Andreu tiene 39 meses en la Muestras 1 y se halla en un estadio II y 41 meses en la Muestra 2, pero ya está en el estadio IV Temprano, se desprende que en ese momento se halla dentro de lo establecido en la Tabla.

4. A pesar de que las relaciones de la Tabla no son normativas establecen un aumento de 1.24 morfemas por año. La variabilidad aumenta con la edad en progresión lineal y las desviaciones estándard calculadas son estimativas. De nuevo, examinando los datos de Andreu, no se corresponde dicha progresión con su evolución. En la Muestra 1 (A 3;2.28) la LME del niño es de 2.24, que le coloca en el Estadio II. Dos meses más tarde, en la Muestra 2 (A 3;4.12) la LME es de 3.21 y le coloca en el Estadio IV Temprano. El aumento se situa muy por encima de lo predicho en la Tabla entre las 2 primeras. Dicha rapidez es debida a la idiosincrasia de su proceso evolutivo, que se halla en la Muestra 1 en estado de eclosión después de 3 años de estado latente (Ver 7.); y más en consonancia con las predicciones de la Tabla entre la Muestra 2 y la Muestra 3, pues Andreu se ha situado ya en un estadio evolutivo más apropiado a su desarrollo cognitivo.

Pero los Estadios de Brown calculados a partir del índice de LME tiene varios problemas. El más importante a juicio de Crystal (1974:295) es que las normas que el propio Brown (1973) plantea para el cálculo de la LME son imposibles de aplicar. En general Crystal plantea la fragilidad de la obra de Brown a nivel lingüístico, a pesar de su sugerente y ameno contenido.

[4] Madres y padres de los sujetos analizados tenían niveles educativos universitarios, como la familia de Andreu. La profesión de los padres era calificada mayoritariamente de "profesional" incluyendo en este grupo Enseñanza, profesión de F. y M. (Miller y Chapman 1981:156)

Como alternativa Crystal menciona el trabajo de su equipo en la Universidad de Reading, basado en la idea de estadios sintácticos de desarrollo, similares a los de Brown en muchos sentidos, y que reúne información anterior y posterior a la que cubren los Estadios de Brown. Pone de manifiesto que las descripciones de Brown coinciden con sus resultados y que precisamente por eso la LME ha dejado de ser la única medida utilizable en la investigación sobre adquisición de la que se conozcan resultados probados.

Crystal no ha sido el único lingüista que ha vertido críticas sobre la rigurosidad del trabajo de Brown desde el punto de vista linguístico. Otros autores, (Arlman-Rupp et al. 1975; Blake et al. 1993 y otros) han hecho lo mismo[5]. Por otra parte, han aparecido debates sobre otros aspectos de la obra interpretativa de Brown. Por ejemplo, las advertencias sobre la conveniencia de relacionar la LME con edades determinadas no han venido solamente de Miller y Chapman. Tambien Rondal, J. A. et al. (1987) entre otros se suman a dicha discusión. Las limitaciones de la LME al ser usada con otras lenguas distintas del inglés (por ejemplo Dromi & Berman, 1982; Hickey 1991 y De Houwer 1990) ha sido otra cuestión recientemente suscitada e investigada. Como alternativa a la LME calculada a partir del número de morfemas, algunas investigaciones han propuesto la Longitud Media de Enunciado calculada a partir de la contabilización de palabras o de sílabas. Esta última alternativa parece mucho más eficaz para el estudio de lenguas distintas del inglés. Por ejemplo, Arlman-Rupp et al. (1975) la proponen para analizar la adquisición del holandés.

La alternativa adoptada en esta tesis ha sido utilizar las medidas de Brown, es decir la LME y los Estadios, y la medida propuesta por Crystal, el LARSP. La adaptación de la medida de LME y la división en Estadios para el análisis de los datos de Andreu viene determinada por dos cuestiones. Por una parte por las razones aducidas de su utilidad, sin olvidar sus limitaciones. Por otra parte, puesto que Miller y Chapman son los creadores del paquete informático SALT utilizado en

[5] Todos están de acuerdo con la principal crítica vertida por Crystal de que Brown no plantea criterios claros para la utilización de la LME. Para empezar no ofrece una definición explícita de morfema, ni de enunciado, ni da argumentos sobre la cifra de 713 enunciados utilizados para la contabilización.

esta tesis para procesar los datos de Andreu y en concreto calcular la LME y el estadio de Andreu de cada muestra siguiendo precisamente la Tabla anterior (Ver Gráfico 1). Por otra parte, el instrumento desarrollado por el equipo de Crystal en Reading denominado LARSP es el utilizado para obtener el perfil de adquisición sintáctica de Andreu, teniendo en cuenta también su eficacia y el serio trabajo lingüístico que lo avala.

4.2. MEDIDAS DE VOCABULARIO

El segundo índice utilizado es el de vocabulario conocido como "Type-Token Ratio (TTR)" o Indice de diversidad léxica (en adelante IDL). Puesto que el objetivo principal de este estudio es analizar la progresión lingüística de Andreu a nivel sintáctico, el IDL tiene un papel relativamente adicional. Se utiliza para completar dicha visión y permite tener un perfil lingüístico global del desarrollo lingüístico del niño. Ello se obtiene a partir de la información concreta sobre el cambio a nivel de vocabulario de una muestra a otra.

También se utilizan cálculos de número total de palabras, número medio de palabras por enunciado, número de lexemas diferentes en la presentación general de cada una de las 3 Muestras analizadas en profundidad (Ver 6.2.1., 7.2.1., 8.2.1.).

4.3. MEDIDA SINTACTICO-MORFOLOGICA ("LARSP")

El instrumento seleccionado para estudiar el desarrollo sintáctico del inglés de Andreu es el LARSP (Crystal, Fletcher y Garman 1976; Crystal 1982, Fletcher 1983; Fletcher y Peters 1984). El Language Assessment, Remediation and Screaning Procedure (LARSP) es un instrumento diseñado en principio para la evaluación, el diagnóstico y el tratamiento clínico de niños y niñas con problemas auditivos y de habla. Inicialmente utilizado por sus creadores en la clínica de la Universidad de Reading, actualmente se utiliza en diversos centros clínicos de Gran Bretaña, con pacientes infantiles y adultos. Tiene tres características esenciales: es descriptivo, evolutivo, e interactivo (ibid: 169) y permite ser adaptado a diversos objetivos analíticos. Tal como señala el equipo de lingüistas por quien fue concebido, la validez de este instrumento reside en su eficacia probada para recoger de forma

categorizada toda la variedad de estructuras de la producción sintáctica de un sujeto, o para adaptarlo tal como se ha hecho aquí. Es conocida la buena consideración que disfruta entre los sistemas de medición utilizados actualmente en la investigación sobre adquisición de lenguas. (Ver Apéndice III para una descripción detallada de la matriz).

Ciertos lingüistas (por ejemplo Blake, Quartaro y Onorati 1993) han valorado el LARSP como una medida alternativa a la LME. Ello es en cierta medida acertado, tal como Crystal (1974:300) sugiere. Si bien es verdad que en Fletcher (1985) ambas medidas aparecen como complementarias, junto con la Valencia de Verbo y el IDL. Podría concluirse que ambas son necesarias pero no suficientes.

4.3.1. DISCUSION Y JUSTIFICACION

La matriz LARSP analiza exhaustivamente cada enunciado del niño en una Muestra y ofrece un perfil gramatical completo y preciso de la misma. Y ello se consigue por las características del mismo que se enumeran a continuación:

i. Posibilita la caracterización del desarrollo linguístico de la producción infantil en un momento determinado y permite valorarla en cuanto a un posible retraso respecto a la adquisición monolingüe, pues establece una correlación estimativa entre estadios de desarrollo sintáctico y edades.

ii. Permite la comparación con otros estudios sobre adquisición del inglés, pues es un instrumento ampliamente utilizado en el Reino Unido.

iii. Representa una garantía de perspectiva lingüística sólida con finalidades prácticas específicas. Concebido por un equipo de lingüistas e investigadores de la mayor categoría en Europa, reune la preocupación teórica y la utilidad práctica social en tanto que instrumento de uso clínico.

iv. Refleja en detalle, y de forma sistemática, la competencia gramatical adulta:

- El desarrollo sintáctico de las formas maduras: la oración, la frase y la palabra, encuadrados en estadios.
- El desarrollo sintáctico de las formas inmaduras (o errores): en la oración en la frase y en la palabra.
- Los estereotipos, las repeticiones, las formas ambiguas, etc.
- Los patrones de interacción niño/adulto: análisis de estímulos y reacciones, contabilización de intervenciones.

v. Presenta la información de forma simple, visualmente clara y relevante, como puede verse en las tablas completas de análisis (Ver Apéndices IV, V y VI).

vi. No sólo determina si existe o no un problema, y en qué medida, sino que permite identificar problemas específicos. Ello implica que permite ver regularidades en la producción.

Es evidente sin embargo que no sólo tiene valores y que presenta diversas deficiencias a distintos niveles. En primer lugar las deficiencias comunes a las medidas que utilizan equivalentes de edad, y en segundo lugar ciertas deficiencias singulares del instrumento.

Los problemas inherentes a las medidas que pretenden asignar equivalencias de edades pueden resumirse en las siguientes palabras (Lund y Duchan 1993: 327): a menudo dichas medidas no explican el nivel de importancia que se debe otorgar a cualquier discrepancia entre la edad cronológica del sujeto y su medida de equivalencia obtenida en el análisis. Es común utilizar la siguiente regla: si la equivalencia de edad obtenida en el perfil está entre 18 meses y 2 años por debajo de su edad cronológica, puede considerarse que existe un problema lingüístico. Es evidente que la discrepancia también tendrá que interpretarse de forma diferente según las edades.

Los problemas inherentes al perfil SALT son de dos tipos. En primer lugar la ausencia total o parcial de algún elemento gramatical, o parte de la oración, en sus categorías, en contraposición al tratamiento específico del resto de elementos y el tratamiento demasiado general de ciertas áreas. En segundo lugar, la presencia de demasiadas categorías que no permite sintetizar resultados fácilmente.

Los elementos no analizados consisten en los Pronombres posesivos, las Interrogativas entonativas y con "Do", las preposiciones y los infinitivos y gerundios, los cualificadores, los cuantificadores y los ordinales. Las categorías tratadas con poco detalle son los auxiliares y modales, y la distinción entre los argumentos internos y externos del verbo. Con el fin de contrarrestar estas deficiencias, y adaptar la matriz a la investigación de esta tesis, se han adoptado las variaciones que a continuación se exponen.[6]

4.3.2. ADAPTACIONES SINTACTICAS

Se han introducido las siguientes adaptaciones que afectan tanto al análisis de la oración, como al del sintagma y al de la palabra.

- **Adaptaciones de la categorizació de oraciones y sintagmas**

Estadio I

Las oraciones declarativas interrogativas que no se incluyen para el análisis en el perfil, pues se las remite a otro perfil prosódico elaborado por el mismo equipo de lingüistas (Crystal, 1982:18) no se han contabilizado en la plantilla, pero se tienen en cuenta para los Comentarios gramaticales de cada Muestra. Así, por ejemplo, en la Muestra 1 del Estadio I la única instancia de enunciado interrogativo es la construcción "this?". Del Estadio II "that naughty tiger?".

Estadio II

En todas las Muestras se ha necesitado una categoría de oraciones del Estadio II para denominar las construcciones que constan de negación y adverbio (i.e. "no there") que se consigna como NegA. La razón para crearla viene determinada por el hecho de que, en el caso contrario, podría incluirse en dos categorías: AX, donde constan sintagmas como (now you) y Neg X donde

[6] En las presentaciones del LARSP publicadas (Crystal 1982 entre otras), se hace hincapié en la necesidad de adaptar el instrumento a los objetivos de análisis de cada estudio.

constan las negaciones (i.e. "no sleeping"). Al no encontrar argumentos objetivos para optar por una o por otra, la alternativa ha sido crear su propia categoría.

Estadio III

Las oraciones elípticas se analizan teniendo en cuenta la estructura gramatical anterior que queda elíptica. Después de consignarse a nivel de la oración, los elementos elípticos no se analizan a nivel sintagmático en el perfil LARSP. En el siguiente extracto la producción de Andreu se analiza como SVC. El elemento elíptico de la producción anterior, el Complemento, se identifica sin problemas.

(1.639-640)

F Is this his ball?
A Yes, it is.

La última producción de Andreu del siguiente extracto se analiza como SVO, entendiendo que el objeto ha quedado elíptico, y consiste probablemete en el segmento "go to the sea".
(2.155-158)

A I don't want to go at the sea.
A The gorilla.
F You don't wanna s*>
A I don't want to.

- **Expansión sintagmas nominal y verbal**

Estadio III

La expansión del Sintagma nominal DetNN cuyos ejemplos tipo corresponden a las palabras compuestas y los genitivos con o sin inflexión "A gorilla animal"; " And look, the fire engine"; "The mummy bear"; "The mummy's bed". Para hacer constar los posesivos con genitivo sajón y un sustantivo elíptico, (i.e. "the crocodile/'s" dicha categoría tiene una variante DetN(N).

Estadio IV

En el mismo Estadio IV de la Muestra 2 se han especificado 3 tipos de expansiones del Sintagma nominal: DAAN, por ejemplo " *You're a sleepy little bear"*; DANN, por ejemplo *"It's not a big fire engine"*; DNPrpDN *"And look, the pussy-cat on the bath"*.

4.3.3. ENUNCIADOS CON FORMULAS, REPETICIONES O MEZCLAS

Estos tres fenómenos, que podrían considerarse estrategias de producción, merecen especial atención pues, o bien no aparecen en el LARSP o bien aparecen con distinta consideración que la que se les concede en esta tesis.

El LARSP incluye en la casilla de producciones problemáticas una categoría de construcciones que denomina estereotipadas. Crystal (1982) da como ejemplos de dicha categoría "how do you do?", "least said", "soonest mended". Se describen como oraciones "[that] do not permit the application of the normal grammatical rules of the language. Stereotyped speech or writing is a common feature of linguistic disability, often just part of a sentence being affected" (ibid.:16).

Consideramos fórmulas aquellas construcciones que están ligeramente por encima del nivel de complejidad sintáctica del resto de las producciones de Andreu en la muestra y que el niño utiliza durante un tiempo como un bloque, sin segmentar, atendiendo a su sentido global y su funcionalidad comunicativa. El proceso de adquisición a partir de las fórmulas implica que en el espacio de un tiempo empiezan a segmentarse y las inflexiones morfológicas y relaciones sintácticas que no se identificaban empiezan a identificarse. Las fórmulas se consignan en las transcriciones con el código [FORML]. A continuación veamos dos ejemplos de identificación de fórmulas con posterior segmentación y utilización productiva.

En la Muestra 1 Andreu utiliza como fórmula "I don't know" en varias ocasiones y repetidamente. La identificación de las fórmulas responde a los siguientes criterios: ninguno de los segmentos aparece en ninguna otra producción, ni el pronombre primera persona, ni el lexema libre ni la negación con operador. En realidad aún no está

utilizando la negación interna ni tan sólo con la cópula o el auxiliar en esta Muestra 1. En la Muestra 2 vuelve a aparecer "I don't know", pero ahora, al mismo tiempo la negación interna está ampliamente representada con operador y con cópula y auxiliar, y utilizada con diversos verbos léxicos. También utiliza ya el pronombre en primera persona. A partir de este momento ya se considera la construcción como oración SV con negación interna. La interpretación queda frustrada, pues la Muestra 3 no presenta ninguna instancia de negación y no hay razones externas claras que lo justifiquen, excepto una de carácter lingüístico.

El siguiente ejemplo es de una construcción que ya muestra una primera identificación de partes del bloque. A lo largo de toda la muestra Andreu utiliza la expresión "Can't catch me!" repetitivamente, jugando a pillar con su padre. Sólo uno de los segmentos consta en el resto de su producción, el pronombre primera persona "me", pero no aparece ningún otro verbo modal con o sin negación. Tambien se considera esta construcción fórmula, aunque ya en período de segmentación interna. Tanto es así que en la misma muestra, en la última producción aparece con una substitución interna como *"Can't catch Goldlilocks!"* que debido a la presencia de dicha sustitución, ya demuestra productividad, por lo que se le considera un enunciado maduro. Queda por analizar el estatus del segmento "can't catch". Como ocurre con otras formas verbales en sus primeras apariciones en el corpus, por ejemplo los pretéritos perfectos de la Muestra 1, sólo aparecen utilizados en un tiempo y con un tipo de modificación (Ver 6.2.3.).

Consideramos rutinas memorizadas aquellas construcciones que sólo aparecen en un contexto lingüístico concreto. Seguimos la distinción planteada por Hakuta (1974) entre las fórmulas y la estructuras memorizadas ("prefabricated routines"). Las primeras son en parte creativas y en parte memorizadas, mientras que las segundas son enunciados completos memorizados. Por ejemplo aquellos verbos que sólo aparecen con una realización concreta de sus argumentos, ello es el caso de fragmentos de cuentos repetidos en voz alta como "Who's been eating my porridge?" de la Muestra 2 (Ver 7.2.3.).

En segundo lugar, aparecen en las muestras las repeticiones, formando un tercer grupo de enunciados cuyo apariencia lingüística también es aparentemente adulta, pero que hay que analizar con mayor precisión. Hasta qué punto representan el nivel de desarrollo sintáctico de Andreu en el caso de consistir en repeticiones imitativas de enunciados adultos y cómo se han de hacer constar en el perfil de producción cuando consisten en autorepeticiones, son las dos cuestiones a dilucidar. Las repeticiones imitativas aparecen en las transcripciones con el código [IMR] y las auto-repeticiones con el código [SR]. Estas últimas quedan fuera del análisis. Las repeticiones imitativas del adulto se analizan, pero teniendo en cuenta su estatus ambiguo. Es interesante advertir la alta coincidencia que se da entre las autorepeticiones y las fórmulas, es decir que cuando Andreu repite una producción propia a menudo es una fórmula (Ver Gráficos 6.1. 7.1.

Finalmente, dado que el LARSP se ha diseñado para el estudio de procesos de AM, no contiene una categoría para las producciones en las que aparece la mezcla parcial o total de las dos lenguas primeras del sujeto en observación. La frecuencia de producciones con mezcla de catalán es relativamente baja en la producción inglesa de Andreu de la Muestra 1, y apenas existente en las Muestras 2 y 3. Ello se analiza en el Capítulo siguiente (Ver 5.4.)

4.4. VALENCIA DE VERBO

Este perfil, que ha recibido gran atención por parte de los lingüistas alemanes, (cf. Taeschner, 1983), está basado en la gramática de valencias, en la cual el verbo está considerado la parte central de la estructura de la oración. Fletcher (1985) utiliza el perfil y explica que dicha perspectiva está basada en las "dependency grammars". Dicho análisis, a un primer nivel, reconoce la dependencia de los nominales (S y O normalmente) y otros elementos de la oración (A) respecto al verbo. El predicado se define como el elemento del enunciado que determina y sustenta los otros elementos de la frase. Así por ejemplo, "PUT" requiere un S (como todos los verbos en inglés), un O y un A, ello aparece en un primer nivel de análisis, que simplemente muestra los 'argumentos' que el verbo necesita, usando los términos tradicionales. La segunda parte del análisis describe la cualidad sintáctica de los argumentos, en términos puramente formales

(o morfológicos), explicando qué formas los representan. El siguiente análisis de la oración "She put the biscuit on there" ejemplifica los dos niveles:

Tabla 4.2. Análisis de Valencia de Verbo

PUT	S-	Od	A	I
	Pron-	Nc	Pr Adv	II

(S=sujeto; Od=objeto directo;
A=adverbial;
Pr=pronombre; Nc=nombre común;
PrAdv=preposición+adverbio

"SHE PUT THE BISCUIT ON THERE"

(Fletcher 1985:49)

Desde el punto de vista adquisitivo, se está aceptando que la elección de la forma verbal que la niña o el niño hace determina la estructura de la oración.Ello determinará, en términos del LARSP, que la oración que se asocie con un verbo como "put" tendrá que tener al menos cuatro elementos, si ha de ser correcta, y será del tipo SVOA. Se califica a los verbos como "put", o "give" de 'trivalentes' y otros como "see" o "want" de 'divalentes'. A nivel de interpretación del desarrollo gramátical, la hipótesis que se está barajando es la siguiente:

> It might plausibly be supposed that children learn the kinds of arguments associated with particular verbs like "see" and "put" rather than the clause structures as such. (ibid.:49)

El análisis de valencia es particularmente interesante para desglosar de forma fácilmente apreciable las opciones de elementos morfosintácticos que cada sujeto utiliza, y advertir las restricciones distributivas con las que está operando. Más aún si se llega a un tercer nivel de análisis en el cual se especifican los elementos léxicos ligados a cada verbo, con lo cual se pueden apreciar aquellos elementos que siempre aparecen ligados al mismo y que por tanto constituyen rutinas memorizadas. En este sentido, el análisis de valencia es

complemento necesario para el LARSP, pue el análisis de categorías gramaticales no permite realmente distinguir los segmentos que son memorizados de los que no lo son.

4.5. MEDICIONES EN EL CORPUS DE ANDREU

- **Adaptación del cálculo de la LME**

El cálculo de la LME se efectua sobre la base de las 50 primeras producciones completas e inteligibles de cada transcripción, tal como viene determinado por el programa de análisis lingüístico SALT (Ver Miller y Chapman 1985:8). Se contabilizan los morfemas previamente codificados (separados del morfema libre por /) en la transcripción.

- **Adaptación del cálculo del IDL**

El cálculo del IDL se efectua también sobre la base de los 50 primeros enunciados completos e inteligibles de cada transcripción. Consiste en la relación entre diferentes morfemas libres respecto al número total de palabras contabilizados en dichos 50 enunciados (Ver Miller & Chapman 1985:7).

- **Adaptaciones del perfil LARSP**

La matriz LARSP se utiliza para analizar las estructuras sintácticas de los enunciados de Andreu. Se prescinde de los apartados de la matriz dedicados a la contabilización del patrón de interacción (Sección B, C, D de la matriz original. Ver Apéndice III), es decir, el tipo y número de estímulos de F y reacciones y respuestas del niño, por no ser de utilidad directa para el objetivo de la presente tesis. No obstante, en todo momento el análisis sintáctico parte de una visión del uso de la lengua como acto comunicativo, desde el punto de vista de la pragmática, por lo cual las interpretaciones lingüísticas tienen en cuenta la interacción entre ambos. Hay que recordar, sin embargo, un detalle a nivel metodológico, y es que en el LARSP el turno de la conversación está definido de forma relativamente diferente de como se define en esta investigación (Ver 3.4.4.). Finalmente, no se efectuan tampoco los cálculos de longitud media de oración que aparecen en la última parte del perfil.

Tal como se especifica más arriba, la utilización de la matriz LARSP puede hacerse con un número determinado de enunciados de una misma muestra o con la totalidad de la muestra. La opción concreta seguida en esta tesis ha sido la última. Dada la centralidad que reviste el análisis del perfil sintáctico, se utilizan la totalidad de los enunciados de cada una de las 3 Muestras estudiadas para obtener el perfil LARSP, con el fin de que sea lo más ilustrativo posible. La duración de cada muestra es de entre 30 y 40 minutos y el número total de enunciados de Andreu está entre 300 y 400[7]. Del total de enunciados de una Muestra tan sólo parte de ellos pueden analizarse en términos gramaticales convencionales: los completos e inteligibles. No se analizan los incomprensibles, y los que no representan la capacidad productiva real del niño. La siguiente tabla muestra un listado completo de los enunciados hallados en las muestras de Andreu y su clasificación.

Tabla 4.3. Tipos de producciones y su tratamiento en el LARSP

TIPO	SUBTIPO	CN	AN	AP
Incompletas	Ininteligibles	+	-	
	Interrumpidas	+	-	
Completas (no-analizables)	Ininteligibles	+	-	
	Simbólicas	+	-	
	Ambiguas	+	-	
	No clasificables	+	-	
	Estereotipos	+	-	
	Dudas	-	-	
	Vacilaciones	-	-	

[7] Fletcher (1985) utiliza solamente 50 oraciones completas e inteligibles extraídas de las mismas 100 producciones con las que calcula la LME de su sujeto, es decir contadas desde la 51 de la muestra.

TIPO	SUBTIPO	CN	AN	AP
Completas (estatus diverso)	Fórmulas	-	-	+
	Auto-repeticiones	-	-	+
	Mezclas	-	-	+
Completas (productivas)	Espontáneas	+	+	
	Repeticiones imitativas (estatus dudoso)	+	+	

CN = Tipos de enunciados contabilizado en la matriz LARSP
AN = Tipos de enunciados analizados en la matriz LARSP
AP = Tipos de enunciados no contabilizados ni analizados en la matriz LARSP pero estudiados en capítulo aparte.

Se contabilizan pero no se analizan los enunciados incompletos, es decir los que demuestran que han sido interrumpidos - acabados en ^ o > en la transcripción -, los ininteligibles - que contienen x o X - completos e incompletos, los simbólicos u onomatopéyicos, los no clasificables, los ambiguos y los estereotipos (Sección A de la matriz original) [8]. No se analizan ni contabilizan las dudas y vacilaciones - en la transcripción entre paréntesis ()-. Se analizan los enunciados completos e inteligibles. Las únicas construcciones analizadas cuyo estatus puede resultar ambiguo son las repeticiones imitativas del interlocutor adulto, que en cada ocasión se comentan.

- **Adaptación del cálculo de valencia de verbo**

En principio se efectúa el análisis de la totalidad de verbos léxicos de cada muestra, en los dos primeros niveles. Debido a la cantidad de detalle necesario, sólo se extiende el análisis al tercer nivel en aquellos casos en que sea simple y para identificar rutinas memorizadas.

[8] Para una definición de las categorías de la matriz LARSP ver Crystal (1982:15-17).

4.6. ANALISIS DE DATOS

Para analizar el desarrollo lingüístico del niño sujeto de este estudio no bastan las medidas presentadas en las páginas precedentes. A continuación de la información cuantificada proporcinada por la LME y el IDL por una parte, y el perfil del LARSP y la Valencia de verbo por la otra, los datos obtenidos a partir de ellas se comentan de forma sistemática. Así pues, en cada una de las 3 Muestras analizadas del corpus de Andreu, se presentan los siguientes aspectos de su evolución gramatical: morfemas, elementos deícticos como pronombres personales, artículos, demostrativos ; y formas verbales (inflexiones y auxiliares). El análisis lingüístico se establece como marco para poder evaluar lo que Andreu sabe y lo que no sabe sobre la gramática del inglés.

Esta segunda parte del Capítulo tiene por objeto presentar el marco teórico a partir del cual se definen cada uno de dichos parámetros, y en el cual se basa la interpretación de los datos cuantificados. Hay que añadir a las áreas ya citadas, los comentarios sobre pronunciación. Si bien este nivel de descripción queda fuera del objetivo central de esta tesis, es necesario abordarlo si se quieren hacer interpretaciones no idealiazadas de la producción del niño. Así pues, las características generales de la pronunciación de Andreu se describen en cada una de las Muestras en tanto que permiten una interpretación fiel y válida de su producción.

4.6.1. PRONUNCIACION

El objetivo de los comentarios sobre pronunciación es principalmente contrarrestar la falsa impresión de 'normalidad' que la transcripción ortográfica proporciona de la pronunciación de Andreu. Se ha planteado en el Capítulo 3 que la transcripción ortográfica no permite dar cuenta de las desviaciones de la pronunciación infantil respecto a la fonética adulta si no es con comentarios al margen, por lo que produce una impresión errónea. Inevitablemente la transcripción ortográfica se lee según los patrones adultos, tanto a nivel segmental como suprasegmental y, por tanto, se tiende a idealizar la realidad de la pronunciación de Andreu: la realidad de la producción del niño es que a menudo resulta difícil comprender lo que dice, si no se tiene el hábito de escucharle. Si bien es verdad que, una vez adquirida la

costumbre y reconocida la sistematicidad de sus desviaciones fonéticas, su producción se convierte en un código evidente.

A este primer objetivo se le ha de añadir el de ocuparse del input adulto que Andreu recibe, con el objetivo de caracterizar aquellos rasgos de la producción del padre de Andreu relacionados con ciertas cuestiones concretas analizadas en la producción del niño: por ejemplo los auxiliares y modales y las construcciones sintácticas. A lo largo del análisis de las muestras, todos aquellos fenómenos del input paterno que ayuden a comprender el proceso de adquisición de Andreu se comentarán.

Puesto que las transcripciones son ortográficas, aquellos aspectos de entonación ritmo acento y pronunciación han de incluirse como informaciones al margen. Dos cuestiones han recibido atención sistemática a) los cambios de tono de voz y b) la información sobre pronunciación en aquellos segmentos que teniendo la ortografía igual en inglés y en catalán sólo a través de la fonética se puede advertir si pertenecen a una lengua o a otra. Los segmentos de grafía idéntica son en su mayoría interjecciones "Oh!" y respuestas de una sola palabra " No". Los cambios de tono de voz representan las actividades en las que el niño y su padre teatralizan y encarnan personajes, el llamado "role play"[9]. No se les concedería la importancia que se les concede si no fuera por el papel central que juegan en la estrategia utilizada por el padre para imponer el inglés como lengua de comunicación entre Andreu y él (Ver 8.2.).

4.6.2. MORFOLOGIA

En esta sección se presenta un breve repaso de la investigación sobre adquisición morfemática y la perspectiva adoptada en esta investigación. Los comentarios de los análisis de las 3 Muestras de Andreu se centrarán en la adquisición de los morfemas gramaticales o inflexiones, por estar estrechamente ligados a la evolución de la sintaxis. El perfil de adquisición morfológica está basado en la

[9] Los códigos utilizado para marcar el tono de voz agudo y el tono grave son respectivamente [HPV] ("high pitched voice") y [LPV] ("low pitched voice")

contabilización y categorización morfemática presentada en secciones anteriores (Ver 3.4.4.).

- **Evolución de la adquisición de los morfemas gramaticales en la infancia**

El proceso de adquisición de los morfemas de la lengua fue una de las primeras áreas que recibió la atención de la investigación sobre adquisición de lenguas, y en concreto sobre adquisición del inglés. A partir del estudio de Roger Brown (1973) en el que demostró que sus tres sujetos, a pesar de diferencias en la rapidez de adquisición del inglés, desarrollaban la adquisición de morfemas básicamente en el mismo orden y a través de los mismos estadios, toda una serie de estudios le sucedieron que intentaban revalidar dichos resultados con un número mayor de sujetos (De Villiers y de Villiers 1973b, Clark 1974 para citar los primeros). Brown identificó 14 morfemas, que ocurrían con la suficiente frecuencia en las transcripciones como para poder estudiarlos. Recordemos que Brown identificó los contextos en los que eran obligatorios y consideró que estaban adquiridos cuando se usaban en un 90% de dichos contextos.

Tabla 4.4. Orden de adquisición de los morfemas de Brown (1973)

1.	Presente progresivo	8.	Artículos
2-3.	*"in; on"*	9.	Pasado regular
4.	Plural (regular)	10.	Tercera persona regular
5.	Pasado irregular	11.	Tercera persona irregular.
6.	Posesivo	12.	Auxiliar no contraído
7.	Cópula no contraída	13.	Cópula contraída
		14.	Auxiliar contraído

La cuestión central que Brown y los subsiguientes estudios de adquisición se plantean es cuánto dura y a través de qué estadios pasa la adquisición de dichos morfemas. Brown expone de entrada su certeza de que el proceso es largo, y de que hay diferencias idiosincráticas importantes entre las edades en que cada elemento podía considerarse adquirido por cada sujeto. Así por ejemplo, los tres adquieren los siguientes morfemas: "ing", "on", "in", en bloque, aunque con diferencias considerables, Adam a 2;6, Sarah a 2;10 y Eve a 1;9. A pesar de que Eve ha adquirido todos los morfemas, menos el de tercera

persona, a los dos años, Sarah y Adam son más lentos, y ésta última tiene casi 5 años cuando adquiere el morfema del pasado regular.

Al comparar los resultados de la investigación del inglés con estudios con otras lenguas cuyo sistema morfológico es más rico aparece un fenómeno interesante: el ritmo de adquisición de los morfemas en inglés es comparativamente más lento que el de otras lenguas (Goodluck 1991:58).

Esta lista de morfemas estudiados por Brown, escogidos según la frecuencia de aparición en sus datos, no por un criterio lingüístico, incluyen: los morfemas libres, los gramaticales - o de inflexión - y léxicos- o derivacionales. Los morfemas que empiezan a adquirirse en el Estadio II de desarrollo, gramaticales o sintácticos, están formados por las inflexiones que añaden información gramatical a los morfemas libres e incluyen: la inflexión de número del nombre, la de tiempo y aspecto del verbo, la cópula 'be', los artículos definidos e indefinidos marcadores de referentes específicos y no específicos. Brown (1973:12) tambien cita las preposiciones *"in, on"*. Tambien comienzan a aparecer los morfemas léxicos o 'derivacionales'. Por ejemplo las partículas *"un-; re-"* añadidas a morfemas libres.

4.6.3. DEIXIS

En esta sección se plantea la caracterización general de la deixis, y, en particular, una breve presentación de la función deíctica de los demostrativos y adverbios con referencia espacio-temporal. A partir de un repaso a diversos enfoques teóricos y empíricos se analizan las características de su uso en el habla adulta, y se presentan las conclusiones de los estudios sobre adquisición infantil. En el apartado de deixis de los análisis de las 3 muestras representativas se tratará en particular la evolución de las dos parejas de elementos *"this" "that; "here" "there"* en la producción de Andreu.

Lyons define deixis como "the function of personal and demonstrative pronouns, of tense and of a variety of other grammatical and lexical features which relate utterances to the spatio-temporal co-cordinates of the act of utterance" (Lyons 1977:636), y recuerda, de forma similar a otros autores y autoras, que *Deixis* es un término

griego que significa indicación o señal, el cual se ha venido a utilizar en lingüística para designar todos aquellos elementos que cumplen la función lingüística de relacionar texto con contexto. En este apartado se tratan varios elementos deícticos pero la presentación del tiempo verbal está incluída en el apartado siguiente.

Es decir, varios aspectos de las producciones orales pueden explicarse teniendo en consideración las variables contextuales de espacio y de tiempo dentro de las cuales se dan. Así, los elementos deícticos sirven para dirigir la atención de quien escucha hacia dichas variables, críticas para una correcta interpretación de las producciones.

> When language is spoken, it occurs in a specific location at a specific time, is produced by a specific person and is usually addressed to some other specific other person or persons. (...) All natural, spoken languages have devices that link the utterance with its spatio-temporal and personal context. This linkage is called 'deixis'. (Tanz 1980:1)

- **"This"-"Here" y "That"-"There"**

Los demostrativos "this" y "that" y los locativos "here" y "there" tienen un papel central en la expresión de la relación deíctica y consecuentemente han acaparado gran parte de la atención de la investigación de la deixis en inglés. Así, los adverbios de lugar, los verbos de movimiento "come" y "go", los artículos definidos, y ciertos tiempos verbales han quedado en segunda línea. Una explicación simplificadora de la función deíctica consiste en que la persona que habla, para usar "this" en contraste con "that" o "here" en contraste con "there" ha de tener en cuenta si se refiere a un objeto o hecho que se halla cerca o lejos. El estudio de la deixis se centra, pues, en el contraste respecto a proximidad o distancia entre las siguientes parejas de elementos: "this/these" y "that/those"; "here" y "there; y "now" y "then", para la referencia temporal.

El proceso de aprendizaje de dichos elementos en la infancia es complicado, ya que no sólo se tiene que captar su pertenencia a una clase cerrada de demostrativos o pronombres en contraste, sino que tambien habrá que comprender que dicho contraste depende de las valoraciones que la persona adulta haga entre singular y plural,

proximidad y distancia. Y, además de todo ello, la realidad es que el lenguaje dirigido a los pequeños y pequeñas no contiene dicho contraste de forma tan nítida como la explicación teórica aparenta. Los fenómenos deícticos no suelen darse de forma simple y no sólo expresan relaciones de proximidad o distancia. Desde una perspectiva no simplificadora, se advierte como la deixis establece diversos niveles de relación tanto dentro del contexto verbal como del contexto no verbal, y con diferentes significados. Dicha complejidad se evidencia al intentar hacer un análisis detallado de la deixis en el lenguaje adulto. Wales presenta la deixis desde un principio como un fenómeno multifacético.

4.6.3.1. DEIXIS EN EL LENGUAJE ADULTO

Así pues los datos de diferentes trabajos teóricos y empíricos sobre la deixis en el lenguaje adulto muestran cómo las expresiones deícticas pueden referirse a más significados que el del contraste espacio-temporal, y que en todo caso, dicho contraste no es simple. Consecuentemente, la tarea de sistematizar los usos de "this" "here" "that" there" es compleja, pues aunque intuitivamente sabemos lo que significan no es fácil precisarlo con cierto sistema. Lyons (1977: 646) define estos términos con las siguientes palabras "Roughly speaking, the distinction between 'this' and 'that' and 'here' and 'there', depends upon proximity to the zero-point of the deictic context" y admite que la definición es imprecisa. Si "here" representa cerca ¿cómo se entiende que a menudo quien habla aluda a alguna parte de su cuerpo usando "there"? ¿Hasta qué punto el "here" que significa 'en la misma posición que quien habla' implica tambien al interlocutor o la interlocutora? ¿Cuántas veces se usa "that" con un referente cercano? Se han de buscar clasificaciones más precisas para acercarse a la realidad del uso múltiple de estos cuatro términos.

Tanz (1980: 73) resume varias categorizaciones. La más interesante para nuestro análisis es la de Lakoff (1974) que plantea tres significados deícticos *"spatio-temporal deixis, discourse deixis, emotional deixis"*. El primero subsume la identificación de un objeto como referente común y la identificación del lugar donde está el interlocutor. La información aportada se refiere a las coordenadas espacio-temporales. Encontramos ejemplos de la función referencial en las producciones de F:

F Where's that book ?
F 'Cause Sooty likes that book.
F Hey, that book with the animals.
.....
F Is it there?

El segundo significado del discurso se refiere a coordenadas del contexto verbal, en realidad a información anafórica sobre un objeto previamente identificado en el discurso. Cuando dicha información la ha proporcionado quien usa el deíctico, puede utilizar "this", en caso contrario ha de utilizar "that". Para referencias al discurso que sigue, catáfora, sólo puede utilizarse "this". Consecuentemente "this" aparece ligado a los comentarios de quien habla. Es difícil hallar ejemplos de dicho significado en las producciones de F pues representa una considerable sofisticación del discurso, que difícilmente se hallará en el input simplificado que se dirija a un niño.

La última categoría emotiva es particularmente interesante pues es el significado más representado en los enunciados del padre de Andreu. Para Lakoff representa "a host of problematical uses, generally linked to the speaker's emotional involvement in the subject matter of his utterance"(ibid.: 74). Quirk et al. (1973:109), simplemente la incluye como interpretación metafórica dentro del significado de inmediatez o distancia junto a la interpretación literal del mismo "We have *this/these* used to connote interest and familiarity in informal style (...) There can be a corresponding emotive rejection implied in *that/those*"

A estas categorizaciones se tienen que añadir dos más. La primera representada por las dos construcciones comodines *"There we are"* y *"Here we are"*. La primera construcción implica actividad completada. La segunda presentación de un objeto, persona o acción en una actividad-formato.

(A 3;3.28)
(1. 106,107)
+F está sonando a Andreu

F There we are, there we are.
F Let's get that one properly.

(1.124, 125)
F Here comes Sooty to move the chair.
F Here we are, that's better.

A continuación se resumen las funciones deícticas adultas.

Tabla 4.5. Funciones deícticas lenguaje adulto

1.	Identificación distancia espacio-temporal
2.	Atracción de atención, identificación de referente común
3.	Identificación del lugar del interlocutor
4.	Información anafòrica
5.	Información catafórica
6.	Identificación emotiva de apego o rechazo

4.6.3.2. DEIXIS EN EL LENGUAJE INFANTIL

El estudio de la adquisición de las expresiones deícticas se ha centrado en varias cuestiones, aparición, contexto y frecuencia de uso, significados expresados por la deixis, procesos de adquisición, diferencias individuales en su evolución. Veamos un resumen de cada una de ellas.

4.6.3.2.1. APARICION, CONTEXTO Y FRECUENCIA DE USO

Wales (1986) ofrece una sumaria presentación del tema en la cual se basa este apartado. Este autor presenta la idea de que las expresiones deícticas y la temprana aparición de las mismas revelada por diversos trabajos empíricos son fenómenos universales. Para ello se basa en los siguientes datos: algunos términos deícticos ya aparecen en las primeras producciones infantiles, incluso entre las primeras 15 palabras; las expresiones deícticas son constantes en las producciones de dos palabras. Ambos fenómenos se han analizado en varias lenguas.

Diversos autores y autoras postulan que la deixis es la primera forma de referencia lingüística, por ejemplo en los datos de Cross (1977, en Wales) el 73 por ciento de las producciones de conversaciones madres-niños/as analizadas en su investigación incluían el uso de deícticos para las referencias inmediatas, es decir referencias a los objetos y hechos del entorno inmediato.

Los datos de este autor obtenidos a partir del estudio de 10 parejas de madres-niñas/os aportan nueva información sobre la frecuencia y el contexto de uso de los términos deícticos acompañados de una señal gestual de ambas partes. Los términos más usados por la madres son *"that, there, the"*, mientras que los sujetos infantiles muestran mayor variación. Ambos utilizan frecuentemente expresiones deícticas. El patrón de uso es el mismo en las diferentes edades estudiadas que van de los 4 a los 7 años. El contexto se define en los siguientes términos:

> What does change, as a function of the linguistic sophistication of the child, is what the mother puts into the referring expression, not how it is introduced. This is what Bruner (1983) describes as the mother 'formating' her utterances. He also relates this strategy to much earlier, prelinguistic, forms of behaviour between mother and child. (Wales 1986:403)

La constatación que este autor hace del papel central del 'formato' en la estructuración de la comunicación es particularmente relevante en relación con el análisis de los datos de Andreu (Ver 2.2.4. y 3.4.4.). Las diferentes actividades que Andreu y F realizan se han categorizado como actividades-formato y, en relación con la adquisición de la deixis, el significado deíctico con mayor presencia en las producciones de F viene directamente determinado por la actividad-formato que él y el niño están desarrollando, dentro de la cual adquiere consistencia el contraste "that" "this" con el significado de contraste de tipo 'emotivo'. Ello se presenta con detalle en el Capítulo 6 al analizar la primera muestra.

4.6.3.2.2. SIGNIFICADOS DE LA DEIXIS INFANTIL

En un primer estadio, la deixis representa el vínculo para establecer referentes comunes en el ámbito espacio temporal en el que se desarrolla la interacción.

> The importance of deixis in the process of language acquisition is that it provides a linguistic mechanism for expressing the domain of joint speaker-hearer attention. This mechanism obviously suggests an extension to naming. Bruner, for example, has argued in a number of publications that the achievement of joint attention may be a crucial framework for the learning of 'names'. (Wales 1986:426)

Los dos significados centrales que parece que se aprenden a utilizar en las primeras etapas de desarrollo linguístico son:

a) La adquisición de la función de 'dirección de la atención'. Similar a *"look"; "see"*.

b) La adquisición del contraste espacio-temporal entre *"this" y "here"*, refiriéndose a proximidad del objeto o de la ubicación y *"that" y "there"* refiriéndose a no-proximidad del objeto o ubicación. (Wales 1986:402)

También pueden observarse otros significados en el uso infantil de dichas expresiones. La aparición o desaparición - visibilidad o invisibilidad como le llama Tanz (1980: 70) - de un objeto aparece marcada por *"here"* y *"this"* respecto a *"there"* y *"that"*. También se puede interpretar el *"There", "There we are"* como marcador de acción completada en contraste con el *"Here we are"* puramente deíctico - típico en los datos de Andreu (Ver 6.3.4. y 7.3.4.); y en general, el *"here"* representando lo que está cerca del hablante y no requiere gesto y *"there"* aquello que se ha de ubicar con el gesto . Y un último contraste, sugerido por la extensión del período necesario para el uso del contraste "this" "that", es la de referente animado/humano, en contraste con inanimado/inhumano.

Sin embargo, el contraste entre proximidad y lejanía temporal, por ejemplo en los datos de Wales no es evidente, ni para los sujetos adultos ni para los niños y niñas.

> In the clear cases (approximately on a third of the utterances), it is obvious that the proximal/nonproximal distinction is not usually utilized by the children. But then, neither is it by the mothers! (Wales 1986:404,5)

4.6.3.2.3. PROCESO DE ADQUISICION

A partir de los datos obtenidos en diversas investigaciones puede afirmarse que a lo largo de las primeras etapas de adquisición del lenguaje, el niño tiene cierta idea de cómo averiguar cuáles son los contrastes deícticos más importantes, pero que la forma en que esta competencia limitada se expresa está condicionada por la situación, a menudo en formas impredecibles. Parece claro que el contraste entre *"here"*y *"there"* puede interpretarse fácilmente, sin necesidad de señalización gestual, hacia la edad de 3 años, pero no utilizarse, aún. Los datos parecen indicar que hay un espacio de 5 años entre las primeras expresiones deícticas utilizadas con ayuda del gesto hasta que éstas pueden utilizarse sin el gesto.

En general, la investigación empírica confirma los postulados teóricos sobre la deixis. Se confirma que las expresiones deícticas tienen una carga lingüística pero tambien semántico-pragmática que comienza a expresarse como instrumento para dirigir la atención y acaba incorporando un componente más especializado de contraste espacial.

Para el estudio de la adquisición de la deixis de Andreu se enfoca por una parte la utilización adulta de la deixis y su contextualización y, por otra parte, la del niño. La lectura atenta de nuestros datos plantea la interpretación metafórica de la deixis como la más frecuente en la producción lingüística de F dirigida a Andreu. Y ya en la primera Muestra analizada Andreu parece estar en proceso de utilizar la deixis espacial.

4.6.4. ARTICULOS Y PRONOMBRES

El estudio de los artículos en las Muestras analizadas se centrará en el uso de *a* y *the*. El estudio de los pronombres utilizados por Andreu en dichas Muestras incluirá los pronombres personales utilizados para nombrar a los dos interlocutores y una tercera persona

u objeto de referencia, *I/me, you, he/him they/them.* Los posesivos determinantes y los posesivos pronominales.

Las investigaciones sobre el uso de los pronombres revelan que no sólo aparecen en la primera etapa de desarrollo, sino que se utilizan con pleno dominio de sus características. Los datos de Andreu coinciden con los generales, pues en la primera muestra analizada, la mayoría de los sujetos de sus producciones están representados por pronombres. Donde no coincide esa primera muestra con los datos que proporciona la investigación es en la distribución y frecuencia de cada uno de los pronombres, tal como se explica en los Capítulos 6,7,8.

4.6.5. FORMAS VERBALES

En esta sección se hace un breve repaso de la investigación sobre formas verbales y se presenta la perspectiva adoptada en esta investigación. Los comentarios de los análisis de las 3 Muestras de A se centrarán en el tiempo, el aspecto gramatical, y el aspecto léxico de las formas verbales. En cuanto al tiempo se comentarán las estrategias utilizadas por Andreu para referirse al tiempo de presente y de pasado. En cuanto al aspecto se considerarán las formas gramaticales que lo representan como el progresivo (*be + -ing*) y el perfecto *(be + -en/ed*). Se considerará también la presencia de la modalidad y la expresión de futuro.

4.6.5.1 DEFINICIONES Y CATEGORIZACIONES

Bloom (1981), desde su perspectiva del 'determinismo' lingüístico de los 80, plantea la centralidad de los verbos en la adquisición de la sintaxis. En primer lugar, apunta el hecho de que apenas aparecen verbos en los enunciados de una palabra -mayoritariamente nombres y palabras que relacionan objetos como *"up, gone, there, away "* (ibid.: 163). Ello es debido a que los verbos suelen aparecer en contextos sintácticos, cuando se empieza a combinar palabras en enunciados de varios elementos.

Esta autora plantea la relación entre la semántica y la sintaxis de los verbos y su incidencia en la aparición de la inflexión verbal. Afirma que, tal como sucede con los datos de Andreu, la inflexión

aparece cuando la LME es de 2.0 (Andreu Muestra 1, LME=2.06). Meisel (1985:323), acuña el acrónimo TMA (tiempo, modalidad y aspecto) para referirse, no sólo al proceso de adquisición de formas lingüísticas, sino al desarrollo lingüístico posibilitado a partir de la emergencia de formas morfosintácticas, entre ellas las verbales.

Pasemos, a continuación, a una descripción de los tres niveles de descripción a tener en cuenta respecto a las formas verbales:

4.6.5.2. ASPECTO LEXICO[10]

La información léxica del morfema libre verbal aporta una información temporal. (Schlyter 1990:88) define la "Aktionsart" como las propiedades temporales inherentes a las situaciones relacionadas con el contenido léxico semántico del verbo. La oposición más importante es entre los verbos que implican cambio de estado y los que no. Esta autora lista las diversas etiquetas utilizadas para designar dicha oposición, con distintos matices, a menudo difíciles de diferenciar. Por ejemplo Smith usa el contraste perfectivo/imperfectivo, distinción que nos parece interesante, y lo define así:

> Events themselves may also be referred to as perfective or imperfective. Perfective events have natural endpoints, of result or completion (drawing a circle, climbing stairs); imperfective events are activities without natural endpoints, although of course they may be terminated (jumping rope, swimming). (Smith 1980:266)

Para esta tesis, se ha adoptado la clasificación del aspecto léxico de los verbos en inglés de Quirk et al. (1973: 48). establece para los verbos en inglés una doble distinción, la de los verbos dinámicos (imperfectivos), para mayor precisión con uso dinámico, y los verbos con uso estático (perfectivos).

[10]Término adoptado de Schlyter (1990), quien también utiliza *Aktionsart*, como Meisel (1985). Ambos lo adscriben a Pollak (1960, en Meisel)

Tabla 4.6. Verbos en uso dinámico:

• De actividad : *"ask, call, drink, eat, help, learn, run, listen, look, play, say, throw, work, write".*
• De procesos : *"change, grow".*
• De sensaciones físicas : *"ache, feel, hurt, itch".*
• De hechos temporales : *"arrive, die, fall, leave, lose".* Una vez iniciada la acción ya no puede pararse.
• De hechos momentáneos : *"hit, jump, kick, knock, tap".*

Los diferentes tipos de verbos en uso dinámico describen una situación o estado que cambia desde su fase inicial hasta que llega a su punto terminal, inherente a ella y que es continuativa.

La mayoría de los verbos pertenecen a esta categoría. Los verbos de actividad y proceso usados en forma progresiva indican una situación en progreso, incompleta, en la cual el cambio es una transformación sin resultado final (Cortés y Vila:20). Los de sensación física apenas varían en sentido si están o no en progresiva. Los de hechos temporales usados en progresiva transmiten la idea de proximidad del hecho, mientras que no es así en no-progresiva . Los de hechos momentáneos se refieren a acciones rápidas, usados en progresiva tienen una connotación de repetición.

Tabla 4.7. Verbos en uso estático

• De percepción o cognición: *"like, dislike, hate, hear, feel, know,love, prefer, see, smell, remember, think, want".*
• De relación: *"be, belong, have, possess, seem"*

Los verbos en uso estático describen una situación que no cambia, estática, duradera. Se incluyen sólo una minoría de verbos en esta categoría. Los verbos estáticos pueden usarse con sentido

dinámico. Así se puede decir *"I am thinking of you a lot"; "You are being a nuisance!"*. Como apunta Fletcher (1985:222) no es probable que la segunda categoría aparezca en el lenguaje infantil, con la excepción de "be" "have" y "fit".

4.6.5.3 ASPECTO GRAMATICAL

Una situación que tiene un determinado aspecto léxico, expresado por el verbo, puede ser vista por el hablante de diferentes maneras: desde el exterior, como completa (aspecto perfectivo) o desde el interior, como incompleta (aspecto imperfectivo). El aspecto es la formalización gramatical de dichas perspectivas que el hablante tiene con respecto al hecho que relata. Citando a Hockett en su acertada frase se puede decir que "Aspect involves the temporal contour of events" (Hockett 1958:237). Las distinciones que en las diferentes lenguas del mundo formalizan lingüísticamente dichas diferentes posibilidades del 'contorno temporal' de los hechos son: "perfectividad frente a imperfectividad y progresividad frente a no-progresividad" (ibid.: 20).

Lund y Duchan (1988:40) desarrollan la ya clásica clasificación de Comrie (1976), para el inglés. Este autor definía el IMPERFECTIVO como la visión de un acontecimiento o hecho desde dentro, sin considerar si está completado o acabado; y el PERFECTIVO como la visión del hecho en su totalidad. Para Lund y Duchan, el aspecto perfectivo coloca a quien habla fuera del hecho relatado que puede ver como totalidad o como verdad general. Se le denomina el aspecto simple y no tiene una inflexión propia. En inglés incluye el Present Simple y el Past Simple. El imperfectivo coloca a quien habla dentro del hecho relatado desde el cual adopta perspectiva sobre duración, repetición, y progreso hasta completarse.

A pesar de que estas nociones semántico-gramaticales sobre el verbo son similares a su aspecto semántico intrínseco, y que a menudo hay una superposición entre cambios-de-estado y aspecto perfectivo, el aspecto gramatical permite que el hablante cancele el aspecto léxico prototípico del verbo. (Schlyter op.cit.:89)

4.6.5.4 TIEMPO

En la presentación general de la deixis se ha visto como Lyons incluye las formas verbales, sin especificar más, dentro del grupo de los referentes deícticos. Asímismo Tanz (1980:1) habla del tiempo verbal como "deictic device" y Comrie (1985:9) define el tiempo así: " Tense is a grammaticalized expression of location in time". Se tienen en cuenta 2 conceptos básicos temporales: "Speech time" (ST), que es el intervalo de tiempo durante el cual tiene lugar el acto de palabra; y "Event time" (ET) que es el tiempo en el que el acontecimiento tiene lugar. Ambos se relacionan entre sí. En la tradición de Hans Reichenbach (1947) se habla de un tercer momento, el tiempo de referencia del hablante ("Reference time" R), que consiste en la perspectiva que se adopta, el tiempo desde el cual se observa o se imagina el acontecimiento. Este puede indicarse por un adverbio como "now" (R=S); "at that time" "at three o'clock" (R not=S); o puede deducirse por el contexto.

4.6.5.4.1 EVOLUCION DE LA RELACION TIEMPO-ASPECTO EN LA INFANCIA

En la investigación en general sobre la adquisición temporo-aspectual de las formas verbales, la cuestión más importante ha sido el órden de adquisición del aspecto con anterioridad al tiempo, (Schlyter 1990:91, Antinucci y Miller 1976)). Según esta hipótesis, que se ha bautizado como "Defective tense hypothesis", (Weist 1986) se sugiere que en la infancia no se es capaz de procesar las complicadas relaciones deícticas temporales que entran en juego en la formalización gramatical del tiempo. Ello no obstante, parece que sí se puede tener acceso a las oposiciones aspectuales, lo cual tiene como consecuencia que niños y niñas interpreten los morfemas temporales como morfemas aspectuales en primer lugar. Veamos con detalle este modelo.

El modelo está basado en estudios empíricos transversales sobre la adquisición de los sistemas de tiempo y aspecto y formulado en el marco conceptual utilizado anteriormente por Smith (1980), originalmente desarrollado por Reichenbach (1947). Permite distinguir entre categorías temporales como el perfecto y el pasado, y habla de los 3 conceptos temporales que se han de adquirir: S, E, y R. Si el tiempo gramatical para Comrie (1985:12) es "la gramaticalización de las relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad respecto un tiempo

indeterminado del continuum, el cual corresponde convencionalmente al tiempo presente". Para Weist es el concepto relacional que establece una relación entre ET y ST.

Estos tres tiempos se interrelacionan según su simultaneidad, prioridad o posterioridad en múltiples combinaciones. Por ejemplo :

[1] Hildegard is reading now (ST=RT=ET)
[2] Zhenya voted yesterday (RT=ET(prior)ST)
[3] Seppo will lose the race after sunset (ST, primero, luego RT luego ET)
(Weist 1986:356)

El modelo plantea una serie de estadios consecutivos de adquisición de la temporalidad, que de forma simplificada (Schlyter 1990: 91) resume de la forma siguiente:

1. Estadio en el que se habla y se formalizan lingüísticamente aquellos acontecimientos que ocurren en el 'aquí y ahora'. "The Speech Time System": S, y E, y R no están diferenciados.

2. Estadio posterior en el que gradualmente niñas y niños pueden ir usando formas para referirse también a hechos que ocurren en otro lugar y tiempo. "The Event Time System": en el que E precede a S o le sigue, pero R aún está 'congelado' en S.

3. El último estadio en el que los tres referencias semánticas, S, E, y R ya pueden usarse de forma independiente una de la otra, como en la lengua adulta.

Estos estudios que plantean la hipótesis de que la adquisición del sistema temporal-aspectual primero hace distinciones aspectuales para más tarde utilizar las nociones de tiempo, se sitúan dentro de la perspectiva cognitiva de tradición Piagetiana sobre adquisición de lenguas. Es decir, explican la incorporación del sistema verbal a partir del significado. Gradualmente, a largo del desarrollo se produce una evolución del significado de las formas verbales, hasta atribuirles el valor temporal deíctico que tienen en el lenguaje adulto. Destacan entre todos los trabajos los de Antinucci y Miller (1976), Bloom (1981), Meisel

(1985) y ~~Sinclair y Bronckart (1973~~). Para éstos, la primera morfología verbal marca el aspecto para codificar verbos de estado y de actividad con la progresiva y verbos de cambio de estado con la perfectiva, es decir que los tiempos gramaticales adoptados dependerán del significado semántico del verbo utilizado.

Toda esta interpretación ha sido cuestionada por algunas investigaciones. Por ejemplo, Cortés y Vila (1991), basándose en varios estudios longitudinales de adquisición del castellano y el catalán y en las últimas conclusiones de la investigación relacionada con las formas verbales, plantean también una alternativa en términos globales: la inclusión tanto del tiempo como del aspecto dentro de las referencias deícticas, y cuestionan globalmente la idea de que la adquisición del aspecto preceda a la del tiempo, lo cual justifican teórica y empíricamente. Su trabajo destaca por la solidez de la perspectiva psicológica desde la cual emprenden una investigación sobre adquisición de la temporalidad verbal. Se sitúan en la línea de la Escuela Histórico-cultural Vigotskiana, desde la cual plantean la centralidad del sistema verbal desde un punto de vista evolutivo.

Dicha perspectiva funcional, es la adoptada en esta tesis para el análisis del marco interactivo de comunicación denominado actividad-formato en el cual el proceso de adquisición del inglés de Andreu está insertado y se desarrolla (Ver 2.3.). Si bien en el terreno del marco interactivo, el modelo de Bruner basado en los 'formatos' refleja y explica los datos de Andreu que se pretenden analizar, en el caso de las formas verbales, la explicación vigostkiana no se ve aparentemente confirmada con nuestros datos - al contrario de lo que sucede con los datos de Cortés y Vila .

El trabajo de Cortés y Vila contiene dos elementos que destacan. Por una parte, como se ha dicho, a nivel de la descripción lingüística, defienden que la expresión de la temporalidad, representada por las marcas de tiempo y de aspecto, es una referencia deíctica. Por otra parte, al estudiar la adquisición, del sistema de referencia temporal de 3 niños y niñas (1 monolingüe catalana y 2 bilingües catalán/castellano) desde la perspectiva funcional vigostkiana, dedicada esencialmente en estudios precedentes al estudio del sistema de determinantes y del sistema preposicional, plantean un marco de investigación desde una

perspectiva interactiva. Para Cortés y Vila el significado de los signos lingüísticos es exclusivamente referencial y no se establece a partir de unas categorías abstractas. La mútua comprensión entre niño y adulto depende de que compartan un mismo referente más allá del significado que se atribuye al signo lingüístico que se emplea. A continuación se describen en detalle ambas cuestiones.

Su propuesta teórica consiste en lo siguiente. El sistema temporal-aspectual ha estado tradicionalmente definido desde una perspectiva semántico-referencial que distingue tres áreas dentro del mismo: el tiempo gramatical, el aspecto y el tipo de situación. Cortés y Vila adoptan una visión plurifuncional y añaden a la función referencial pura, la función pragmática, según la cual las referencias temporales tienen sentido en función de su contribución a los distintos sucesos del habla, y una función discursiva, que les confiere significado a partir de las formas que aparecen en las oraciones precedentes y siguientes. Desde la función pragmática la categoría de 'aspecto', teniendo en cuenta que expresa la perspectiva espacio-temporal del hablante, es, al igual que el 'tiempo' categoría deíctica. Desde la perspectiva del discurso afirman, como Smith (1980) que "la dependencia entre referencias temporales y formas verbales se puede considerar un tipo de anáfora".

Según Cortés y Vila la perspectiva semántico-referencial, tradicional se basa en un modelo formal erróneo que parte de la idea piagetiana de que niñas y niños aprenden formas lingüísticas nuevas a medida que aprenden nuevos conceptos.

> Dado que parten de un modelo formal del lenguaje [dichas líneas de investigación], atribuyen al lenguaje infantil un significado semántico-referencial en el sentido adulto sin aportar pruebas de que sea así. Entienden que la representación de los subsistemas temporal y aspectual es de carácter abstracto e independiente de los contextos de uso. (ibid.: 23).

El otro planteamiento que Cortés y Vila defienden plantea que el acceso a los tiempos gramaticales tiene lugar a través de la interacción con la persona adulta. "Se enfatizan las relaciones sociales y priorizan la función comunicativa del lenguaje". Los estudios que siguen esta línea entienden que el tipo de representación que establecen "los

subsistemas temporal y aspectual no son representaciones abstractas, sino que establecen una referencia directa con el contexto extralingüístico, y cumplen una función indicativa". Así, las primeras referencias al tiempo de pasado las aporta la persona adulta, que entonces elicita comentarios del niño o la niña, comentarios que al no poder apoyarse en el contexto extralingüístico, se sustentan en el contexto lingüístico, es decir en el discurso del interlocutor. Dicho discurso, según estos autores se organiza en forma de rutinas de conversación con una estructura predecible las cuales, progresivamente, se van haciendo "más variables hasta desaparecer como tales".

Los datos de Cortés y Vila sobre adquisición de la temporalidad, en una primera lectura, parecen confirmar la hipótesis de que sus sujetos empiezan a emplear los tiempos verbales con una función aspectual, sin embargo, tres elementos cuestionan esa primera impresión y confirman la hipótesis interactiva.

i) Desde el comienzo no hay una correlación estricta entre aspecto gramatical y aspecto semántico de los verbos. Es decir, que si el perfecto se aplica a verbos de cambio de estado y la progresiva a verbos de estado o actividad, los sujetos interrelacionaban los verbos de actividad con el aspecto de perfecto y verbos de cambio de estado utilizados con el gerundio. Por ejemplo, uno de sus sujetos, Roger, utiliza un verbo prototípico de cambio de estado en presente *"ya cae"; " se cae más"*, y las referencias al proceso por medio de la progresiva *"se está haciendo de noche"; "se está rompiendo"*. Si bien es verdad, que, por ejemplo Schlyter (ibid.: 89) plantea que ello es totalmente predecible que suceda.

ii) La aparición temprana de sobrerregularizaciones como "*rompido" o "morit"* en vez de la forma irregular del verbo "romper" o la conjugación que le corresponde al verbo "morir", muestran la sensibilidad hacia la morfología de sus dos lenguas.

iii) El uso de un mismo ítem léxico con diferentes formas verbales: *"ha caigut"; "cau"; "caurà"* "a pesar de que el significado caracterísitico de una de las formas verbales sea más

directamente relevante para el significado del ítem lexical *"ha caigut"* contradicen el principio del "*tiempo defectivo*".

Consecuentemente plantean que la organización del sistema temporo-aspectual opera en un primer estadio a partir de la incorporación de formas lingüísticas aisladas que más adelante se analizan en cuanto a las variaciones morfológicas de una misma raíz. Ello explica que a continuación pueda darse un período durante el cual las fórmulas irregulares correctas de la etapa anterior pueden aparecer substituidas por sobrerregularizaciones.

Desde el punto de vista del estatus representativo de estas formas lingüísticas, autora y autor advierten la ausencia de referencias a sucesos no presentes lo cual de nuevo cuestiona el carácter abstracto-representativo de las primeras formas de referencia aspecto temporal y corrobora la perspectiva interactiva (igualmente planteada por Sachs (1983) y Eisenberg (1985), en Cortés y Vila) pues las primeras referencias al pasado son incitadas y mantenidas por la persona adulta. De ahí concluyen que el significado es exclusivamente referencial y que la mutua comprensión entre niño y adulto depende de que compartan un mismo referente más allá del significado que se atribuye al signo lingüístico que se emplea. Ese significado que en un primer momento es indicativo y original, se va modificando a lo largo del desarrollo para llegar a convertirse en categorial. En el caso de los marcadores del aspecto tanto de perfecto como de progresivo, en un primer momento tienen un significado "que corresponde a las características del suceso en el mundo real" (ibid.: 39) y el imperfecto, emerge como forma que la persona adulta crea y sostiene.

Es interesante contrastar estos resultados con los de Schlyter (1990) en su estudio de adquisición de formas verbales con sujetos bilingües francés/alemán. Aparecen importantes coincidencias respecto a iii) más arriba: en una primera fase, los sujetos de Schlyter pueden usar una sola forma verbal para diferentes referencias temporales, como los de Cortés y Vila; en una segunda fase, la frecuencia en el input de una determinada relación forma-función determina en parte su uso por parte de los niños, lo cual se acerca a la hipótesis interactiva referencial de Cortés y Vila. Sin embargo, donde no coinciden los resultados es en lo que respecta a ii), la falta de correlación aspecto

semántico vs. aspecto gramatical y iii) la aparición de sobreregularizaciones tempranas de morfología. En los datos de Schlyter aparecen los primeros morfemas gramaticales en forma de auxiliares y/o modales, durante una segunda fase. Sus sujetos usan sólo relaciones proximales (R=S) en las que el aspecto léxico y el tiempo están construídos uno dentro del otro, y dichos morfemas gramaticales dependen del tipo semántico del verbo principal con el que aparecen. La autora interpreta esta fase como una transición entre dos formas de marcar las oposiciones temporales, de las formas léxicas a las formas gramaticales. En la siguiente y última fase los morfemas temporales adquieren ya estatus claramente gramatical, son obligatorios, se generalizan y son independientes del contenido léxico semántico del verbo (Schlyter 1990:117).

4.6.6. NEGACION

La adquisición de la negación ha sido objeto de atención y estudio de investigaciones conocidas (Bellugi 1967, Menyuk 1969, y Volterra y Antinucci 1979). El estudio de Wode (1977) se propone mostrar como el desarrollo de la negación pasa por las mismas fases en lenguas diferentes. Por ejemplo, la colocación de la negación en posición preverbal.

4.6.6.1 CATEGORIZACION

Para el estudio de la negaciónen esta tesis se adopta la clasificación pragmática de Volterra y Antinucci (1979) por dos razones. En primer lugar porque incorpora un punto de vista pragmático en el análisis de la lengua. En segundo lugar, puesto que ha sido verificada, para probar que incluye todos los tipos de negación que se pueden hallar en las producciones infantiles.

Desde una perspectiva pragmática un enunciado contiene dos elementos semánticos: la proposición, el sentido literal de la oración, que está 'dominada' por el performativo, o fuerza ilocucionaria, que la 'domina'.

> The performative represents the type of speech act that the speaker wants to carry out in uttering the sentence (e.g. commanding, declaring,

promising) and the proposition represents the particular content of the linguistic act. (ibid.: 284).

Según esta clasificación existen 4 tipos de negación cada una con una función pragmática diferente o performativo. En el primer tipo, el performativo es una órden en los tres restantes el performativo es una afirmación.

Tipo A:

Presuposición: 'El hablante presupone que la interlocutora está haciendo o va a hacer P'. La órden consiste en que el hablante no quiere que lo haga. Por ejemplo, *"Don't go to your office"*.

Tipo B:
Presuposición: 'La hablante cree que el oyente cree P'. La afirmación consiste en que la hablante no quiere que el interlocutor crea P. Entonces si el interlocutor le afirma que *"Joan is eating"* ella contestará con la afirmación: *"Joan is not eating"*.

Tipo C:
Presuposición: 'El hablante cre que el interlocutor quiere que el hablante haga P'. La afirmación consiste en que el hablante no quiere que el interlocutor crea que lo hará. Por ejemplo, si le dice "*Go home"* él contestará *"I won't go home"*.

Tipo D:
Presuposición: 'La hablante cree que su interlocutor quiere que ella confirme o rebata una afirmación'. La afirmación es una confirmación o des-confirmación de la pregunta del interlocutor. Ésta pregunta "*Did you go out today?"* y el hablante contesta *"No, I didn' t"*

(De Volterra y Antinucci 1979)

De estos 4 tipos se pueden formular las siguientes 4 categorías que la producción infantil debería contener, utilizadas para el análisis de los datos de Andreu :

Tabla 4.8. Distribución pragmática de la negación

A. El imperativo negativo: expresa el deseo del hablante de que el interlocutor interrumpa o no inicie una acción.
B. La negación de una afirmación: expresa la intención de que el interlocutor deje de creer en algo que ha afirmado, para lo cual el hablante lo niega.
C. Reacción negativa: explica que no se tiene la intención de hacer aquello que el interlocutor quiere que se haga.
D. Respuesta negativa: expresa la confirmación o des-confirmación de aquello que el interlocutor ha afirmado de forma no asertiva.

4.6.6.2. ADQUISICION DE LA NEGACION

Goodluck (1991:125) resume las conclusiones de la investigación sobre negación en varias lenguas presentando un modelo goblal, con pequeñas diferencias, que configura la adquisición de la negación como un proceso en tres fases.

1. **Primera fase:** la forma negativa aparece en respuestas negativas en posición inicial o final. Se incluyen respuestas como : "No, sugar", "No milk" "No bed" o más complejos como "No I see truck". La función es negación de proposición y respuestas negativas a preguntas.

2. **Segunda fase:** aparece la forma negativa correcta pero su posición puede ser incorrecta. En inglés puede consistir en la omisión del "do" o de los modales. "I no can go".

3. **Tercera fase:** las formas y órdenes correctos aparecen.

Más recientemente, Hummer et al. (1993:609) continuan en esta perspectiva y aportan datos y explicaciones de interés. Respecto al órden de adquisición de la negación, y posibles estadios, plantean que

dicho análisis, denominado "Continuity Theory", presenta una progresión evolutiva entre el rechazo de PETICIONES ("rejection") de la persona adulta, hacia la negación de AFIRMACIONES ("denials") o proposiciones hechas al niño o a la niña. Según dicha teoría, la función del *"no"* de la primera etapa de desarrollo lingüístico facilita la adquisición del *"yes"; "no"* como respuesta a las "yes/no questions" de las etapas lógicas, puesto que el uso correcto del *"no"* está pre-establecido en sus primeras respuestas a peticiones. Las negaciones primeras o prelógicas corresponden a un período en el cual presumiblemente no se ha adquirido una de las condiciones cognitivas necesarias para la aparición de la negación "denial": la capacidad de poder mantener MODELOS MENTALES MULTIPLES. Es decir, el primer requisito para la negación "denial" es que el niño o la niña tenga la capacidad mental de aprehender una idea o hecho afirmativo a la par que la misma idea o hecho negado.

A nivel del tiempo de adquisición, marcan la edad más probable de adquisición de la negación, a partir de las conclusiones de la investigación más notoria sobre la materia en inglés, francés, alemán, coreano, y japonés, entre los 1;8 y 2;1. Aunque los datos van desde los 1;8 hasta los 2;6.

4.6.7. INTERROGACION

La interrogación ha sido tambien un área del desarrollo gramatical que ha recibido enorme atención (Klima y Bellugi 1966, Felix, 1980 entre otros). En el estudio de la interrogativa se pueden distinguir 4 áreas de interés.

i. El desarrollo de las reglas sintácticas de formación de las interrogativas.
ii. El contenido semántico de las preguntas infantiles, o significado de las preguntas infantiles.
iii. El contenido pragmático, es decir las reglas sociales de uso de las interrogativas.
iv. El orden de adquisición de los diversos tipos de preguntas y la frecuencia de cada una.

El estudio más completo del desarrollo de las preguntas es de Smith (1933). Analizó 3.095 preguntas de las muestras de una población infantil de 219 niños y niñas en edades comprendidas entre los 1;6 y 6;0. Sus conclusiones fueron que las preguntas constituían un 13% del total de enunciados. En cuanto al órden encotró que *"What"* y *"Where"* eran las interrogativas más frecuentes en la población más pequeña y que *"how","when","why"* aparecían gradualmente a continuación. Los *Wh-words* constituían un total de 40% de las preguntas formuladas.

Respecto a la comprensión Tyack e Ingram (1977) citan el estudio de Ervin-Tripp. Esta investigadora analizó las respuestas a preguntas de 5 niños y niñas observados durante un año e hizo observaciones experimentales paralelamente. Sus conclusiones confirman las de Smith respecto a que *"Yes-No", "What" "When"* son las primeras preguntas que se comprenden.

Partiendo de estos dos estudios, de los cuales se plantearon refinar la metodología y la especificación de objetivos de investigación Ingram y Tack repitieron la investigación sobre producción y comprensión de preguntas con resultados muy similares. *"What" "Where"* aparecen con mayor frecuencia que *"How" "When"* , éste último sólo aparece a partir de los 3 años. Puesto que las dos primeras están tan ligadas al contexto inmediato: una se refiere a los nombres de los objetos y la otra a la localización de los objetos, su presencia es lógica, según los autores, en relación al desarrollo cognitivo. Asimismo explican que en cuanto la niña o el niño empieza a interesarse en conceptos de causa, modo o tiempo, las preguntas correspondientes aparecen; y la tardía aparición de *"When"*, según su concepción Piagetiana, concepto de tiempo, no llega hasta la edad de 6 años. Los autores enfatizan la importancia de la cognición tambien en la comprensión.

PARTE III

ANALISIS Y DISCUSION DE DATOS

5. PRESENTACION GENERAL DE DATOS (DE 3;2.28 A 4;2.10)

El presente capítulo contiene el análisis del desarrollo evolutivo de Andreu a lo largo de un período de 12 meses aproximadamente. Dicha evolución se estudia a través de su adquisición de la lengua inglesa. Dicho estudio de adquisición ha de atender a cuatro cuestiones de índole lingüística, planteadas en detalle en el Capítulo 3.

1. En primer lugar, Andreu adquiere el inglés como primera lengua, en el uso más estricto de dicho término, es decir desde su primer día de vida.

2. En segundo lugar, adquiere dicha lengua al tiempo que adquiere el catalán, lengua dominante, es decir, se halla en una situación de bilingüismo individual.

3. En tercer lugar, la lengua inglesa que Andreu recibe como input se puede calificar de lengua extranjera, pues Andreu vive permanentemente en Cataluña.

4. En cuarto lugar, la lengua catalana se encuentra a su vez en una situación de bilinguismo-diglosia social, al coexistir en Cataluña con el castellano. Todo ello conforma una situación de trilingüismo para Andreu, aunque en castellano se mantiene por el momento a nivel de la comprensión exclusivamente, por lo cual en este estudio hablamos de bilingüismo (Ver 3.2.4.)

El objetivo del análisis de esta tesis se centra primordialmente en la primera cuestión, la adquisición del inglés, sin perder de vista las otras tres. Sería imposible comprender su evolución en inglés, en abstracto, sin recordar que Andreu está aprendiendo a la vez el catalán, y viceversa.

Para abordar dicha cuestión, se compara su adquisición del inglés bilingüe con diversos estudios de caso de adquisición del inglés L1 y con estudios de adquisición del inglés L2. Para abordar la cuestión del bilingüismo del niño se analiza la presencia del catalán en su producción inglesa a través de las Mezclas parciales o totales. Respecto

a la cuarta cuestión, la presencia del castellano en el entorno social de Andreu, no queda reflejada de ninguna forma en los datos con los que se cuenta, por lo cual no ha lugar otra reflexión más allá de la constatación de la situación de bilingüismo en Cataluña (Ver 3.2.4.)

Si la valoración de su perfil de desarrollo ha de hacerse a partir de la comparación detallada con otros estudios de caso, para establecer dicha comparación es necesario poder contar con datos publicados para cuya cuantificación y análisis se hayan utilizado los mismos instrumentos que con Andreu, es decir la LME, el IDL, y el perfil LARSP. Consecuentemente se ha escogido para dicha comparación el estudio de Fletcher (1985) del desarrollo de Sophie, una niña inglesa, entre los 2;4 y 3;5. Los instrumentos y medidas que este autor utiliza son estos tres - entre otros -, y por tanto los parámetros comparativos son tambien coincidentes.

Sin embargo, la razón que hace la comparación entre ambos estudios pertinente, a pesar de la diferencia de edad, pues Sophie es 12 meses menor que Andreu, estriba en que el perfil de desarrollo lingüístico de ambos sujetos presenta similitudes a varios niveles. Si se le añade a ello el hecho de que el estudio de Sophie tambien es longitudinal y por tanto los datos de ambos pueden compararse a lo largo de un período de 12 meses, parece más oportuno aún utilizarlo como punto de referencia.

La comparación con la adquisición del inglés monolingüe de Sophie permite especificar en qué se asemejan y en qué se diferencian, desde una perspectiva linguística, la AB del niño y la AM de la niña, de ciertos parámetros sintácticos morfológicos y léxicos. Se pueden establecer dos niveles de comparación: uno cualitativo, de diferencias de relación edad-estadio, y otro cuantitativo, de diferencias a nivel perfil de desarrollo-estadio. El análisis permitirá apreciar hasta qué punto la diferencia que aparece al inicio de ambos estudios se mantiene o se salva a lo largo del período estudiado.

5.1. PUNTO DE PARTIDA

Antes de entrar a analizar los datos de nuestro estudio, es lógico preguntarse en qué estado de desarrollo sintáctico se halla Andreu al principio de este estudio y en qué ha consistido la evolución más temprana del niño anterior al mismo. La información que interesa es a) por una parte la relacionada con el desarrollo del inglés desde el nacimiento hasta la primera muestra de este estudio b) por otra parte, desde el punto de vista de su bilingüismo, el patrón de exposición a sus dos lenguas.

5.1.1. ANTECEDENTES LINGÜISTICOS

A partir del análisis de la evolución de Andreu entre 1;3 y 2;11, del trabajo de Juan Garau (en proceso), se puede saber con exactitud en qué situación se halla la producción de Andreu en inglés al inicio de esta investigación. Esta consiste principalmente en enunciados de 1 solo elemento y algunas instancias de 2 y 3 elementos. La siguiente tabla muestra claramente estos resultados

Tabla 5.1. Antecedentes lingüísticos de Andreu

	FRECUENCIA		INSTANCIA	
ENUNCIADOS DE 1 ELEMENTO	86	2*	V	"Put" "Look"
		84**	Otros	...
ENUNCIADOS DE 2 ELEMENTOS	2		"The/another/bear" "The/a people" "The/a man"	
ENUNCIADOS DE 3 ELEMENTOS	2		"Pick a man" (A 2;4) "That's a horsey" (A 2;11)	

* Los (2) enunciados V de 1 elemento son "put" y "Look" tienen función imperativa.

** Los (84) restantes se distribuyen entre sustantivos y adjetivos.

Las combinaciones de 2 elementos empiezan a aparecer a la edad de 2;2. Incluyen sobretodo el determinante "a" y también "the", "another", "three" seguidos de sustantivos. El determinante "a" resulta ambiguo, pues también aparece precediendo a términos catalanes, con lo que se podría interpretar que Andreu está produciendo defectuosamente el determinante catalán "el".

Las combinaciones de 3 elementos se reducen a (2) instancias. En "That's a horsey", el "that's" se interpreta como formulaico.

En general la autora reconoce que a lo largo del período estudiado la evolución del ingés de Andreu experimenta un avance notable, aunque lento y gradual y menor que el de otros sujetos bilingües estudiados, alrededor de 2;2 tanto a nivel semántico como sintáctico, pero que a los 2;4 se estanca. Sus datos incluyen el catalán y el inglés y, por tanto, se puede comparar el léxico en ambas lenguas: cuando Andreu está utilizando (86) vocablos en inglés, en catalán está utilizando (289). La cifra se corresponde proporcionalmente con la exposición que tiene a una y otra lengua a lo largo del período estudiado, 1/3 al inglés y 2/3 al catalán.

Es evidente que en contraste con los anteriores datos, la Muestra 1 de esta tesis representan un avance a todas luces espectacular. En definitiva, simplemente, el niño ha empezado a comunicarse en inglés. ¿Ha sucedido algo en su entorno que pueda haberlo motivado o ha sido simplemente su evolución natural? Es imposible afirmar a ciencia cierta una u otra cosa. Es cierto que ha habido 2 cuestiones externas que pueden haber afectado.

5.1.2. CAMBIOS EN EL ENTORNO

La primera cuestión externa que puede haber jugado un papel crucial en el avance espectacular de los subsiguientes meses, cuya descripción es el objetivo de esta tesis es que, a la edad de 3;1 ha hecho su tercera visita a Inglaterra, durante las vacaciones de verano. Allí ha pasado 3 semanas, de las que volverá con los dos muñecos de

peluche 'que sólo hablan inglés', 'Sooty' y 'Sweep', con los que va a jugar durante todo el invierno.

La segunda cuestión a destacar es el cambio en la actitud del padre respecto a la producción en inglés del niño. Las conclusiones de Juán Garau (ibid.) sobre las estrategias de F respecto al inglés de Andreu hasta los 2;11 apuntan hacia una actitud de total aceptación por su parte de la producción en catalán del niño, en los siguientes términos. Predomina la estrategia del "move on", que consiste en no problematizar que el niño no utilice la lengua del interlocutor al hablar. A pesar de ello el padre nunca cambia de código. La madre a veces cambia, quizá para proteger la lengua 'minoritaria'. También utilizan la "repetition strategy", que consiste en repetir el enunciado del niño que contiene Mezcla de código en el código propio. Y a veces el padre responde con "What?" a un enunciado en catalán de Andreu, pero no como estrategia consciente. No utilizan las estrategias de "minimal grasp" y "expressed guess" (Ver 2.3.3.5.). Por el contrario, a partir del inicio de este estudio, el padre empieza a utilizarlas sistemáticamente, con el objetivo de incitar a Andreu a utilizar el inglés al hablar con él (Ver 5.4.1.1.). Y lo consigue, en un período relativamente corto de tiempo, el que dista entre las dos primeras Muestras analizadas. Da la impresión que éste es un elemento importante en la evolución del niño, dado el alto grado de estructuración de sus estrategias y la persistencia en su actitud. Dicha persistencia está basada en la convicción, expresada literalmente por F a esta investigadora, de que Andreu está 'preparado' o maduro para empezar a hablar en inglés.

5.2. EVOLUCION GENERAL A TRAVES DE 3 MUESTRAS

Una vez transcritas y efectuadas las cuantificaciones de LME e IDL, la cantidad de datos que 20 transcripciones proporcionan sobrepasan las posibilidades de una investigación individual como la presente. ¿Cómo proceder de forma realista para seleccionar toda la información de la que se dispone? La opción adoptada ha consistido en elaborar un perfil de adquisición a partir del análisis en profundidad de 3 muestras, siguiendo el modelo del estudio longitudinal de Fletcher (1985).

Para escoger las 3 muestras se ha procedido a identificar aquellas que contienen cambios y rasgos sobresalientes que permiten obtener un perfil evolutivo. La identificación de las mismas se ha hecho sobre la base del cálculo de las LME y su asignación a los diferentes períodos de Brown, de las 20 transcripciones que componen el corpus de datos empíricos de este estudio.

EVOLUCION LME DE ANDREU
DE 3;2.28 A 4;2.10

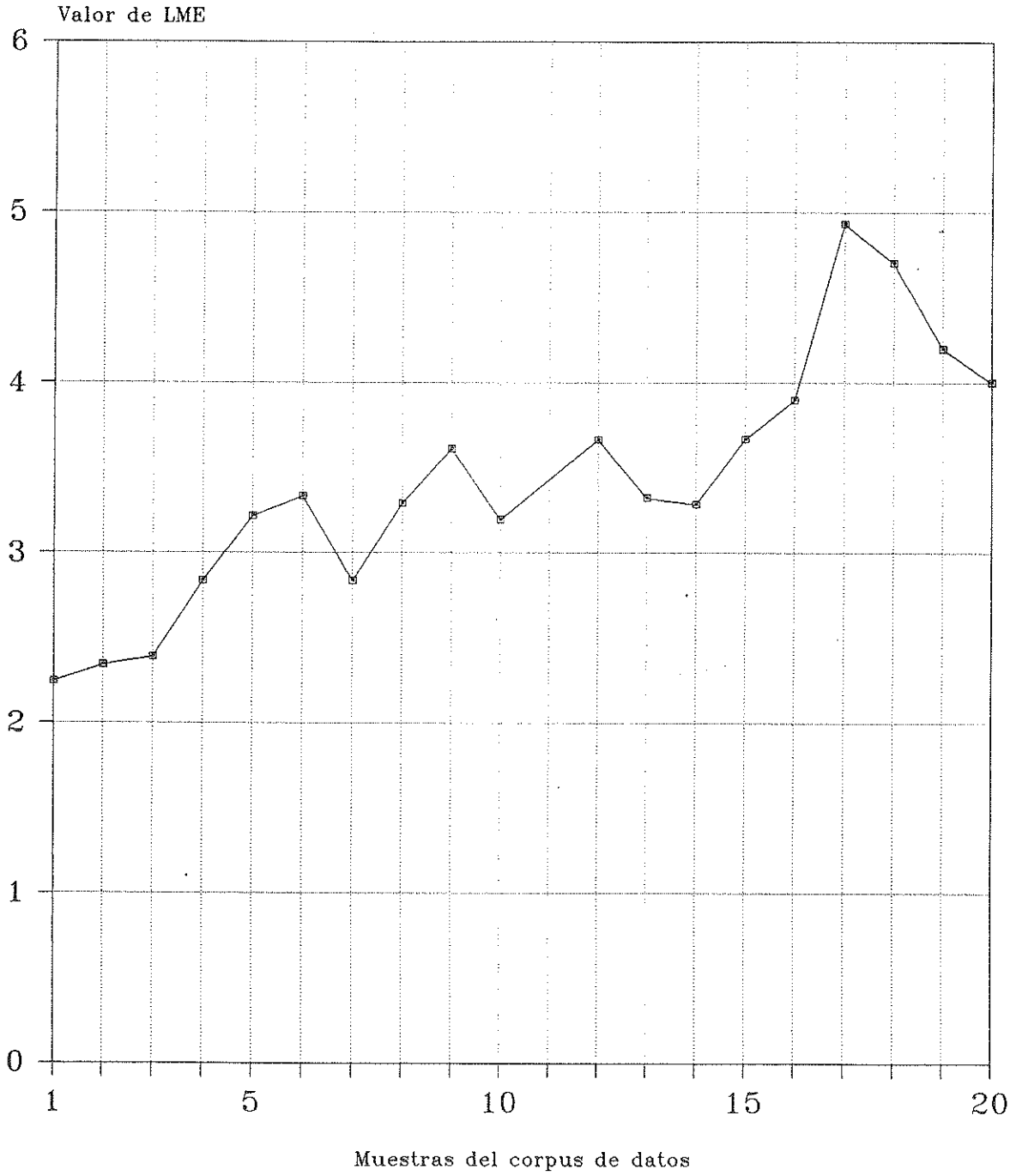

GRAFICO 5.1.

Tal como muestra la gráfica, se perfila una progresión global del proceso de adquisición entre la primera y la última muestra, es decir entre las edades de 3;2.28 y 4;2.10. Asimismo, puede apreciarse la relación entre la LME y los estadios de Brown en el que se sitúan las transcripciones a lo largo de la línea rota ascendente (Ver 4.1..). La primera producción se situa en el Estadio II y la última, después de varios altos y bajos, en el Estadio Post V. La progresión no se mantiene lineal, sino que cíclicamente una o dos muestras vuelven al estadio anterior de las que le preceden. Ello implica que los cambios lingüísticos no son categoriales. El dominio de ciertas reglas gramaticales es largo y complejo. A partir de la asignación de las muestras a un estadio u otro no se ha de entender que la muestra se situe claramente en dicho estadio, y que en ella sólo tengan cabida las características típicas de dicho estadio. En realidad existe una gradación en el proceso de adquisición que supone que en cada muestra coexisten reliquias del pasado con características del presente e indicaciones del futuro (Fletcher 1985:45). Es el peso relativo de alguno de los componentes el que la situa en uno u otro estadio. Por otra parte, el análisis global de cada transcripción muestra cambios y adelantos a diferentes niveles, al márgen de la progresión en la LME.

La gráfica permite apreciar las 3 sesiones a cuyo análisis se dedican los capítulos siguientes, la 1, la 5 y la 17. Estas muestras escogidas destacan por la distancia que las separa de las anteriores en cuanto al cálculo de la LME, lo cual comporta un salto tanto cuantitativo como cualitativo respecto a las mismas. Consecuentemente limitan y definen 3 períodos diferenciados por los que la producción de Andreu pasa a lo largo de los 12 meses estudiados:

1. Primer período de iniciación a la producción en inglés, incitado y guiado por el adulto, aún con cierta dependencia del catalán. Léxico reducido.

2. Segundo período de afianzamiento de su capacidad productiva en inglés, con estrategias de adquisición a la vez dependientes e independientes del adulto. Es decir, el discurso compartido a nivel de la oración simple, la imitación, la rutina memorizada y la autorepetición juegan un papel importante. Aparecen indecisiones semánticas importantes.

3. Tercer período de plena capacidad comunicativa, con iniciativa e independencia del adulto, y estrategias adquisitivas casi solamente a nivel conceptual. El discurso compartido se establece entre oraciones independientes, con la coordinación y presenta gran fluidez. La organización interna de la frase, en cambio, es rica pero no fluída.

En los siguientes 3 capítulos cada una de las 3 fases se presenta cualitativa y cuantitativamente a través del estudio detallado de las 3 muestras en las que se analiza la producción de Andreu en conversación con su padre, partiendo de la matriz LARSP. Para cada una de las 3 muestras analizadas se presenta además un resumen cuantificado del desarrollo lingüístico del niño, seguido de comentarios que inciden sobre ciertos aspectos destacables del mismo agrupados bajo una misma rúbrica. La matriz LARSP no incluye dentro del análisis de las estructuras productivas toda una serie de elementos que por tanto se tratan por separado: las fórmulas, y los errores, que se categorizan en el LARSP como elementos no productivos, y las Mezclas que no se categorizan:, puesto que dicho instrumento está diseñado para el estudio de hablantes monolingües, no permite tampoco el análisis de las producciones lingüísticas de Andreu con Mezcla en las que se evidencia su bilingüismo (Ver 5.4. para un análisis de las mismas).

A continuación se presenta una visión de los avances relativos de una Muestra a otra, intentando sintetizar resultados del LARSP. Primero a partir del número de enunciados que Andreu produce en relación con su longitud en palabras. Ello permite apreciar cómo el grueso de su producción corresponde a enunciados de 1, 2, 3, o 4 palabras. Por otra parte, muestra el porcentaje de enunciados del Estadio I respecto al total de los Enunciados del I-V

Tabla 5.2. Distribución enunciados en los Estadios del LARSP: Muestras 1,2,3

	MUESTRA 1	MUESTRA 2	MUESTRA 3
ESTADIO I	135=72,97%	120=43%	74=27,30%
ESTADIO II	37=19,47%	64=22,93%	65=23,98%
ESTADIO III	13=6,84%	59=21,14%	95=35,05%
ESTADIO IV	0	21=7,52%	23=8,48%
ESTADIO V	0	15=5,37%	14=5,16%
TOTAL ENUNCIADOS ANALIZADOS	185	279	271
TOTAL ENUNCIADOS ANDREU	323	423	359

Vemos que en la Muestra 1 y 2 el Estadio I es el más numeroso, sin embargo en la 2 el II y el III juntos superan al I, lo cual no sucede en la Muestra 1. En la Muestra 3 cambia la relación y es el Estadio III el más numeroso, aunque seguido del I. Ello se explica en parte por la presencia de las respuestas "Yes", "no" en este último. Otra cuestión a destacar es que los anunciados analizables del total de enunciados producidos por Andreu en la Muestra aumentan considerablemente. Ello indica hasta qué punto el diálogo es más fluído y eficaz de lo que era anteriormente.

A continuación, se compara otro elemento: el total de Enunciados entre los Estadios II-IV y los enunciados del V.

5.3. Comparación Estadios II-IV con Estadio V del LARSP

	MUESTRA 1	MUESTRA 2	MUESTRA 3
E.II-E.IV	27,02%	51,61%	67,52%
E.V	0%	5,37%	5,16%

TOTAL	185	279	271

La tabla muestra cómo la comparación es imposible, pues en la Muestra 1 Andreu no está construyendo ningún tipo de coordinación, subordinación o postmodificación del sintagma nominal. En las Muestras 2, y 3 por igual la presencia masiva de la oración simple frente a la presencia escasa de la compuesta también es notoria. De los porcentajes de la Muestra 3 se advierte que el avance de Andreu no se halla en la oración compleja.

5.3. ADAPTACION DE LA COMPLEJIDAD DEL INPUT ADULTO

Por último nos gustaría aquí destacar brevemente una cuestión que se refiere a la adaptación de la complejidad morfosintáctica de la producción paterna a la del niño. Es interesantísimo observar cómo ésta funciona sistemáticamente a la progresiva mayor complejidad de los enunciados del niño.

Tabla 5.4. Adaptación del input adulto

	LME ANDREU	LME F
MUESTRA 1	2,06	3,63
MUESTRA 2	2,90	4,24
MUESTRA 3	4,50	6,18

La tabla muestra como la adaptación es progresiva y numéricamente consiste en algo menos que el doble de la del niño. Si recordamos la discusión sobre las adaptaciones del input adulto a la comprensión infantil (Ver 2.1.1.), se puede concluir que, a nivel de complejidad morfosintáctica nuestros datos la confirman.

5.4. CAMBIO DE CODIGO Y MEZCLA

En las siguientes páginas se analiza la adquisición del inglés de Andreu desde el prisma de su bilingüismo. El planteamiento adoptado para ello consiste en analizar y explicar los fenómenos de contacto de lenguas. En el marco de estudio de esta tesis el contacto de lenguas representa la presencia de la otra lengua que Andreu habla, el catalán, en las conversaciones en inglés con su padre, (cf. De Houwer 1990, Moreno Zazo 1988). La nomenclatura utilizada para hablar de los fenómenos de contacto de lenguas distingue entre Cambio de código y Mezcla[1]. Nos remitimos a la presentación teórica (Ver Capítulo 2.3.3.) para una explicación en detalle de los términos y conceptos. Recordemos que se entiende por Cambio de código la utilización de una Opción de lengua según la regla pragmática y gramatical de lengua del interlocutor y por Mezcla de código la transgresión de dicha regla, ya afecte a un segmento o a parte del mismo.

El objetivo del análisis es el descubrimiento de las reglas pragmáticas contextuales que rigen los fenómenos de contacto de las dos lenguas de Andreu, y la propia elaboración de las mismas que el niño hace. La formulación de los condicionantes gramaticales universales de los mismos, y la relación de éstos con los diferentes estadios de desarrollo lingüístico.

El tipo de situación de observación de Andreu en este estudio no es la más típica en los estudios longitudinales de BPL en los que a menudo, las grabaciones tienen lugar en situaciones definidas como bilingües, es decir, en las que las dos lenguas se utilizan por las personas adultas durante la grabación (De Houwer 1990) El estudio de Annika e Ivar (Köpper & Meisel 1992), dos de los sujetos del proyecto DUFDE, es uno de los pocos ejemplos contrarios. Sus autores enfatizan el hecho de que la situación de grabación monolingüe, a pesar de

[1] El código de **mezcla** - [MIX] en la transcripción - se usa para la **combinación indiscriminada** de enunciados completo, o turnos completos, de sus dos lenguas, inglés y catalán, al margen de las razones que la hayan causado. Es decir, todos los enunciados producidos por el niño en catalán al dirigirse al padre y viceversa, en inglés al dirigirse a la madre. El código de **mezcla parcial** - [PMIX] en la transcripción - simboliza la combinación de elementos de las dos lenguas dentro de un mismo enunciado.

restringir las posibilidades de Cambio de código puede facilitar el aislamiento de los factores internos y externos que lleven al niño a optar por la otra lengua (ibid.:10).

Es interesante comparar nuestros datos con los de dicho estudio. Los sujetos, Annika e Ivar, son una niña y un niño de madres francesas y padres alemanes con domicilio fijo en Hamburgo. La diferencia estriba en la recogida de datos pues se efectúa con dos investigadores/as bilingües en potencia, pero que adoptan el modelo de UP/UL y generan una situación de observación monolingüe:

> Given that the types of situation encountered during the recording sessions are quite homogeneous, it may not come as a surprise that the only type of situational switching that occurs in these data is language choice according to the interlocutor. Both children select the appropriate language with each person from 1;4 to 1;5 onwards. (ibid.: 10)

Aparece una diferencia de edad entre esos sujetos y Andreu, pues sólo se puede hablar del bilingüismo activo de Andreu a partir de la edad de 3;3, prácticamente al inicio de esta investigación. Sin embargo la comparación es factible a los otros niveles.

A continuación se analizan los dos fenómenos, el de Cambio de Código, en sus dos modalidades, cambio situacional u opción de código y cambio metafórico, y la Mezcla de Código. En el caso del Cambio de Código se analizan las modalidades de aprendizaje del mismo a través de varias de las muestras del primer período de estudio, puesto que es cuando Andreu está aprendiendo a utilizar solamente el inglés con F. En dicho período la presencia de la Mezcla de código es importante. Una vez la regla pragmática está dominada, las Mezclas de código desaparecen prácticamente. En el caso de las Mezclas de código, se analizan las 3 Muestras (1, 5, 17) que componen esta tesis. Al cubrir prácticamente todo el período de observación pues sus fechas van de (3;2.28) a (3;12.15) permiten observar la evolución del fenómeno: importante en la primera y escasísimo en las otras dos, cuando Andreu ya domina la regla pragmática.

Hay que recordar que, de las definiciones que encabezan este subcapítulo, se desprende que la mezcla de una palabra o construcción

que no se sabe o recuerda momentáneamente en una situación concreta no se categoriza como Cambio de código sino como Mezcla de código. Tampoco los cambios involuntarios que a menudo son corregidos inmediatamente por la persona que habla. Esto representa que las producciones codificadas con los códigos [MIX] y [PMIX] en nuestros datos son las Mezclas lingüísticas que transgreden las convenciones del Cambio de código y que se consideran Mezclas de código.

5.4.1. CAMBIO DE CODIGO

Para analizar el aprendizaje del cambio de código de Andreu partimos del parámetro de la actividad-formato como determinante de la lengua. Desde dicho marco, F está 'enseñando' a Andreu que el inglés es la lengua que ha de utilizar para hablar con él. Andreu necesita un período de 1 mes, según se desprende de nuestros datos, para dominar la regla: a partir de la Sesión 4, a la edad de 3;3.28, Andreu muestra un dominio importante de la misma. Este mes , durante el cual la Mezcla de código es importante es el período analizado a continuación.

Al analizar qué sucede cuando el niño transgrede la regla pragmática de UP/UL: a) cuáles son las razones del contexto verbal o no verbal que llevan a Andreu a mezclar ambas lenguas; b) cuáles son, si las hay, las razones lingüísticas internas, se advierte la siguiente situación: hay múltiples variables que intervienen y, según las circunstancias, operan con preferencia unas sobre las otras.

Hickey (1993) adopta el modelo de "regla preferente" de Jackendoff para la identificación de fórmulas en las producciones infantiles. Consideramos que un principio similar opera en el caso de las Mezclas de código. Dicho sistema de regla preferente ("preferable rule system") permite analizar la convergencia de los múltiples factores que inciden en la aparición de un fenómeno, para su valoración. Los principales factores que intervienen en la presencia o ausencia de Mezclas se presentan a continuación: i) la lengua del formato, ii) el contexto lingüístico más inmediato, y iii) las estrategias del niño de preparación y autocorrección.

i. La lengua de la actividad-formato, se impone, en principio, en la decisión de la lengua que el niño usa. Es decir, la lengua de

comunicación para el niño es la lengua de la persona adulta con quien está interactuando, su padre. Sólo la aparición de la opción de lengua ligada a un interlocutor diferente le hará cambiar de lengua. Para evitarlo, la actividad ha de estar bien estructurada y los referentes internos conjuntos identificados y asumidos. El estudio de Köppe y Meisel hace referencia al mismo fenómeno:

> The first examples of code-switching can be observed when the children are addressed by another person and answer in the respective language. Such switcher occur from 2;5 onwards in Ivar's data and from 2;0 onwards in Annika's data. (ibid.: 10)

Analicemos un caso de actividad-formato claramente definido en el que Andreu sigue la regla pragmática de Cambio de código según lengua del interlocutor, y otro que no lo está, en el que Andreu rompe el formato establecido con F y la Mezcla de código aparece.

Puesto que el formato base incluye sólo a F [1] la lengua de comunicación es el inglés. La interrupción en catalán de la investigadora [2] y [3], va seguida primero de la respuesta en inglés de Andreu [4] a F [1], y sólo entonces el niño responde a la pregunta de [4] en catalán [5]. Para después volver al inglés. El niño sigue la regla de opción de código según interlocutor principal y la mantiene [6].

[1]
A (3;3.18)
F Where are they, those ones? [1]
M Allà dalt. [2]
M Els porto? [3]
A Oh, no {English}. [4]
A No, tú {Catalan}. [5]
A Me. [6]

En el siguiente ejemplo el formato ya es indefinido de entrada, pero Andreu acaba de romperlo del todo. En consecuencia, el principio de opción de lengua según lengua/interlocutor se desdibuja y las producciones contienen segmentos de ambas lenguas.

[2]
(A 3;3.18).
A PCF {un nino barara}.
M Eh?
A PCF {un nino barara}.
A PCF {un nino barara}.
M Pararà un nino?
A No.
A Aquí, allí.
A Allà x x {too much noise from bricks}.
F We'll make **a giant** here!
A A giant?
F A giant.
A **A giant**, Mela.
M Què bé!
A I/*'m gonna {chona} make **un gegant [PMIX]!**
M Mm!
A Mela (is) al Sooty li agrada molt el gegant.
M Mm!

Cuando el formato está perfectamente definido , Andreu no cambia de lengua, incluso cuando hay problemas de comprensión entre él y F, como ilustra el siguiente ejemplo.

[3]
(A 3;3.05)
A Now {no} animals jumping.
A Now {no} animals.
F Not the animals?
A **Yes, animals.**

ii. El contexto verbal se impone sobre el contexto del formato. Cuando M interfiere en la actividad-formato hablando en catalalán, Andreu tiene tendencia a utilizar esta lengua a lo largo de varias producciones.

[4]
(A 3;3.18)
F (He's going) he's going for a walk that man, look!

M {laughs}.
F Bye-bye Andreu [HPV]!
M És molt maco!
:
A **Tú seu aquí!**
M Sí.

iii. Preparación y autocorrección: Se puede entender mejor la habilidad del cambio de código a partir del control que sobre el mismo quiere ejercer el niño, esforzándose en que sus producciones respondan al principio UP/UL. En este sentido utiliza dos estrategias a) la preparación cuidadosa y b) la autocorrección. Ello coincide con las observaciones de otros estudios longitudinales que informan de la autocorrección aunque en edades más tempranas que la que nos consta en este estudio (3;2.28). Así, por ejemplo, Köppe & Meisel (1992) citan a Taeschner (1983) cuyo sujeto se autocorrige a la edad de 2;6. Y Vihman se refiere a un caso de autocorrección a los 2 años:

> By 2;0 also it was evident that he intended to use English alone with English speakers. When he made a mistake, addressing two Estonian utterances to a favourite teenage cousin, who reminded him, 'I only speak English', R seemed embarrassed as he laughed and turned to a new topic, now using English. Yet it was a month later before R began to make explicit metalinguistic reference to language (at 2;1). (Vihman 1985:3113)

Según la estrategia a), de preparación, cuando Andreu quiere decir algo al padre, antes pregunta a la madre cuál es la palabra o expresión en inglés, o bien, cuando se le encarga que diga algo a su padre explica que no sabe cómo decírselo en inglés y pide a la madre que se lo anticipe. El niño demuestra un interés en 'hacerlo bien' y prefiere esta alternativa, a otra que también utiliza, que consiste en mezclar expresiones catalanas en su producción inglesa dirigida a F, conscientemente, con la intención de que éste le ayude con la traducción de las mismas y autocorregirse a continuación [2]. Ambas alternativas demuestran

[2] Estas observaciones corresponden a informaciones del comportamiento del sujeto fuera de las sesiones de grabación y por lo tanto no pueden ilustrarse con muestras de

claramente la conciencia metalingüística del niño y la separación de las sus dos lenguas (Köpper & Meisel 1992:5).

Según la estragegia b) de autocorrección Andreu cambia del catalán al inglés sin ayuda adulta. Los siguientes extractos ilustran la autocorrección con ciertas diferencias contextuales.

a) Andreu se corrige dentro de su propia enunciado:

[5]
(A 3;2.28)
= Talkin to F
A **(Aq*) here.**
.....

b) Andreu se corrige en el enunciado siguiente, tanto con F como con M:

[6]
(A 3;2.28)
= Talking to F
A Ara tú.
A **Now you** [SC].
.....

[7]
= Talking to M
(A 3;3.18)
= A addressing M
A **Another h*>**
A **Una altra casa.**

5.4.1.1. CAMBIO SITUACIONAL Y ESTRATEGIA PATERNA DE DISCURSO

Además de las estrategias a) y b) que el niño aplica conscientemente, conviene analizar la estrategia del interlocutor adulto frente a las del niño. Es interesante observar que, a lo largo del

conversaciones transcritas.

período de observación de este estudio, las reacciones de F se ajustan a la descripción tradicional de ausencia de corrección de la forma del discurso infantil en proceso de adquisición (Clark y Clark 1977, Snow & Ferguson 1977, Furrow & Nelson 1985, Gass & Madden 1985). Pero, donde F sí actua es en este área de la opción de código, cuando Andreu usa el catalán, consciente o inconscientemente, con una de las dos estrategias siguientes (Ver 2.3.3.5.):

1. Comprensión mínima ("minimal grasp strategy")
   a) Simula no entender;
   b) Pide que le repita el enunciado;
   c) Pide la traducción inglesa de la construcción catalana.

2. Interpretación expresada ("expressed guess strategy")
   a) Le ayuda a recordar términos o frases que sabe que Andreu conoce pero no recuerda;
   b) Le ofrece la traducción de la expresión catalana que no conoce.

Los esfuerzos de F se ven recompensados pues Andreu intenta optimizar estas situaciones apropiándose diligentemente de los nuevos segmentos de producción en inglés, como aparece en el siguiente extracto, que ilustra la estrategia paterna 2:

[8]
(A 3;2.28)
A (va buscar), vol menjar peixos [MIX].
F what's that [HPV]?
A vol menjar peixos [MIX].
F well, he doesn't understand that Sooty.
A vol menjar peixos [MIX].
F hey?
F then ah, well no, I'll talk to S*>
= F translates Andreu's words into English and whispers them to Sooty
F he wants to eat fishies [HPV]!
A **(to) to eat pishies** [IMR] [EMN]!
F fishies!
A [ui (:) ui (:) ui [MIX] {sounds like making an effort}!
F <ah>!

A <x **fishies**> [EMN]!
F he wants to eat fishies [HPV].

En el siguiente extracto F no está conscientemente aplicando la estrategia 1., efectivamente no entiende a Andreu, y el efecto es el mismo: el niño acaba cambiando de código. Ello plantea una cuestión interesante y es hasta qué punto las estrategias inconscientes pueden considerarse como tales[3].

[9]
(3;2.28)
F where are the fishies?
A all'a dalt, no veus [MIX] {señala un juguete en un estante superior del armario}?
F what's that, where {no ve el juguete}?
A (lla, lla) look allà dalt, lla [MIX].
F where?
A **there** [EMN][SC].
F there, oh!

Puede desprenderse fácilmente de estos ejemplos que si la evolución de Andreu a lo largo de este estudio es avanzar en su competencia lingüística en inglés, este tipo de estrategias utilizadas por F irán siendo más y más escasas, lo cual en realidad sucede. Por ello, a partir de la Muestra 4 ya apenas aparecen extractos como los precedentes en el Corpus de Andreu.

5.4.1.2. CAMBIO METAFORICO

En contraste con la relativa frecuencia de instancias de cambio situacional u opción de código, particularmente en el primer período de observación del sujeto, se observan pocos casos de cambio Metafórico - es decir, la habilidad de cambiar para transmitir información social o pragmática frente a personas bilingües. Ello guarda gran parte de lógica puesto que la situación comunicativa está definida por los dos interlocutores como monolingües y dicho cambio requiere interlocutores utilizando sus capacidades bilingües .

[3] Según los estudios sobre estrategias éstas son por definic ión conscientes.

En el trabajo de referencia de Köppe y Meisel, sus sujetos Annika e Ivar lo utilizan en tres ocasiones. En simulaciones ("role-play") del estilo de jugar a tiendas o a comiditas, para comentarios metalinguísticos y, en el caso del niño, para marcar una opción de lengua.

2. A (a M):mais maintenant comment s'appelle encore **vorlesen**?
   M qu'est ce que tu veux savoir?
   A **vorlesen**
   M lire.

   A (a M): y ahora, ¿cómo se llama para **leer**?
   M ¿qué quieres saber?
   A **leer**
   M leer.

(Köppe y Meisel 1992)

En la producción de Andreu se pueden identificar otros tipos de cambios metafóricos con diferentes funciones pragmáticas. Consciente del bilingüismo de sus padres Andreu pasa del inglés al catalán cuando F no le entiende en inglés a nivel referencial, no a nivel formal; y cuando quiere dar énfasis a su mensaje.

i. F no le entiende

[10]
(A 3;2.28)
F hey, snotty snotty!
A a %notty [EMN]!
F hey, come on, for Sooty.
F snotty, snot, snot, snot, Andreu [HPV]!
F there, wipe his nose, that's it, that's it, that's it.
F thank you [HPV]!
:
A **%notty [EMN]!**
F **who's naughty**?
;
A **moc** [MIX]!
F oh (you've got) you've got one as well!

A yes [MIX]!
F okay, come on I'll do you.
F there, there we are, that's better, isn't it?

ii. A se repite para enfatizar

[11]
(A 3;3.28)
A Yes, look.
A **Veus** [MIX].

Fantini (1985) menciona tambien una diversidad de funciones pragmáticas aparentes. Sus hijos repetían sus propias palabras en la otra lengua para asegurar que se les comprendiera a partir de los 2 años. También explica que lo hacían con el objetivo de atraer la atención de los padres.

5.4.2. MEZCLA DE CODIGO

Veamos cuáles son los factores que inciden en que aparezca una Mezcla de código en la producción de Andreu y que pueden constituir tanto un enunciado completo como parte de él.

Las siguientes condiciones parecen determinar que Andreu mezcle códigos, insertando un segmento en catalán en una producción inglesa (o viceversa): i) la lengua del formato, ii) la característica de segmento 'sobresaliente', iii) la clase de palabra, iv) la producción inconsciente y despistada, y v) la aplicación de reglas.

i. El principio de aprendizaje y uso en relación a la actividad-formato. Es decir, el uso espontáneo de un segmento léxico inglés en una producción catalana dirigida a M se explica por tratarse de una actividad-formato típicamente realizada en inglés, y viceversa ("context-boundedness"). Este principio se relaciona con la variable de la frecuencia de aparición en una lengua o en otra. Por ejemplo, Andreu ha utilizado y ha escuchado la palabra "crocodile" en inglés en numerosísimas ocasiones, y muchas menos en catalán, pues con la madre juega menos con animales que con

el padre, así, en el extracto [14] a continuación, aparece en un enunciado que comienza en catalán.

ii. El principio de segmento 'destacado' ("salient"). Es decir, el uso de un segmento de una lengua en un enunciado en la otra se explica por su mayor interés a nivel suprasegmental. Es el caso del deíctico "this one" del extracto siguiente:

[14]
(A 3;3.28)
A es menjarà el **crocodile[IMM:PHO] {cocorol} this one [PMIX]**.

iii. El principio de palabras función y palabras contenido. Andreu mezcla a menudo los conectores, ("i" , "però", "sinò"), y los adverbios, deícticos, preposiciones.

[15]
(A 3;3.28)
A un forat **up there**[IMM:PHO] {lere} [PMIX][EMN].

iv. Los casos de despiste o inconsciencia respecto a quien es su interlocutor, no se consideran mezcla tal como se expone más arriba según Köppe & Meisel (1992) (Ver 4.2.1.)

[16]
(A 3;3.28)
A **aq*** here[IMM:PHO] {ere} [PMIX].

Tanto en el extracto anterior como en el siguiente, empieza a dirigirse a F en catalán e inmediatamente se autocorrige.

A **(ar*)** now you [EMJ][PMIX][PSC].

v. La aplicación de reglas puede generar mezclas. Morfemas de una lengua aparecen en diferentes entornos lingüísticos aunque con funciones similares a las que tiene en ésta en la otra, como es el caso del morfema del plural catalán "s" que aparece aplicado al

numeral "Two" aunque ni en inglés ni en catalán los numerales están marcados por el número[4].

[17]
(A 3;3.5)
A Twos, twos animals {animus}.
F Two animals.

A continuación se procede al análisis de los enunciados que muestran Mezcla de código en las producciones de Andreu de las Muestras 1-2-3. Primero las Mezclas totales, en las que el enunciado completo está en catalán, y a continuación las parciales, que exhiben mezclas internas, en catalán.

5.4.2.1. MEZCLA TOTAL

La cuestión principal a tener en cuenta es que la presencia de las Mezclas de código en general decrece ostensiblemente, aunque no en progresión geométrica, de una a otra Muestra como se observa en las Tablas y los Gráficos. Lo mismo sucede con las Mezclas totales. En cambio las Mezclas parciales, son desde la Muestra 1 escasas.

Tabla 5.5. Evolución de las Mezclas

	MEZCLAS	TOTAL ENUNCIADOS MUESTRA
MUESTRA 1	76=22,89%	332
MUESTRA 2	15=3,42%	466
MUESTRA 3	19=4,33%	438

[4] Este ejemplo de sobregeneralización constituye evidencia de que la adquisición bilingüe, en sus primeras etapas, construye una lengua propia que no se asemeja a ninguna de las dos lenguas del input. Sería interesante ver si existen ejemplos de errores similares en la adquisición monolingüe.

Tabla 5.6. Evolución de enunciados con Mezcla Total

	MEZCLA TOTAL	TOTAL ENUNCIADOS MUESTRA
MUESTRA 1	18,97%	332
MUESTRA 2	2,05%	466
MUESTRA 3	3,48%	438

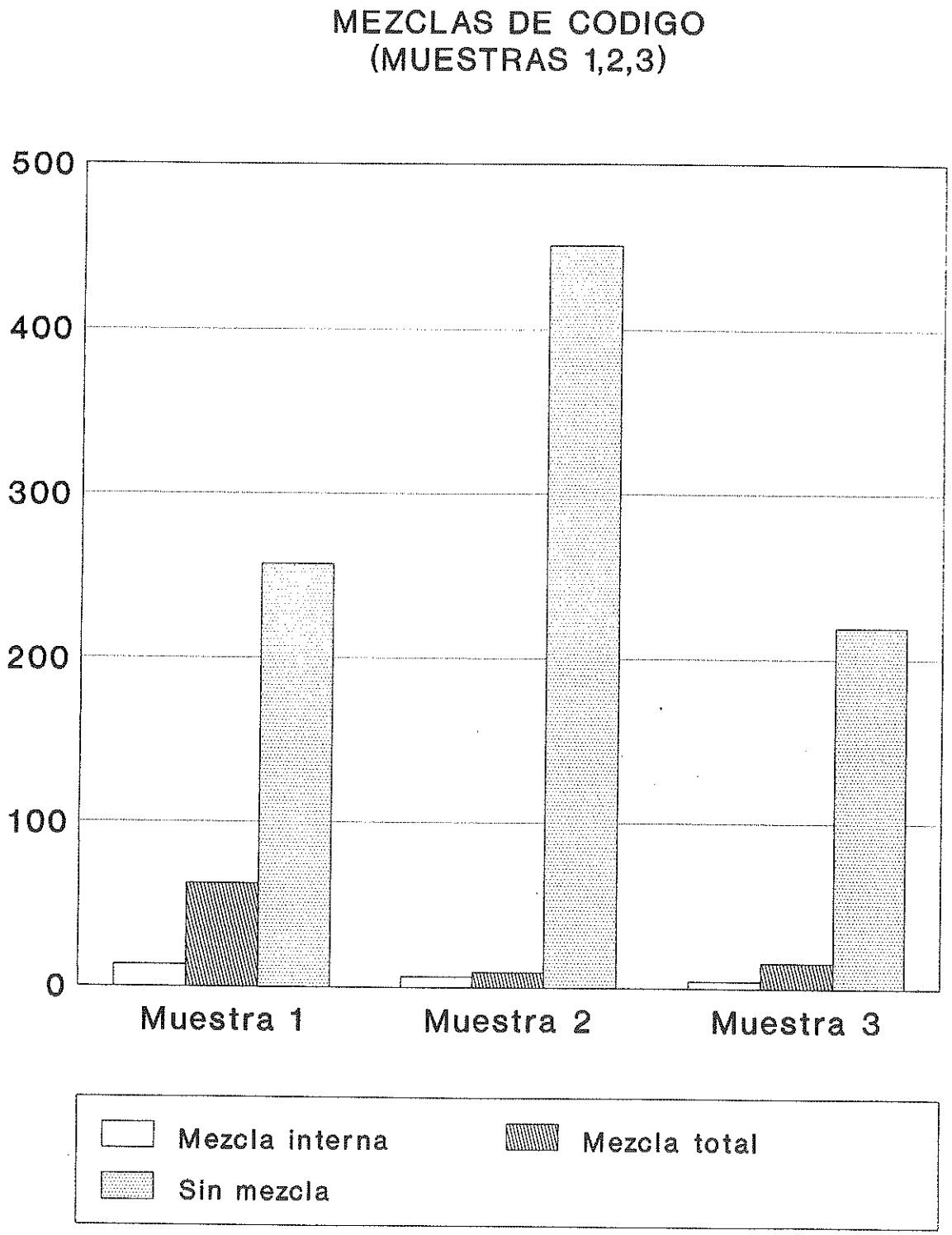
MEZCLAS DE CODIGO
(MUESTRAS 1,2,3)
500
400
300
200
100
0
Muestra 1
Muestra 2
Muestra 3
Mezcla interna
Mezcla total
Sin mezcla

GRAFICO 5.2

MEZCLAS DE CODIGO
MUESTRA 1 (A 3;2.28)

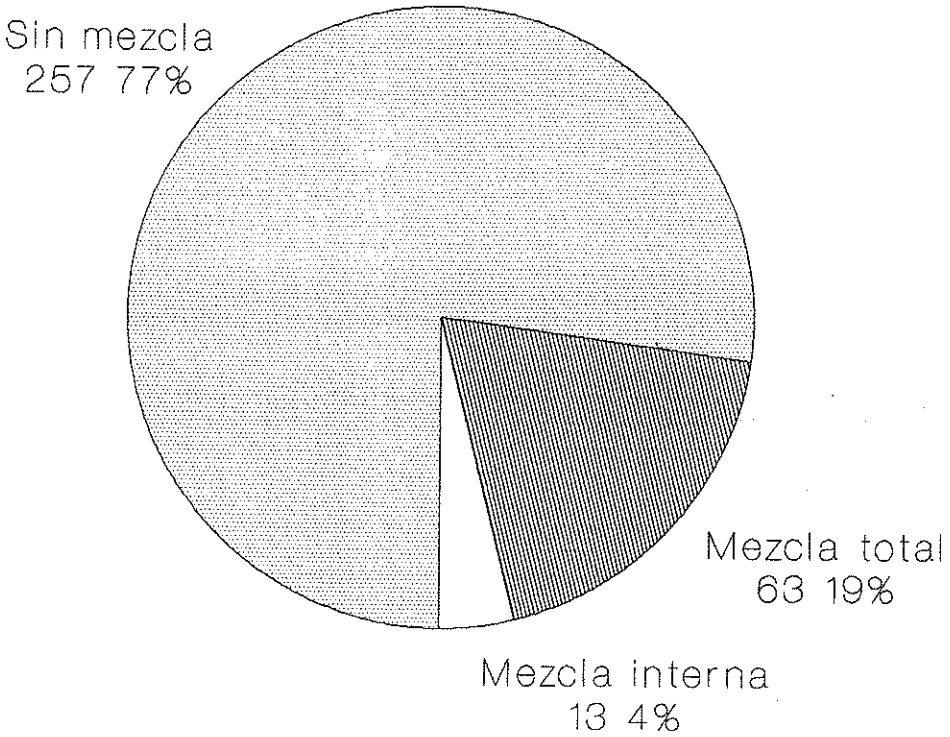

GRAFICO 5.3.

MEZCLAS DE CODIGO
MUESTRA 2 (A 3;4.12)

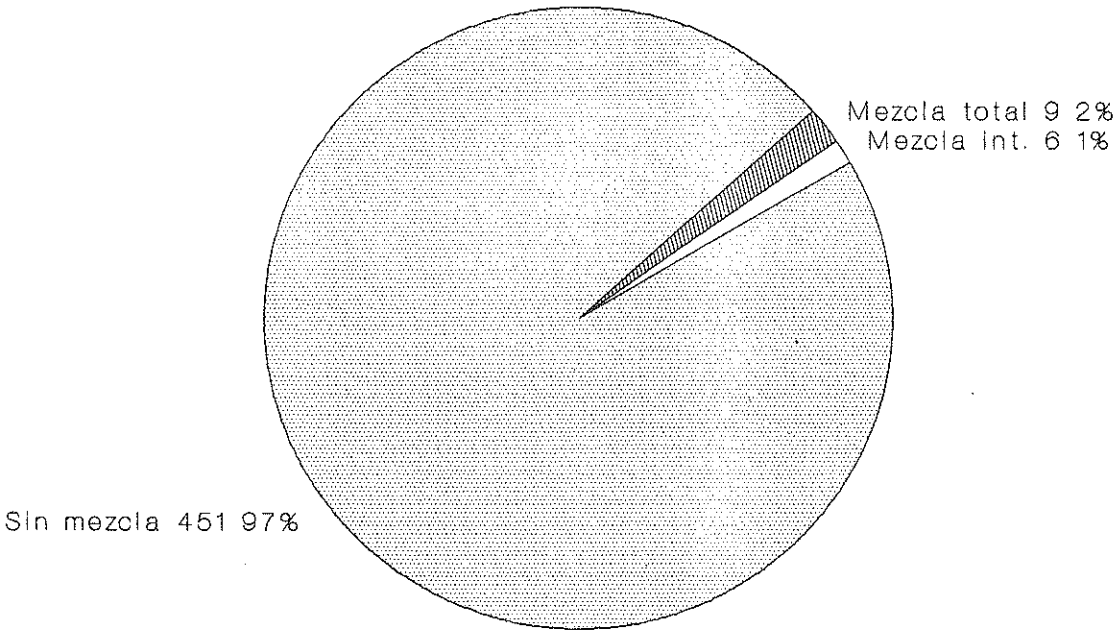

GRAFICO 5.4.

MEZCLAS DE CODIGO
MUESTRA 3 (A 4;0.15)

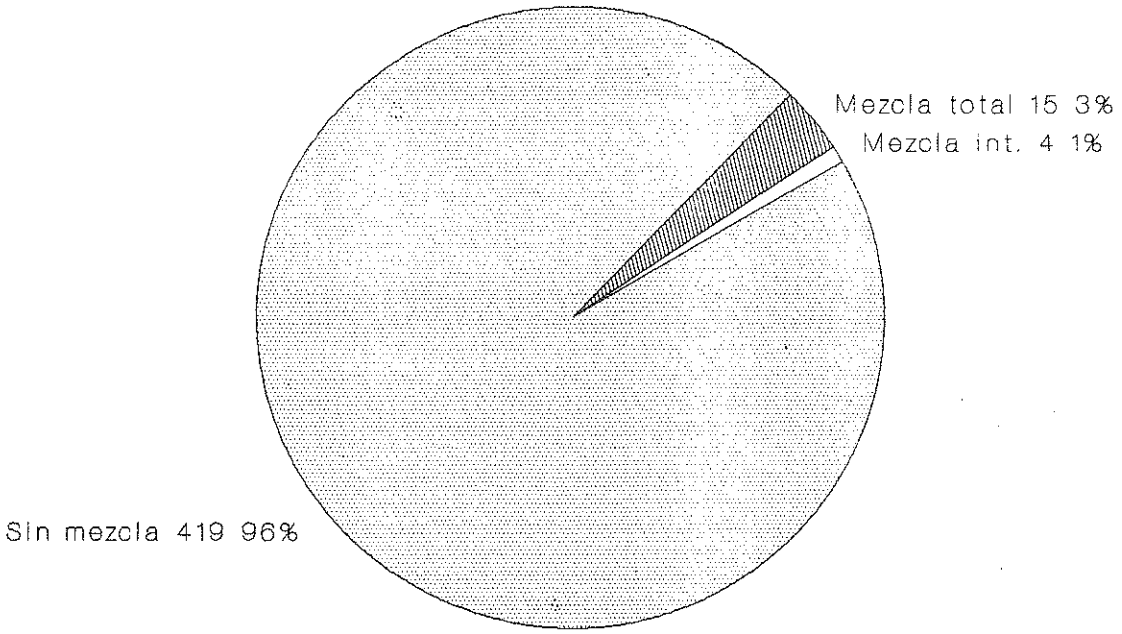

GRAFICO 5.5.

Falte sólo señalar que estos porcentajes coinciden con los de García (1983), con sujetos bilingües español/inglés, el cual obtiene las cifras siguientes de incidencia de los enunciados con Mezcla: entre un 1% y un 15%. Nuestros datos tambien coinciden con los datos de Veh, cuyo sujeto Ivar llega al mayor número de mezclas internas, 14%, entre 2;02.7 y 2;04.09, pero no coinciden en el hecho de que, en Andreu, la Mezcla interna es siempre pequeña y la que decrece ostensiblemente es la Mezcla total.

Del ligero aumento de 1,43% en la Mezcla de la Muestra 3 se podría interpretar que Andreu sigue la evolución en forma de U postulada por Vihman (1992) y Meisel (1994:417). Según dicho modelo, después de un primer período de abundante mezcla y un segundo en que ésta decrece pues el niño diferencia claramente las dos lenguas: "(..) it [mixing] may increase again, once the child has acquired sufficient knowledge in order to use adultlike code-switching", lo cual Vihman (1985:317) califica de "(..)a step forward in metalinguistic and pragmatic sophistication" .

A continuación se aborda la cuestión de las Mezclas parciales y la frecuencia de aparición de diferentes tipos de palabras.

5.4.2.2. MEZCLA PARCIAL

Como se ha visto, en la producción de Andreu, el número de enunciados con Mezclas internas, a diferencia de lo que sucede con las Mezclas totales, es realmente bajo, ya desde la Muestra 1. Tanto es así que parece imposible establecer otra conclusión que la de la escasa importancia de dicho fenómeno. Las siguientes Tablas muestran las Mezclas en su contexto lingüístico inmediato y su distribución según tipos.

Tabla 5.7. Muestra 1 Mezclas intraproducción 1 (A 3;3.28)

A **no** [MIX][NEG].
A **aquí** a [PMIX].
A **es menjarà** el crocodile[IMM:PHO] {cocorol} this one [PMIX].
A **un forat** up there[IMM:PHO] {lere} [PMIX][EMN].
A it/'s stuck **l'** Spot [PMIX][EMJ]!
A **l'**Spot [PMIX][EMN]!
A **oh oh** no hi és [PMIX]!
A oh yes, look, **ui** [PMIX].
A there **no** {Catalan pronunciation} [EMN][PMIX][NEG].
A **au**, look [EMN][PMIX].
A **(ar*)** now you [EMJ][PMIX][PSC].
A **ui** no [PMIX]!

Tabla 5.8. Muestra 2 Mezclas intraproducción (A 3;4.12)

A And (**un**, is) it/'s all the animal/s[IMM:PHO] {animus}, %Pu [PMIX]!
A <Mela's> *a **foca** [PMIX].
A Up here, (a) **aquí** [PMIX].
A <Up here>, **aquí** [PMIX].
A For : for : **el martell** [PMIX].
A Look, **mira**, a pig/y [PMIX].

Tabla 5.9. Muestra 3 Mezclas intraproducción (A 3;12.15)

A This one (is) is a little bit **com** the[IMM:PHO] {le} rhino [PMIX]!
A I see a **marron** [PMIX].
A Look, i the[IMM:PHO] {le} lion in the[IMM:GRA] {a} water then x the **peix** catch/*3s him [PMIX].
A Yes, he go/*3s (in) in a (**%cacade***, in a) in a %pupu/s [PMIX][SC]!

Tabla 5.10. Evolución Mezclas intraproducción

	MUESTRA 1	MUESTRA 2	MUESTRA 3
DEIXIS	l',l' aqui	aquí, aquí	
INTERJECCION	ui, ui, oh, au	----	(%cacade*)*
NEGACION	no, no	----	
PARTICULA	(ar*)*	----	com
S. VERBAL	es menjarà	mira	
S.NOMINAL	un forat	el martell foca (un)*	marrón peix
Total mezclas parciales	12	6	4
Porcentaje	3,91	1,28	0,91
Total producciones	332	466	438

* La mezcla parcial tiene lugar dentro de una vacilación, fragmento que no se incluye en el análisis de las producciones de A, excepto en el estudio de las mezclas.

La tabla muestra como, en un primer estadio, representado por la Muestra 1, los segmentos mezclados incluyen deícticos (artículos, adverbios y demostrativos), partículas negativas e interjecciones, a la par que elementos léxicos como sustantivos y verbos. En un segundo estadio, representado por las Muestras 2 y 3, salvo una excepción en cada una, los elementos mezclados ya son, sobre todo, palabras 'contenido', es decir, verbos y sustantivos. Hay que separar las producciones con 'a' intrusiva y las autocorrecciones, que ya se han comentado más arriba.

Es interesante notar el caso de los artículos catalanes contraídos - "l'"- que Andreu pronuncia según la fonología catalana e inmediatamente a continuación pronuncia un nombre propio, por ejemplo "Spot" según la fonética inglesa.

La primera interpretación que se puede hacer es que estos datos coinciden con el modelo propuesto por Vihman (1985) y verificado en Veh (1990), y Köppe y Meisel (1992). Por otra parte, siguiendo la interpretación de Meisel presentada más arriba, se podría concluir que en la primera Muestra, la abundancia de Mezclas hace pensar que Andreu no domina el Cambio de código y que nos encontramos ante el fenómeno de la Mezcla de código, mientras que en las dos últimas el niño ya utiliza el Cambio de código. Sin embargo, dicha cuestión necesitaría revalidarse, pues nuestros datos no constituyen evidencia insuficiente.

5.4.3. DISCUSION

De los anteriores datos se puede concluir que la adquisición del inglés de Andreu, en circunstancias de bilingüismo individual desequilibrado, está sustentada en una diversidad de opciones que permiten que su producción inglesa sea relativamente 'limpia' en cuanto a Mezclas lingüísticas se refiere. Dichas opciones son esencialmente las que la familia genera en su entorno y con las cuales opera. Las estrategias de consistencia en el patrón una persona-una lengua, desde el nacimiento, la creación de patrones de interacción estructurados estables, las estrategias adultas incitadoras del cambio de código correcto, son todas responsabilidad de aquellos que pretenden educar en el bilingüismo. Al niño o a la niña les corresponde crecer, y adquirir la madurez cognitiva para aprovechar las circunstancias lingüísticas y extralingüísticas en las que se encuentran, lo cual, en las circunstancias de Andreu, le ha permitido adquirir una competencia bilingüe. Ello plantea la centralidad del papel de los adultos en la adquisición infantil de las opciones de lengua apropiadas durante la interacción y sugiere que el éxito o el fracaso de los intentos de bilingüismo familiar puede llegar a medirse y a controlarse.

Ello no implica que no existan otras circunstancias, bien diferentes, que para otros niños lleven a los mismos resultados. Por

ejemplo, los datos de García (1983) muestran que en los sujetos por él estudiados no existía el patrón de una persona/una lengua, sino que sus madres utilizaban ambas lenguas, inglés y español, con los niños y los niños se comunicaban perfectamente bien en las dos lenguas, con un grado relativamente bajo de mezcla. Así pues es necesario comparar diferentes estudios de caso para poder llegar a conclusiones generales.

Por otra parte, interesa apuntar una reflexión respecto a la comparación de la AB natural de Andreu y las situaciones similares que se generan en las aulas del inglés lengua extranjera (Ver 2.5.). La experiencia de esta investigadora en dichas circunstancias le permite postular que las condiciones necesarias para la adquisición natural que se han identificado en este trabajo operarían de forma similar en una situación en el aula. Esencialmente pueden resumirse en: a) mantenimiento del input en la lengua meta para posibilitar el aprendizaje de la función pragmática del cambio de código, b) estructuración de las actividades en el aula en segmentos reconocibles precedidos de negociación y basados en contextos pragmáticos de interacción.

6. ANDREU A LOS 3 AÑOS: MUESTRA 1 (A 3;2.28)

Este Capítulo es el primero de los 3 que presentan un análisis en profundidad de una transcripción, la Muestra 1. En él se examinan detenidamente los problemas de Andreu con la pronunciación y las diferentes construcciones sintácticas y morfológicas con las que se elabora el perfil de producción LARSP. También se describe el uso de elementos deícticos. Teniendo en cuenta que la mayor parte de la investigación fija en la edad de 3 años el momento de la aparición de las formas gramaticales en la producción infantil, y de la morfosintaxis, los datos prometen ser interesantes:

> En outre l'acquisition simultannée de deux langues nous aide à mieux comprendre le rôle joué par les aspects formels dans le processus de l'acquisition des langues. Ce dernier ne commence à gagner intêret qu'à partir du moment où l'on peut parler d'une grammaticalisation des moyens d'expressions. Ce sera probablement vers le début de la troisième année. (Meisel 1985: 371)

6.1. CONTEXTO DE LA MUESTRA

Esta primera muestra de Andreu en conversación con F está tomada el 4.9.92, antes de iniciarse el primer año escolar del niño, y 15 días después de una estancia en Inglaterra de 3 semanas durante la cual Andreu ha estado oyendo y hablando solamente inglés, excepto cuando conversaba con su madre. De Inglaterra han traído el muñeco de peluche, Sooty, que, tal como se desprende de la muestra, está jugando un papel esencial para la eclosión de la producción de Andreu en inglés, una vez de vuelta en Catalunya, como ya se ha comentado en Capítulos anteriores.

La muestra está recogida en la habitación del niño, en presencia de la investigadora. La actitud de ésta, sentada tomando notas, pretende no levantar las sospechas del niño respecto a su papel de observadora, y así simula estar trabajando en 'otras cosas'. Consecuentemente, y con tal de posibilitar que la conversación se mantenga en inglés exclusivamente, no participa en las actividades y juegos más que lo que puede aparecer como natural a los ojos del niño. Mientras tanto, efectúa el trabajo de control de la grabación, anotación

fonética de las producciones de Andreu y de las informaciones contextuales para la posterior transcripción de la misma.

No interviene ninguna otra persona en la conversación, que por tanto se mantiene monolingüe en inglés, excepto los breves instantes de conversación en catalán con la observadora. Pero la utilización del muñeco de peluche Sooty en tanto que personaje en los juegos, de hecho genera una simulación constante que permite una mayor diversidad de diálogos que si sólo Andreu y F conversaran. Podría decirse que hay un juego de rol durante toda la muestra. Andreu hace tambien referencia a otros muñecos y animales además de los que utiliza para jugar. Son los protagonistas de sus historias y programas televisivos preferidos, los monos "Bangers and Mash", el perrito Spot. Los animales son pues sus principales temas de conversación en esta Muestra, y seguirán siéndolo durante un largo período de tiempo.

Aparte de los juegos y la lectura de libros se pueden observar otros dos tipos de actividades en la tabla inferior, pues comportan fragmentos de conversación relativamente largos. Andreu es un niño con propensión a los constipados nasales que a menudo le generan un estado físico cansino: en las 3 Muestras analizadas se ve la importancia que tiene que le suenen, pues aún no sabe hacerlo. Por otra parte, la decisión sobre la actividad de juego que se inicia en cada momento es también complicada y requiere mucha 'negociación'.

La muestra representa 30 minutos de grabación y un total de 1090 líneas transcritas (Ver Apéndice IV). En el transcurso del período de observación grabado que forma esta Muestra 1, Andreu y F interactúan en las siguientes actividades-formato:

Tabla 6.1. Actividades-formato Muestra 1

TIPO	Frecuencia/ Muestra 1
1. SONARSE	3
2. NEGOCIAR	3
3. JUGAR CON ANIMALES	1
4. JUGAR A LA PELOTA	1
5. JUEGAR CON MUÑECOS	9
6. MIRAR LIBROS	1
Total	18

6.2. PRESENTACION GENERAL DE DATOS

6.2.1. LEXICO SINTAXIS Y DISCURSO

a) Longitud media del enunciado (en morfemas)= 2,24
Estadio de Brown : II
Edad predecible [2] = 21-35 meses

b) Indice de diversidad léxica (50 palabras) = 0,41
No. Total palabras en IDL = 101
No. Total de lexemas en IDL = 41

c) No. total de palabras = 588

[1] Para cualquier duda sobre los símbolos y convenciones de las transcripciones consultar Apéndices 1 y 2.

[2] La banda de edad predecible está calculada estadísticamente a partir de una muestra de 123 sujetos de población infantil de clase media alta de la ciudad americana de Madison Wisconsin (Miller y Chapman 1985), tal como sucede con las Muestras 2 y 3 que siguen.

No. total de lexemas = 159

d) LME(en palabras)= 2,06

La LME de Andreu es de 2,24 lo cual le coloca en el estadio II de Brown, el estadio que este autor titula de "Modulations of Meaning within the Simple Sentence". Es decir, el estadio del inicio de la adquisición de los morfemas gramaticales o inflexiones.

En la muestra analizada aparecen instancias de muchas de estas inflexiones. La presencia de la inflexión de aspecto destaca especialmente, con 12 instancias de *"-ing"* y 11 de *"-en"* respectivamente, así como los determinantes, que son numerosos. Sin embargo la inflexión de tiempo es inexistente y también las preposiciones locativas. Todo ello se comenta en detalle en la siguiente sección.

El Indice de diversidad léxica de Andreu es de 0,41 basada en 50 lexemas. La de Sophie (Fletcher 1985) es de 0,34, basada en 97 lexemas.

6.2.2. ANALISIS DEL PERFIL LARSP

El perfil del LARSP 1que resulta del análisis de la transcripción de la Muestra 1 es el que figura en el Apéndice IV. Los Estadios a los que se hace alusión son los del perfil, calculados por períodos de edad de 6 meses cada uno. La coincidencia con los Estadios de Brown, en el caso de Andreu, es exacta pues observando la matriz LARSP, parece claro que el desarrollo sintáctico de Andreu se halla tambien en el Estadio II del LARSP. Teniendo en cuenta que está en el momento de eclosión o iniciación de su expresividad en inglés no es ilógico que esté situado en dicho Estadio. Veamos a continuación un comentario del perfil general del cual resaltan las siguientes características.

Los enunciados plantean varios problemas a nivel fonológico (52 enunciados problemáticos) aunque en general resultan comprensibles, pues Andreu sólo produce 20 enunciados ininteligibles. El número de preguntas (14) y de enunciados espontáneos es bajo como consecuencia

de su falta de iniciativa, al mismo tiempo el número de enunciados con mezclas es alto respecto a los siguientes enunciados (con una semana de diferencia pasa de 63 en esta Muestra 1 a 9 en la muestra siguiente) y parte de la conversación entre él y F gira en torno a cómo se dicen las cosas en inglés y tiene como finalidad ayudarle a estructurar su discurso en esta lengua, tal como se analiza en el último apartado de este comentario.

El Estadio II contiene un 20% del total de los enunciados analizados, especialmente son oraciones SV, y sintagmas nominales DN. Las expansiones de la forma verbal de la oración tienen una frecuencia alta, al contrario que la expansión de la frase nominal que apenas ocurre, y cuando lo hace es en posición pre-verbal.

El Estadio III muestra una cierta escasez de enunciados,, sólo un 7,02%, y prácticamente sólo en la categoría SVC, con lo que parece que dicha construcción, ampliación de SV, está firmemente establecida. La presencia de pronombres sujetos, y de auxiliares y cópulas contraídos es importante. En cuanto a las oraciones interrogativas y negativas, Andreu no produce más que dos construcciones diferentes de *"Wh-questions"*, un par de negaciones externas y una negación interna. Lo cual parece indicar que ambas áreas no están desarrolladas. Sí lo está la deixis espacio-temporal, por medio de determinantes, adverbios y formas verbales.

En el Estadio IV tan sólo aparece una coordinación de frase.

Parece claro pues que Andreu se halla en el Estadio II entrando en el III, sin embargo su edad, 39 meses, no es la que corresponde a la de dicho estadio de desarrollo lingüístico monolingüe, que está entre 21 y 35 meses. Los datos de Miller y Chapman (1985): extraídos de las muestras de conversaciones espontáneas entre 123 niños y niñas americanos de entre 17 meses y 5 años, y sus madres, colocan a Andreu unos 10 meses por debajo de la población americana de su misma edad (la banda de edad a la que corresponde su estadio de desarrollo, 21 y 35 meses se ha dividido por la mitad). Comparado con los datos de Fletcher (1985), la niña inglesa Sophie a los 2;6 se coloca en una LME de 2.53. La LME de esta niña a la edad de 3;5 años calculada sobre 50

oraciones de una muestra transcrita es de 4.47, lo cual la situa en el Estadio IV. Es decir en esta primera muestra analizada Andreu está 10 meses por debajo de la edad de una niña que adquiere el inglés en situación monolingüe.

6.2.3. ANALISIS DE VALENCIAS DE VERBO

A continuación se presenta el análisis de la valencia de los verbos analizados según los argumentos (S,O,A) que necesitan y Andreu produce. Las cifras entre corchetes indican el número de veces en que una configuración concreta aparece asociada a un verbo específico.

Tabla 6.2. Valencias de Verbo Muestra 1

TOTAL TIPOS DE VERBOS = 8		TOTAL INSTANCIAS = 25	
TIPOS	INSTANCIAS	ESTRUCTURAS	
1. BITE	2	S - Pronp "he"	[2] [IMM]
2. COME	3	S - Pronp "It" (2) "He" (1)	
3. CRY	3	S - Pronp "He"	[3]
4. FALL	2	S - Pronp "It"	[2]
5. JUMP	4	S - Pronp "It"	[4]
6. SLEEP	2	S - Pronp "He"	

TOTAL TIPOS DE VERBOS = 8		TOTAL INSTANCIAS = 25	
TIPOS	INSTANCIAS	ESTRUCTURAS	
7. STICK	7	S - Pronp "It" "He"	 [5] [2]
8. STOP	2	S - Pronp "He"	 [2]

El análisis revela la pobreza de la producción de Andreu a nivel de los argumentos en sus oraciones. Solamente (1) de los 8 tipos de verbo contiene una estructura que requiere otro argumento más que el S obligatorio, "bite", y Andreu no lo proporciona. El resto de verbos tienen un aspecto léxico que se analiza más abajo, que no requiere elementos post-verbales obligatorios. Sin embargo, ciertamente el análisis proporciona una información valuosísima de todas formas. En primer lugar, es interesante observar que Andreu proporciona en todas las ocasiones el S, confirmando una vez más que no transfiere la regla de opcionalidad de sujeto del catalán. El tema de la adquisición de la obligatoriedad del sujeto despierta gran interés actualmente.[3]

En segundo lugar, también se desprende del tercer nivel de análisis que todos los S están representados por los pronombres de 3ª persona masculino y neutro, casi en la misma proporción (13) y (12). En tercer lugar, de los 8 tipos de verbo, 6, excepto "come" y "sleep", ofrecen configuraciones fijas que no cambian de elementos léxicos. Ello hace que su estatus sintáctico no pueda considerarse plenamente productivo y las sitúa a medio camino entre las fórmulas y los enunciados productivos. Quizá una explicación alternativa sería la léxica, simplemente la pobreza general de vocabulario no permite a Andreu

[3] Ver (Juan Garau, en proceso) sobre los datos de Andreu anteriores a este estudio, en relación con este tema. Tambien Ingham (1992), el cual, con datos de Sophie, investiga la hipótesis sobre la relación entre la adquisición de la regla de la obligatoriedad de sujeto y la aparición de la morfosintaxis, partiendo de la base de que, en un primer estadio de la adquisición del inglés no se proporcionan los sujetos. Sus datos no prueban la hipótesis: ya desde los 2;5 Sophie proporciona los sujetos.

otras combinaciones. Si se compara el desarrollo del niño con el de Sophie, el análisis de valencia de verbo de ésta cuando tiene una LME cercana a la de Andreu (2.53 y 2.24 respectivamente) muestra más del doble de Tipos de verbo y de instancias (19 y 50 respectivamente).

6.3. COMENTARIOS DEL ANALISIS

6.3.1. PRONUNCIACION

Los problemas con los grupos consonánticos, con las consonantes fricativas, y plosivas en posición inicial y final, y diversos problemas vocálicos, producen 50 instancias de segmentos fonéticamente inmaduros -[IMM-PHO] -, a lo largo de toda la Muestra 1, que aparecen en la tabla siguiente por órden alfabético. Los cálculos de enunciados inmaduros están efectuados exclusivamente a partir de los enunciados completos e inteligibles, y no se cuentan las vacilaciones entre paréntesis con numerosos segmentos con pronunciación desviada que harían elevar considerablemente más dicha cifra.

La opción que se adopta en las transcripciones para señalar los problemas de pronunciación es indicar en el texto de la transcripción todas aquellas instancias cuya pronunciación se distancia ostensiblemente de la adulta con el código [IMM:PHO]. Dicho código se inserta precediendo al segmento transcrito correctamente, y la pronunciación real, desviada, de Andreu, se escribe a continuación entre corchetes {}, con ortografía aproximada.

¿Cuáles son los problemas de pronunciación de Andreu? En primer lugar, dado que Andreu adquiere el inglés juntamente con el catalán, aparecen los problemas derivados de la mezcla de lenguas a nivel fonológico. De entre ellos, ateniéndonos al ámbito de estudio de esta tesis, interesa analizar los segmentos de producción inglesa pronunciados según la fonética catalana. En segundo lugar, cabe suponer que Andreu tendrá problemas compartidos por las dos lenguas y, en tercer lugar, que tambien presentará los problemas de pronunciación típicos de la adquisición infantil monolingüe del inglés. Los tres tipos se comentan conjuntamente a continuación.

La siguiente tabla presenta las palabras con pronunciación inmadura que Andreu produce en esta Muestra.

Tabla 6.3. Enunciados fonéticamente inmaduros Muestra 1

TOTAL	INSTANCIAS
[IMM:PHO] = 50	
/'S	2
CROCODILE	3
CRY/ING	1
FALLEN	2
FISH/IE/S	1
GIRAFFE	1
HE	1
HERE	1
HOLE	1
IS	2
IT	11
MINE	2
SLEEP/ING	3
SNOTTY	2
THAT	2
THE	1
THERE	4
THESE	1
THIS	3
TIGER	1
TWO	1
WHAT	1
WHAT/'S	1

6.3.1.1. GRUPOS DE CONSONANTES

La simplificación de grupos de consonantes en consonantes únicas es un problema común de la adquisición infantil del inglés como lengua única (cf. Fletcher 1985:72). Andreu tiene muchos problemas en este área pues produce con corrección sólo dos grupos consonánticos de toda la muestra, "st" en "*stop*" o *"stuck"* y "cr" en "*crying"*. Y en cambio tiene problemas con los siguientes grupos.

1. No pronuncia la fricativa alveolar sorda /s/ inicial en "sn" ,por ejemplo en *"snotty"* y sólo pronuncia la nasal.

2. No produce las consonantes *"ts"* que se encuentran en posición final de la primera palabra al pronunciar *"What's that?"* , o *"it's sleeping"* y en vez de pronunciar /ts/ produce la fricativa palatal sorda y pronuncia /ʃ/. Es interesante notar como en esta última construcción su pronunciación convierte al segmento en sólo 3 sílabas, reune tres consonantes "tsl" en una, pero la lateral alveolar aparece en la última sílaba {shipling}.

3. Las consonantes iniciales de la palabra *"crocodile"* tampoco las produce y las substituye por la plosiva velar sorda /k/. Dicha pronunciación ha de interpretarse como una dificultad con la longitud del segmento, pues en realidad el grupo "cr" lo pronuncia sin problemas en *"crying"*.

4. No pronuncia correctamente la nasal velar /ŋ / del morfema de gerundio *"-ing"* y produce la nasal alveolar. Quizá esté relacionado con la baja frecuencia de este fonema en la pronunciación catalana en la cual la consonante nasal velar en posición final apenas aparece.

Sólo un caso de pronunciación inmadura origina un problema de comunicación entre Andreu y F como se aprecia en el extracto:

(A 3;2.28)

A snotty[IMM:PHO] {notty}.
F Who's naughty?
A Moc!
F Oh, (you've got) you've got one as well!
A Yes.

El resto de casos no generan problemas de comunicación.

6.3.1.2. CONSONANTES INICIALES Y FINALES

Andreu tiene tres problemas con la producción de consonantes individuales que aparecen frecuentemente en esta Muestra 1 y algunos otros de menor frecuencia.

1. La fricativa dental sonora /ð/ en posición inicial del artículo "the" de los demostrativos "this" "that" "these" "those" y el adverbio "there".

2. La fricativa glotal en posición inicial del pronombre "he" y el adverbio "here" y del sustantivo "hole" por ejemplo. Como se aprecia en la Tabla 6.4. siguiente ambos fonemas aparecen bien pronunciados y mal pronunciados en proporción similar. Dicha variabilidad persiste en la producción de Andreu durante todo el período de observación.

3. La fricativa dental sonora aparece sustituída por diversos fonemas principalmente /l/ y alguna vez /k/. La fricativa glotal por /n/ u omitida. Fletcher (1985) plantea el mismo problema en la niña Sophie, la cual utiliza tambien /l/ como morfema sustitutivo y tambien /n/. La pronunciación deficiente de dicha consonante se hace especialmente notoria, dado que las palabras que la contienen forman parte del grupo de palabras 'función' deícticas y tienen una frecuencia altísima en la producción. La presencia de dicho morfema en palabras 'contenido' no es tan notoria al no aparecer éstas con una frecuencia tan alta en la producción hablada. La siguiente tabla muestra su distribución juntamente con la de la fricativa glotal inicial.

Tabla 6.4. Consonantes fricativas dentales sonoras en posición inicial

TOTAL INSTANCIAS		
THAT	5	
THAT		3
THAT[IMM:PHO]		2
THE	5	
THE		4
THE[IMM:PHO]		1
THERE	8	
THERE		4
THERE[IMM:PHO]		4
THERE'S	2	
THESE	1	
THESE[IMM:PHO]		1
THIS	7	
THIS		4
THIS[IMM:PHO]		3
THREE	6	
TIGER	4	
TIGER		3
TIGER[IMM:PHO]		1

4. La pronunciación de la consonante final de la cópula "is" presenta gran variabilidad (Ver 3.4.5.4). Unas veces aparece pronunciada con una consonante fricativa velar en posición final, que no es inglesa, /χ / en posición final *"this ih the crocodile/*z* (1.436), otras sin la fricativa post-dental, como en *" This i a tiger"*(1. 530), otras veces correctamente "*Yes, it is"* (1.639). En todos estos casos se puede afirmar que se trata de la misma forma verbal, la cópula no contraída, pues están claros los tres elementos de las oraciones SVC. Ahora bien, en aquellos casos, numerosos, en los que Andreu pronuncia *"is"* en posición inicial de la oración, el estatus del segmento plantea problemas, pues, en realidad, hay varias interpretaciones posibles. La cuestión es objeto de la última sección citada y en ella se debaten los problemas de la explicación gramatical basada en la interpretación de transcripciones (Ver 3.4.5.). Puede representar tanto el pronombre "he" con la consonante glotal inicial omitida, seguido del auxiliar o la cópula contraída, como el pronombre "it" con la consonante plosiva final omitida seguido del auxiliar o cópula contraídos, como la forma verbal plena sin sujeto. No es fácil

decidir cuál es la opción que Andreu realmente produce. Se ha optado por una solución práctica que consiste en lo siguiente. En aquellos casos en que en enunciados anteriores, sólo dos turnos más atras Andreu produce claramente el pronombre "it", como en (1.119) *"it's stuck"*, se interpreta que también produce dicho pronombre en la primera construcción ambígua subsiguiente (1. 128) *"[IMM:PHO]it {e}'s stuck)*. Si Andreu produce prácticamente construcciones contíguas con cada uno de los pronombres "he" e "it", ambos claramente pronunciados precediendo un enunciado ambíguo la solución ya no es aplicable, pero ello sucede en un número reducido de casos. Este área de ambigüedad es una clara muestra de la variabilidad general en la pronunciación durante todo el proceso de adquisición. Fletcher (1985: 73) da ejemplos de dicha variabilidad en su sujeto y la presenta como característica de la producción infantil monolingüe hasta la edad de 4 años.

Otros problemas menores los constituyen:

1. La fricativa labiodental sorda inicial de *"fishies"* que aparece como plosiva bilabial sorda /p/. La misma substitución aparece en una palabra catalana y en posición media, *"difícil"* por tanto Andreu tiene el problema con ambas lenguas, o también el problema es compartido por ambas lenguas.

2. En general las plosivas están realizadas correctamente, con alguna excepción como la palabra "tiger" en que Andreu produce la plosiva velar en posición inicial /k/.

3. Puede interpretarse la ausencia de la aspiración de las plosivas en posición inicial como una influencia de la fonética catalana en la cual no se pronuncia. Por ejemplo el numeral *"two"*.

6.3.1.3 VOCALES

La pronunciación de las vocales muestra varios problemas de interferencia con la pronunciación catalana. Muchas de las interjecciones suenan catalanas debido a que la pronunciación de las vocales está catalanizada. Lo mismo sucede a menudo con la partícula negativa "no" que en vez de pronunciar con un diptongo, Andreu pronuncia con la vocal catalana /o/.

Hay que destacar la pronunciación del final de la palabra *"animals"* que Andreu pronuncia como una "u" y el nombre de su padre, Paul, que tambien pronuncia sistemáticamente como %Pu. Como describe (Wells 1982: 313): " London /l/ is very susceptible to vocalization in syllable-final position" con lo cual, Andreu estaría simplemente reproduciendo la fonética del input de su padre, natural de esta ciudad.

Hay algun problema ocasional como en *"fallen"* (1. 353,355) en el cual aparecen articulaciones diferentes de la segunda vocal, claro ejemplo de la variabilidad e inestabilidad de algunos entornos. Tambien catalaniza los finales de palabras al añadir una vocal neutra típicamente catalana. Así por ejemplo pronuncia *"giraffe"* con la vocal neutra en posición final /ə/.

Puede interpretarse la dificultad de pronunciacion del posesivo "mine" como un problema de diptongo + nasal, y no un problema de nasal final, con el cual parece que no tiene problemas.

Uno de los restos del Estadio I es la 'a' intrusiva que aparece en una producción de Andreu que presenta una mezcla parcial. En realidad dicha sílaba es el único segmento en inglés en esa producción y merece comentarse:

(1.22)
F where is it?
A aquí[MIX] a.
F (let), come here then.

El fenómeno de la 'a' intrusiva en producciones de una sola palabra se ha interpretado como una estrategia de alargamiento de la producción con material fónico nuevo. Así por ejemplo Peters (1986) identifica la extensión de una producción con material fonológico con mayor o menor significado, como una de las tres estrategias utilizadas por niñas y niños durante la transición entre el estadio de producción de una sola palabra, al estadio de producción de dos palabras lo cual explica de la siguiente manera:

> A way of sounding more adult-like, both through increased utterance length and through more effective use of intonation contour, is to extend a one-unit utterance by adding extra syllables.(...) This strategy persists past the two-unit stage, by which time it is reduced to the insertion single filler syllables. In the transition from two units to more it serves as a way of signalling awareness of the need for an extra unit without having to process it fully. (Peters ibid.:314,315)

La importancia de este fenómeno en la producción de Andreu de estas fechas consta a través de la información del diario sobre su producción en inglés, pero no aparece en la Muestra 1. El avance espectacular entre esta Muestra y la siguiente conlleva la total desaparición de este fenómeno.

6.3.2. GRAMATICA

6.3.2.1. TIPOS DE ORACIONES

El perfil LARSP, utilizado para mostrar el estado de desarrollo sintáctico de nuestro sujeto, se basa en 194 enunciados de los 332 emitidos por A, en la transcripción de 0.30 minutos de conversación entre el niño y su padre que compone la Muestra 1 (Apéndice IV)[4].

La diferencia entre las dos cifras se explica por la serie de enunciados que han de excluirse del análisis. De los 332 se han de deducir, por una parte, los incompletos, o interrumpidos, los ininteligibles, y los no verbales, que no se analizan. Por otra parte, las producciones compuestas por una fórmula, o por una autorepetición, y, por una mezcla, total, o parcial, no se incluyen en el perfil. Restan 185 producciones completas e inteligibles para analizar y obtener el perfil LARSP, las dudas y vacilaciones no se analizan (en la transcripción entre paréntesis) pero en cambio sí se incluyen en el análisis de Mezclas. Las producciones completas incluyen 209 de una sola palabra y 54 de 2 o más de dos y están compuestas por los enunciados espontáneos y los imitados. De las producciones de 2 palabras ninguna corresponde a las oraciones inmaduras del habla "telegráfica" típicas del Estadio II, con verbos no-finitos, sin determinantes y sin partículas i.e. *" daddy go".*

[4] El total de enunciados del padre es de 597

El siguiente gráfico muestra la distribución del total de enunciados de Andreu en los diferentes tipos del Perfil LARSP.

TIPOS DE ENUNCIADOS
MUESTRA 1 (A 3;2.28)

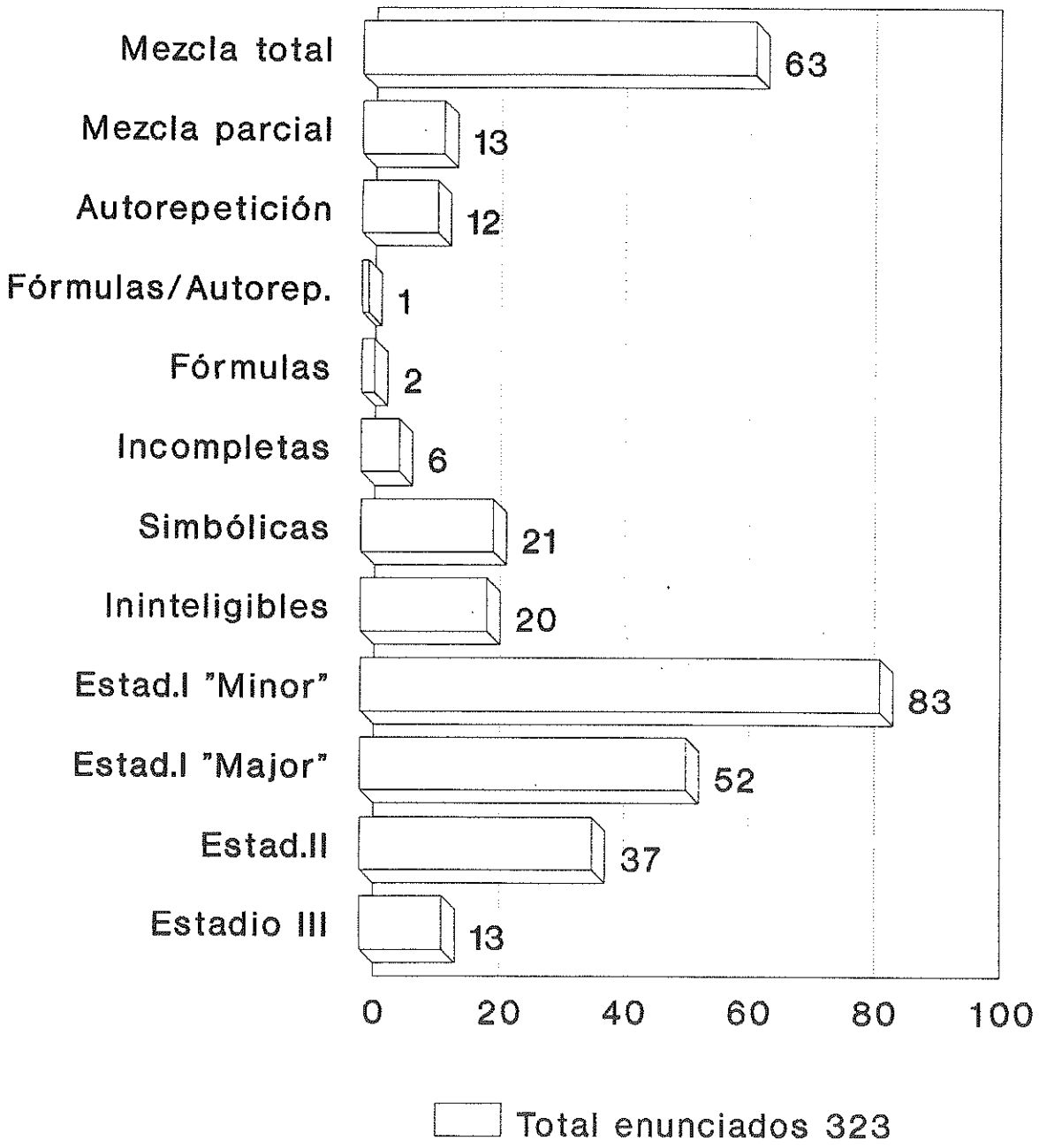

GRAFICO 6.1

A continuación se comentan sistemáticamente los diferentes sintagmas, morfemas sintácticos y léxicos y oraciones de la Muestra. De esta forma se proporciona la información sobre el estadio de desarrollo morfológico y sintáctico en que Andreu se halla . Los resultados de dicho análisis se valoran y comparan con datos de otros estudios.

En primer lugar están las construcciones de la tabla anterior que no se incluyen en el LARSP, fórmulas, autorepeticiones y mezclas totales y parciales. Del primer tipo, se ha considerado la construcción *"I don't know"*. (1. 257, 600) como fórmula. Los criterios de identificación de la fórmula que se han seguido son los de Hickey (1993). Esta autora plantea una série de 9 condiciones, algunas necesarias y otras opcionales, que permiten identificar este tipo de construcciones. En el caso de este enunciado se cumplen todas las necesarias y algunas opcionales. En primer lugar, no existe ninguna otra instancia de enunciado negativo con operador en la muestra, sino que el resto de las negativas son del tipo negativa exterior. En segundo lugar tiene una utilidad funcional importante. En tercer lugar tiene más de dos morfemas y muestra coherencia fonológica. También cumple las condiciones de que no se usan sus elementos por separado en ningún otro contexto lingüístico, y de que es más avanzada que el resto de la producción de Andreu. Finalmente es utilizada con mucha frecuencia en el input del padre y está ligada a un contexto que se repite. Consecuentemente se la puede asignar a la categoría de fórmula e interpretar que Andreu la ha adquirido como unidad con un significado ligada a una función del discurso.

Se habrían podido incluir tambien las interrogativas de tipo *Wh-questions* y la construcción *"now you!"*. Sin embargo, por una parte no existe la misma posibilidad de contraste que con el caso anterior pues no hay suficientes instancias como para probar ninguna de las 9 condiciones. Por otra parte, la presencia de las cópulas contraídas y no contraídas proporciona argumentos para no considerarlas fórmulas.

En cuanto a las mezclas totales o parciales, su elevado número (63 totales y 12 parciales) en relación con las siguientes Muestras analizadas, en las que la presencia de mezclas es insignificante, se explica porque Andreu está empezando a dirigirse a su padre en inglés. Esta es la muestra en la que el niño se inicia como hablante y a

menudo ha de recurrir a la lengua que ha estado usando casi exclusivamente durante más de 3 años, el catalán.

Las autorepeticiones suman 12 instancias en total. Teniendo en cuenta que en la siguiente Muestra esta cifra se dobla, pueden considerarse una estrategia de producción ligada al desarrollo sintáctico.

En segundo lugar hay que hacer constar los enunciados que en el LARSP se califican de no analizables: Las construcciones ininteligibles (20 instancias); las simbólicas (19) que representan sonidos imitativos; y las que no se asemejan a ninguno de los patrones típicos infantiles o adultos llamadas 'desviadas', de las cuales no se halla ninguna en esta muestra. En segundo lugar las que se consideran problemáticas, que incluyen las incompletas (6); las ambiguas y las estereotipadas - frases hechas de uso social -, de las que no produce ninguna.

Veamos ahora las construcciones que constan en el Estadio I del perfil.

- **Estadio I**

El numerosísimo grupo de enunciados de una sola palabra (140), que casi iguala el número de enunciados de 2 o más de 2, revela la situación de transición especial en la que el niño se halla. En el perfil lingüístico de un niño de 4 años y medio que Crystal (1982:47-50) presenta como caso de retraso linguístico, la mitad del total de producciones lo forman las construcciones de un solo elemento, lo cual este autor califica de "extremely high proportion". De entre los 140 enunciados de 1 palabra de Andreu las MnSs suman 120 y las MjSs 89.

Los dos tipos de MjSs del Estadio I producidas por Andreu son esencialmente las declarativas, las imperativas y una instancia de interrogativa. Las primeras están formadas por el tipo N y Other. Los N son principalmente nombres de animales *"elephant"; "gazelle"*, que Andreu nombra al mirar un libro con F, varios de los cuales son repeticiones imitativas. Tambien hay numerales, que el niño utiliza en la típica construcción seriada que precede algunas actividades para

marcar su inicio *"one, two, three!"*. El tipo Other incluye exclusivamente elementos adverbiales deícticos espaciales *"there"*, *"here"* y temporales *"now"*. Los Imperativos son todos instancias de "Look". Aunque esta forma sea un imperativo tiene una carga deíctica importante que cumple dos tipos de funciones. La función primera de la deixis de atracción de atención hacia un referente común. Otra función pragmática de mantenimiento de la atención. La interrogativa consiste en una declarativa con entonación interrogativa *"this?"* utilizada como "confirmation request", que no se consigna en el LARSP. Se plantea un problema de categorización de estas interrogativas que Quirk (1973:195) admite como enunciados interrogativos del lenguaje adulto pero que el LARSP desestima para su contabilización como preguntas en el desarrollo infantil. Este autor las compara con dos tipos de "tag questions" y las define con las siguientes palabras:

> The declarative question is an exceptional type of yes-no question identical in form to a statement, except for the final rising question intonation (...) They are similar in force to type I or type II tag questions, except for the rather casual tone, which suggests that the speaker takes the answer yes-no as a foregone conclusion. (ibid.: 195)

La perspectiva del LARSP puede entenderse dado que el perfil pretende dar cuenta de la adquisición de los rasgos esenciales de las categorías que contiene. Desde el Estadio I sólo se considera pregunta la construcción que contiene no sólo un rasgo a nivel suprasegmental, la entonación, sino tambien algún otro rasgo, o bien semántico, la presencia de algún pronombre interrogativo, o sintáctico la presencia de la inversión. Dado que éste es tambien el objetivo de este estudio se adopta su criterio. Lo cual no impide tratar el tema de este tipo de construcciones en cada Estadio en que aparecen y en relación con el Input adulto que el niño recibe, que incluye un número alto de declarativas interrogativas.

Dentro de la producción que se categoriza ya en el Estadio II o siguientes, es decir las construcciones de 2 o más palabras, veamos por separado las Oraciones, los Sintagmas nominales y verbales y la Morfologia.

- **Estadios II y III**

A continuación se listan los diferentes tipos de oraciones que Andreu produce en este estadio de su desarrollo lingüístico. Presenta instancias de todos los tipos, declarativas, interrogativas, negativas e imperativos.

A) SV es el tipo de oración declarativa más común (20 instancias), casi el doble de la que le sigue en frecuencia (SVC con 11):

"It's jumped" (3) instancias)
"it's stopped" (2 instancias)
"it's fallen off" (1 instancias)
"it's stuck (3 instancias)
"it's coming" (3 instancias 1 de las cuales negativa)
"it's sleeping" (3 instancias)
"it's crying" (3 instancias)
"it's biting" (1 instancias)
"It's running away"

La segunda construcción *"it's stopped"* reviste cierta ambigüedad pues la contracción de la cópula no permite saber si se trata de *"is"* contraído o *"has"* contraído. Si fuera el primer auxiliar pasaría a analizarse como SVC. Parece que el contexto aclara que se trata del sentido del perfecto que implica una acción acabada inmediatamente antes de hablar, marcado por el aspecto (Ver 6.4.7.).

B) Le sigue la AX (7 instancias)

"now you" (5 instancias)
"now %Banyers'n mash"; (1 instancia)
"the book, there"; (1 instancia)

C) Tan sólo se encuentra una construcción SC y una VO.

"this one a monkey, %Banyers'n ash"

"to eat fishies"

D) La categoría NegA añadida al perfil contiene una instancia *"no there"* (1.950) pues la otra similar *"there, no"* (1.945) es una mezcla parcial, con la negación pronunciada en catalán..

E) Para acabar con las oraciones del Estadio II se consigna la construcción *"there, here"* (1.952) en la categoría Other como una oración no clara ni sintáctica ni pragmáticamente.

F) El siguiente tipo de construcción declarativa que sigue en frecuencia a SV es la SVC (7 instancias)

"It's mine". (3 instancias)
*"This is *the crocodile/*z"*
"These are fishies"
"This is a tiger"
"Yes, it is"

Los ejemplos de cópula no contraída, junto a las contracciones de la misma proporcionan la certeza de que dicha forma verbal está bien asimilada.

La última construcción es elíptica y representa la construcción gramatical anterior (Ver 4.3.3). que la transforma en la oración "Yes, it is his ball". Las oraciones elípticas se consignan como completas en el análisis.

G) Le siguen las SVA (1 instancias). No se incluyen las oraciones en las que la forma verbal consiste en verbo y partícula puesto que constituyen un "phrasal verb" y se analizan en SV.

"It's there".

H) En cuanto a los otros tipos de oraciones, además de las declarativas, aparecen 3 construcciones imperativas. Dos de las instancias, constan de una forma de gerundio. La tendencia a no usar sujetos y el carácter "destacado" ("salient") de esta inflexión verbal puede plantear dudas sobre si son imperativos. Sin embargo el contexto aclara su calidad de imperativo pues la primera es una reiteración, tal como se lee en la muestra. Parece

como si al utilizar el aspecto progresivo Andreu enfatizara la idea de duración limitada de la acción en proceso (Quirk et al: 1973). La segunda construcción *"no sleeping"* (1.1061) es una repetición imitativa. de un enunciado inmediatamente anterior de F que en el contexto es un 'inhibidor' de actividad es decir un imperativo negativo. Consecuentemente se considera la producción de Andreu también imperativa.

A "Run away!"
A "Running away!"

I) Tambien se hallan presentes las oraciones negativas con marcador formal. No aparece en esta muestra ningún ejemplo de negativa marcada de alguna otra manera.

La totalidad de las negaciones de Andreu son del tipo negación de afirmaciones, pero no respuestas a preguntas, sino a estados de cosas del contexto.

Coexisten instancias de negativa con marcador externo y con marcador interno. Tres tipos diferentes según la categorización del LARSP: i) el tipo NegX; ii) el tipo NegA - añadido al perfil LARSP y el tipo NegXY.

La siguiente tabla las agrupa y clasifica según una categorización pragmática entre imperativos negativos, declarativas negativas, reacciones negativas y respuestas negativas (Ver 4.5.6.).

Tabla 6.5. Enunciados con negación interna Muestra 1

		A	B	C	D
i)	"No sleeping" [IMR] "That one : this one : this one : no"	+	+?		
ii)	"There, no" [PMIX] "No, there"		+?		
iii)	"It's not coming?"		+		

A= Imperativo negativo; B= Declarativas negativas
C= Reacción negativa D= Respuestas negativas

El primer ejemplo es una repetición imitativa que implica orden. El segundo una negación de información espontánea cuyo estatus sintáctico es dudoso. El contorno entonativo une toda la producción y es difícil saber si hay una duda sintáctica o semántica en la construcción. En el segundo grupo la primera construcción y la segunda presentan tambien una ambigüedad. Podrían identificarse como inhibidores de la acción, pero todo el contexto no verbal del extracto donde aparecen, prácticamente una después de la otra, es poco claro. La oración que presenta mayor avance en el desarrollo de la negación incluye negación interna usada espontáneamente y es el único ejemplo de toda la muestra. Parece que a partir de este estado de cosas puede afirmarse que Andreu no usa la negación ampliamente, ni domina el mecanismo sintáctico de la misma.

J) La interrogativa aparece como i) QXY con 5 instancias de *Wh-questions*:

"*What's that?*"
"Where's the ball?"

No hay ninguna instancia de pregunta *"Yes/no"*. Puede interpretarse dicho vacío en relación con la ausencia de auxiliar no contraído. Andreu está utilizando los auxiliares, pero contraídos. Todas sus construcciones verbales incluyen auxiliares

y cópulas, pero si bien las cópulas aparecen con y sin contracción, los auxiliares no.

Aparecen, como en el Estadio I, 4 oraciones formalmente declarativas que Andreu produce con entonación ascendente de interrogativa. *"It/*'s not coming?* (1. 144), *"this?"* (1.533), *"little one"* (1.646), *"that naughty tiger?"* (1.894) . La interrogación en el primer caso contextualmente no tiene una función clara. F repite la misma pregunta como para comprender lo que Andreu pregunta. La tercera producción es una imitación inmediata parcial del adulto. La segunda y la última parecen tener una función de comprobación, el denominado "confirmation request" en análisis del discurso. Andreu comprueba que ha comprendido una proposición. En la última además F le pide que haga algo y él rellena un tiempo muerto hablando, durante el cual cumple la petición que su padre ha expresado en la proposición *"Where is that naughty tiger?"* cuya fuerza ilocucionaria es "Andreu, busca el tigre malo". La proposición expresada por Andreu está permitiendo que la estructura de la acción continúe, está afirmando su actitud colaboradora, y por tanto, en el proceso de negociación de significado demuestra un papel activo. Como ya se ha explicado no se incluyen en el perfil LARSP puesto que en este instrumento no se consideran interrogaciones.

La siguiente tabla muestra la distribución de las producciones interrogativas. Puede observarse que sólo 3 instancias de las 14 interrogativas corresponden a producciones completas, inteligibles y espontáneas. Estas 3 sólo representan un tipo de interrogación y dos construcciones diferentes. Por otra parte dichas construcciones son las que Brown (1973) encuentra como las primeras interrogativas en sus datos, y las considera no productivas.

Es interesante observar cómo las interrogativas que son repeticiones imitativas incluyen expansiones del sintagma nominal, área del desarrollo linguístico en la que Andreu está más flojo en esta Muestra 1.

Tabla 6.6. Distribución de enunciados interrogativos Muestra 1

	ESPONTANEAS	REPETICION IMITATIVA	AUTO REPETICION	TOTAL
YES/NO	---	---	---	0
Wh. questions	*What's* .. 2	1	---	3
	Where's . 1	---	1	2
Entonación interrogativa	2	2	---	4
No claras				1
Mezclas				4
Total				14

K) En la muestra no aparece ninguna construcción compleja, oraciones coordinadas o subordinadas. La única conjunción que Andreu utiliza coordina sintagmas de diferentes producciones, en uno de los ejemplos que hemos considerado como proposición vertical según los define Scollon (1979) dando así la única categoría consignada en el Estadio IV.

(A 3;2.28)
F Who did that?
A The tiger!
F The tiger
F Ouch!
A And a crocodile, look!

6.3.2.2. SINTAGMA VERBAL Y SINTAGMA NOMINAL

En este apartado se consideran aquellos elementos de la oración (S,V,O,C,A) que están 'expandidos', es decir que pueden analizarse a nivel de construcciones de sintagma verbal o sintagma nominal. La expansión de los sintagmas es un proceso que implica una complejidad lingüística importante.

> The process of introducing phrases into the clause is not an easy one for the child, as the task is one of learning how to handle grammatical **hierarchy**. To increase the 'size' of the sentence **daddy go** to **my daddy go** does more than simply 'add a word' - it adds an extra layer of grammatical structure. (Crystal 1982:24).

En efecto la primera construcción de la cita precedente puede representarse como SV. En la segunda, que se representaría S:DN+V, el Sujeto es la jerarquía inmediatamente superior de dos elementos, un determinante y un nombre.

Encontramos un número importante de expansiones en esta primera muestra de Andreu. Sobre todo expansiones del elemento V, tanto en las oraciones de 2 como en las de 3 elementos. Tambien hay (3) casos de expansión del S, y ninguna expansión de los elementos postverbales, explicada por su práctica ausencia en la oración.

6.3.2.2.1. SINTAGMA VERBAL

La habilidad de expansión de los sintagmas está casi exclusivamente presente en la expansión del verbo que aparece marcado por el aspecto. Aparecen 21 expansiones verbales, en las oraciones de dos elementos (X+V:VP). Las 21 primeras se dividen en 10 formas progresivas, 9 formas de perfecto y dos construcciones de imperativo con partícula. De las 12 progresivas 1 muestra además de la expansión cópula + -ing -partícula, *"it's running away"* (1. 911). De las 9 de perfecto 1 muestra la expansión cópula + -en -partícula *"it's fallen off"* (1. 347).

6.3.2.2.2. SINTAGMA NOMINAL

Las expansiones del sintagma nominal (X+S:NP) se limitan a 3 expansiones del S, que se muestran más abajo, y una expansión de O (X+ O:NP) en posición post-verbal *"this is a tiger"* (1. 530). Ninguna expansión de C ni A, esta última predecible, en gran medida, por la ausencia de preposiciones. La presencia mínima de expansiones de O es una de las diferencias notables respecto a la producción monolingüe en este estadio, que se comenta más abajo. Nótese que en el primer ejemplo siguiente, que podría representar otra instancia de dicha expansión, en realidad Andreu no ha suplido el artículo determinado -

en la transcripción sí se hace constar, puesto que el determinante aparece en otras producciones en posición obligatoria.

Es interesante observar que las tres únicas ocasiones en las que aparece la expansión del S, las construcciones o no son completamente maduras o son repeticiones imitativas. Parece evidente que Andreu no domina la derivación del elemento S en dos segmentos a nivel más profundo dentro de la estructura de la frase.

(1.435,436)
A no, **that one** is [IMR]>
A this, this is *the crocodile/*z

(1.581)
A **This one** a monkey, %Banyers'n mash.

(1. 963)
A **that one : this one : this one,** no.

Aparte de estas frases, las instancias más comunes de S son pronombres en 3a pers. sing. masculino "it" y "he", ni primera, 3a femenina ni plurales. No queda claro el estatus del "you" en las construcciones *"now you"*. Este pronombre no aparece en ningún otro enunciado y entorno linguístico. Tambien aparecen "this" "that" y el plural "these".

Paralelamente a estas pocas expansiones, Andreu produce toda una variedad de frases que no constituyen oraciones. El tipo más representado es DN en sintagmas nominales, como por ejemplo, *"look, the tiger"* (1. 236); *"look, a fish"* (1.448); *"and a crocodile"* (1. 266); *"a foot"* (1. 187); *"the book, there"* (1.772).

El primer enunciado (1.236) y el segundo no se consideran instancias de una sola proposición a los que se les podría suponer la preposición *"at"* elíptica y por tanto considerarlas precursoras de una SVO. La razón es la coma, que implica que hay dos contornos entonativos. En realidad es el mismo tipo de producción que *"look, he's*

stuck" (1. 305) en la que el imperativo con función deíctica precede al mensaje propiamente dicho. En la Muestra 2 esta situación se invierte, y se verá como ya se puede interpretar que está apareciendo la oración SVO. De cualquier forma, A tiene especial dificultad con este verbo. Ya bien entrados los 5 años sigue sin usarlo con preposición precediendo el complemento[5].

También se encuentran un AdjN *"little one"* (1.646). Y un DetAdjN *"that naughty tiger?"* (1.894) los últimos repeticiones imitativas - total y parcial respectivamente de una producción de F. Podría pensarse que la construcción de dichos sintagmas nominales de tres elementos queda por encima de las posibilidades de Andreu pues en realidad son imitados, sin embargo la presencia de otra construcción de 3 elementos espontánea, no imitada *"look, a big one"* (1. 249) abona la interpretación de que la repetición imitativa puede representar realmente la competencia lingüística del niño.

Las construcciones de Adverbio+Pronombre/nombre *"now you"; "now %Bangers'n Mash"* se han incluído en el tipo AX del Estadio II. Sería discutible la posibilidad de considerarlas como una expansión específica del tipo Other que se representara APron o como una fórmula, teniendo en cuenta que el pronombre *"you"* no aparece utilizado en ningún otro contexto. Sin embargo sí que aparece *"now %Bangers'n Mash"*. La interpretación sería que es una fórmula en fase de segmentación y de reutilización de uno de sus elementos por separado.

La situación del sintagma nominal coincide perfectamente con la descrita por Fletcher (1985:78) respecto a la adquisición de Sophie, y también coincide, como este autor apunta, con el descrito en otros estudios, por ejemplo Limber (1976), que se comentan en el siguiente capítulo, en el que la situación de la expansión preverbal se presenta de forma similar.

---

[5] Hay un detalle respecto a este verbo que ilustra su estatus conflictivo. La única ocasión en que algún adulto corrigió al niño su sintaxis inglesa fue para repetirle una frase en la que éste omitía la preposición "at" antes del objeto. A continuación A pasó varios días usando su verbo más frecuente como vocativo o imperativo con la preposición "Look at!".

6.3.2.3. MORFEMAS GRAMATICALES Y LEXICOS

Crystal (1982:26) indica que las inflexiones sintácticas o morfemas gramaticales "play only a minor part in the expression of grammatical relationships in English (..)" lo cual parece confirmarse en el análisis de esta Muestra 1 de la producción de Andreu. La lengua del niño en este estadio no muestra gran variedad de inflexiones, como aparece en la Tabla 6.7. Además, es cierto que poco se puede comentar de la aparición de los morfemas sintácticos, comparado con la complejidad descriptiva de otros fenómenos en esta Muestra

Los morfemas gramaticales verbales tienen gran interés. Aparecen 12 que indican el aspecto progresivo y 11 el aspecto de perfecto del verbo y 22 auxiliares y 8 cópulas contraídas *"'s"* En cuanto a las inflexiones no verbales aparecen tres instancias del plural del diminutivo de "fish" *"fishies"* que se considera productivo puesto que tambien utiliza " *"fish"* (1.446). No sucede lo mismo con el diminutivo de "snot" en las producciones *"a snotty!"; "snotty"* (1. 839,846) que no se puede considerar como morfema de diminutivo aún, pues no aparece la forma "snot".

Una ausencia en la inflexión verbal es particularmente reveladora. Por una parte los verbos que aparecen en pretérito perfecto y en presente progresivo, con la excepción de 2 casos, no aparecen como ítems léxicos en otras formas verbales. Por otra parte el auxiliar no contraído no aparece en toda la muestra. Las excepciones a la primera cuestión son los verbos "run" y "sleep" que aparecen como ítems para formar las producciones negativas con sentido imperativo consignadas más arriba. Sin embargo, éstas podrían considerarse restos de la producción típica de dos palabras del estadio anterior. De estas tres circunstancias podría interpretarse que en las formas de perfecto y de progresiva Andreu no distingue los dos segmentos que forman el sintagma nominal sujeto y el auxiliar contraído, y los utiliza como un bloque seguido de la forma de participio que utiliza productivamente. La siguiente cita explica este tipo de problema de interpretación del estatus gramatical de un segmento de la producción infantil:

> As soon as the child begins to combine three units in a single utterance, the linguist is faced with deciding whether there is internal organization

> within the utterance or whether the three units have merely been concatenated in linear fashion. In describing adult grammars, hierarchical devices such as immediate constituent structure analysis have been used to capture generalizations about the substitutability of constituents. The use of such devices to describe children's early combinations is more problematic (Peters 1986: 322)

Una vez contabilizados los verbos marcados por el aspecto progresivo o perfecto, y las instancias de imperativos no se halla ninguna otra forma verbal en toda la muestra. No aparecen ni presentes simples o progresivos ni pasados simples o progresivos. Tampoco se halla ninguna forma de futuro ni ningún caso de error debido a sobreregularización que trasluzca una sensibilidad a las variaciones morfológicas.

Así pues se puede afirmar que Andreu está construyendo solamente el sistema aspectual en este estadio de su desarrollo. Dicha conclusión no coincide con los datos obtenidos por Cortés y Vila (1991) en su estudio sobre adquisición de las formas verbales de tres niños y niñas de los cuales concluyen que sus sujetos construyen los sistemas temporal y aspectual simultáneamente.

> Nuestros sujetos distinguen muy pronto entre presente y no-presente e incorporan antes de los tres años formas temporales para el pasado y para el futuro. (...) pueden usar un ítem lexical en diferentes formas verbales . Consecuentemente nuestros datos apoyan la hipótesis [alternativa] que proclama que los sistemas temporal y aspectual se construyen simultáneamente. (ibid.: 38)

La siguiente Tabla contiene una lista de los morfemas gramaticales utilizados por Andreu en inglés y sus frecuencias en este estadio de desarrollo. Los 0 no deben tenerse en cuenta.

Tabla 6.7. Morfemas con raíces y códigos (producciones completas) Pr ograma SALT

/*'S	3			0		
/*'S		2			0	
IT/*'S		1			0	
/*ED	6			0		
JUMP/*ED		4				0

STOP/*ED		2	0
/*Z (genitivo)	1		0
/*Z "		1	0
/'S	31		0
/'S		9	0
[IMM:PHO]/'S		2	0
HE/'S		6	0
IT/'S		10	0
[IMM:PHO]WHAT/'S		1	0
WHAT/'S		1	0
WHERE/'S		2	0
/IE	2		0
FISH/IE/S[IMM:PHO]		1	0
FISH/IE/S		1	0
/IE/S	2		0
FISH/IE/S[IMM:PHO]		1	0
FISH/IE/S		1	0
/ING	12		0
BITE/ING		2	0
COME/ING		2	0
CRY/ING		2	0
CRY/ING[IMM:PHO]		1	0
RUN/ING		2	0
SLEEP/ING[IMM:PHO]		3	0
/S	2		0
FISH/IE/S[IMM:PHO]		1	0
FISH/IE/S		1	0

6.3.2.4. DEIXIS

La deixis es uno de los aspectos interesantes de la producción de Andreu en esta muestra. Tres elementos destacan en los datos. En primer lugar, es interesante analizar el input que recibe de F en relación a este tema. Nuestros datos coinciden con los de Fletcher (1985: 80) que describe la frecuencia de "that" por encima de la de "this" en la producción materna de Sophie. Constatación que tambien aparece en Wales (1986:403) En segundo lugar, no coinciden nuestros datos con los de este autor en cuanto a que no existe relación entre la frecuencia en el input paterno y la frecuencia en la producción de

Andreu, como muestra la siguiente Tabla 6.8.. En tercer lugar, es fácil observar cómo Andreu está estableciendo hipótesis sobre los diferentes contrastes deícticos, los espacio temporales. Parece, sin embargo, que la presencia del contraste de los adverbios es más importante que el de los pronombres/demostrativos. A continuación se analizan, por orden, el input paterno y el uso de la deixis en las producciones de Andreu.

6.3.2.4.1. ANALISIS DE LA DEIXIS EN EL INPUT PATERNO

En nuestros datos F utiliza ambos "that" y "this" como pronombres y como adjetivos demostrativos, apareciendo el primero con bastante más frecuencia que el segundo. Por otra parte, se ha presentado anteriormente (Ver 4.6.3.) la diversificación de significados de dichas expresiones deícticas espacio-temporales, entre las cuales el contraste espacial explícito entre dichos términos queda lejos de presentarse claramente y con la frecuencia que puede desprenderse de la definición dada comúnmente. Todo ello redunda en la dificultad de adquisición de dicho contraste y de la deixis en general. Observemos primero la cuestión de la frecuencia de uso del contraste espacio temporal en F y en Andreu, para seguidamente abordar la cuestión del contraste de significado. Para ello veamos todas las producciones en las que F usa "that" y "this" en esta Muestra 1.

La siguiente tabla recoge una comparación entre el uso de la deixis en F y en Andreu. Hasta la producción 493 de la transcripción, la relación es de (30) instancias de "that" - en proporción prácticamente igualada entre "that" pronombre (13) y "that" adjetivo demostrativo (15) - y (2) instancias de "this". En las producciones de Andreu de este mismo fragmento de la transcripción se encuentran tan sólo 3 instancias que incluyan "that": las dos preguntas "*What's that?*" y la repetición imitativa ya citada que se analiza más abajo (1.435). En este intérvalo de tiempo se ha desarrollado una sola actividad-formato del tipo formato de acción (Ver 3.6.), un juego con muñecos de peluche. A partir de la producción 494 se inicia otra actividad del tipo formato de atención, la lectura de un libro.

Se puede observar que el deíctico utilizado por F al cambiar el formato ya no es exclusivamente "that" sino que aparece "this" y con una frecuencia relativamente superior a la del otro deíctico, (22)

instancias de "this" en relación a (11) instancias de "that". Paralelamente Andreu produce (3) instancias de "this". Tal relación desigual entre la producción de Andreu y la de F no se encuentra en ninguna otra palabra. Si se comparan los datos de la lista de "Standard Words" incluída en el Apéndice IV relaciones tan desiguales aparecen tambien entre "What" de F y de A (26 a 1) "And" (F=13 y A=1) y "Little" (F=12 y A=1), correspondientes a la interrogación, la coordinación y la adjetivación respectivamente, áreas que Andreu aún no tiene adquiridas.

Al volver a cambiar de actividad y de nuevo jugar con los muñecos, la relación vuelve a invertirse (9) "that" respecto a (2) "this". En este último formato de juego la producción de Andreu contiene una instancia imitativa con "that".

Tabla 6.8. Distribución deícticos demostrativos Andreu y F

	Producciones de F		Producciones de A	
	THIS	THAT	THIS	THAT
Actividad-formato: Juego	12	30	-	3
Actividad-formato: Lectura	22	11	3	-
Actividad-formato: Juego	2	9	-	2

¿Qué puede interpretarse de esta tabla? Se puede interpretar que el contraste que aparece claramente en la producción de F no es siempre exactamente en términos espaciales de proximidad y lejanía, sino que dicha relación es, en la mayoría de los casos, metafórica, es decir expresa proximidad y alejamiento emotivo (Ver 4.6.3.). F utiliza el contraste "this" y "that" para connotar la familiaridad en oposición a la no familiaridad o desapego; ternura frente a brutalidad. En las actividades-formato de acción, por ejemplo en juegos con animales, que

siempre implican simulación de golpes y ataques, F utiliza con gran frecuencia el "that" endofórico. En las actividades-formato de atención, como leer un libro, o en aquellos segmentos de formato en los que se transmite un apego y una ternura, como al hablar de un objeto querido, utiliza "this".

6.3.2.4.2. ANALISIS DE LA DEIXIS EN LA PRODUCCION DE ANDREU

La relación entre "here" y "there" tambien reviste interés. La lectura atenta de la transcripción permite apreciar cómo Andreu está en pleno proceso de comprensión de las relaciones de oposición de significado entre los dos términos, tarea que el input de F no le hace especialmente fácil pues a menudo le plantea pistas equívocas. Aparece alguna instancia en que el estatus de "there" de lejanía respecto a "here" queda claro, tal como demuestra el siguiente extracto.

(1. 403- 409)
A These are fishies.
F Where are the fishies?
A Allà dalt, no veus?
F What's that, where?
A Look, allá dalt?
F Where?
A **There!**

Sin embargo, otras instancias parecen indicar vacilación respecto al contraste, como el segundo extracto.

(1.646-648)
F Where's it gone that little one?
A Aq* **here.**
A It's **there.**
F Oh, is it **here**?

El último extracto muestra el término utilizado con varias funciones tanto en la producción de Andreu como en la de F, en un principio correctamente, pero al final confusamente. En la primera producción el niño parece usar "there" reiteradamente para captar la atención ("attention getter"). A continuación como fórmula en una

abreviatura de "there (we are), Sooty" en el sentido de actividad completada. En la siguiente producción en cambio no parece interpretar dicha expresión utilizada por F y lo hace segmento a segmento. Finalmente utiliza el término como locativo del cual le cuesta decidir su relación en oposición con "here", hasta que finalmente opta por "there".

(1.932-936)
A Sooty **there, there, there** x **there** Sooty.
F What d'you want?
A **There**, Sooty.
F Ah, what was he hitting?
(...)
F **There** we are
A **There** no {Catalan pronunciation}.
F **Here** no?
A No.
F <No, no> Sooty no.
A <No, no>.
A No **there.**
F **Here.**
A **There, here.**
F **Here.**
F **There** we are, ah, **there** he is.
....

6.3.2.5. PRONOMBRES Y ARTICULOS

La producción de Andreu presenta una serie de pronombres personales muy limitada *"I"; "it"; "he"; "you"* pero que aparecen con una frecuencia alta. A excepción de varias instancias de pronombres demostrativos, representan la realización más típica del S. El pronombre de primera persona aparece únicamente en la fórmula *"I don't know"*. El de segunda persona casi exclusivamente en relación con "now" en la expresión *"now you"*, lo cual justificaría su inclusión tambien en la lista de fórmulas planteada al inicio de este comentario. Esta ausencia de la distinción "I(me)/you" puede interpretarse en relación con el contexto como una cuestión idiosincrásica del tipo de comunicación entre padre e hijo, que prima a las terceras personas como referentes personales y no a ellos mismos. Ello contrasta con los resultados de anteriores estudios sobre las primeras etapas del desarrollo linguístico (por

ejemplo Brown 1973) que muestran que los términos utilizados para "self" y para el interlocutor son de los más frecuentes en las primeras producciones combinatorias.

Los pronombres más utilizados por Andreu son los personales en caso agentivo. Los de 3a persona masculino y neutro (30 instancias: "He" =7; "It"=23). Le sigue el de 1a persona ("I"=7), utilizados dentro de la fórmula, y finalmente el de 2a persona ("You"= 5). No hay ninguna instancia del pronombre femenino "She". Ello no es de extrañar teniendo en cuenta el contexto pragmático y lingüístico. Andreu no tiene la oportunidad de utilizar el pronombre deícticamente pues no intervienen en la situación de observación personajes femeninos. Durante las grabaciones su madre está presente como investigadora, para referirse a ella el niño utiliza el recurso del nombre propio en diminutivo, *"Mela"*. Por otra parte, las actividades de juego preferidas son con muñecos de peluche y animales para los cuales F emplea únicamente los pronombres "he" e "it"[6]. Consecuentemente la frecuencia de "she" en el input del niño es nula (0). Tampoco aparece el contraste de número entre la serie de pronombres personales, o sea que no hay plurales. Hay que recordar sin embargo que ha aparecido en los demostrativos una instancia de "these".

La otra serie de pronombres que Andreu utiliza son los personales en caso posesivo con función nominal pero solamente se encuentran dos casos y en 1a persona, *"mine"*. El niño no habla de sí mismo sino de sus objetos.

Ofrece gran interés el contraste entre estos datos y los de Fletcher (1985) respecto a Sophie. La niña, cuya interlocutora es su madre y además tiene dos hermanas, utiliza una série más variada de pronombres. Como sujetos básicamente los pronombres *I, me, you, our.* "Me" aparece en su producción 4 veces más que "I" en posición de sujeto, también como objeto y después de preposición. "Our" tambien aparece como sujeto, sustituyendo a "we". Sus posesivos son "my" y "mine", "her" y "your". El contraste más importante con la producción

[6] Es evidente que dicha situación pasa desapercibida al padre de Andreu lo cual sería interesante para un estudio sobre lenguaje y adquisición de las diferencias de género.

de Andreu es la ausencia de pronombres de 3a persona que suple utilizando los nombres propios, fenómeno típico de las primeras etapas de nominalización. Andreu solamente utiliza este recurso para hablar de su madre.

Los artículos "a" "the" aparecen en la producción de Andreu utilizados para referencia específica con dominio de todas sus reglas. La referencia deíctica específica definida:

(1.233,2434)
F That's the lion.
A Look, the tiger.

La referencia específica indefinida:
(1, 247)
A Look, a big one. (Aparece un tigre en la escena de juego).

No hay ningún caso de referencia genérica. Y sólo aparece un ejemplo de la "a" intrusiva en una producción con mezcla parcial, analizada en el apartado 6.3. anterior.

El problema con los artículos se presenta a nivel fonético. La mayoría de instancias en que produce el artículo definido pronuncia la consonante alveolar lateral sorda en substitución de la fricativa alveolar sorda. Dicho problema persistirá hasta bien entrada la edad de 5 años.

La comparación con Sophie (Fletcher 1985) es en este caso favorable a A. Así como la niña parece omitir frecuentemente los artículos, sobre todo "the", y "there is little evidence that she controls the factors that govern the insertion of these articles" A omite un solo artículo en posición obligatoria, en un enunciado que reviste especial dificultad para él (1.434) *"This, this is *the crocodile/*z"*.

6.3.2.6. FORMAS VERBALES

En relación con las formas verbales, esta Muestra destaca por la presencia de cierto tipo de inflexión verbal, como ya se ha comentado. En general, en la investigación sobre tiempo y aspecto, la cuestión que mayor atención ha generado es el orden de adquisición de ambos. Las

conclusiones mayoritariamente coinciden al mostrar que la adquisición del aspecto suele preceder a la adquisición del tiempo. Por otra parte también plantean la relación entre la aparición de la primera morfología verbal y el valor semántico de los verbos usados (Meisel 1990:18). Sin embargo, existen también posiciones contrarias a dicha perspectiva (Ver 4.6.5. para una presentación del debate).

Los resultados de esta Muestra de Andreu coinciden con dichas conclusiones mayoritarias, pues la característica más sobresaliente es la presencia masiva de verbos marcados por el aspecto imperfectivo (Lund y Duchan 1988:40), es decir progresiva "-ing" y perfecto "-en" - aunque este último queda distanciado relativamente de la progresiva según estos autores -, y la ausencia de verbos marcados por el aspecto simple, el perfectivo, en inglés el Presente Simple y el Pasado Simple. Las formas imperfectivas aparecen como formas compuestas, con el auxiliar correspondiente. Por otra parte, para acabar de presentar las formas verbales de la producción de Andreu, utiliza abundantes auxiliares y cópulas, y, sin embargo, no utiliza modales o el auxiliar primario "do". En cuanto al aspecto, está usado en relación con los valores semánticos de los verbos: los verbos de cambio de estado aparecen en perfecto y los de acción en progresiva. Todos excepto (1) son verbos dinámicos. Así pues, se diría que Andreu está operando con un sistema de verbos dinámicos binario en el cual el perfecto denota acciones 'completas', y por tanto del pasado, y el progresivo acciones 'en proceso', al cual añade el sentido estático de "be" cópula.

Una forma verbal concreta, el pretérito perfecto, ha sido objeto de atención en muchos estudios, debido a su difícil descripción y distribución funcional. Su estatus real evolutivo en nuestros datos necesita aclararse. Recordemos que el hecho de que Andreu utilice una forma verbal no implica que la categoría gramatical representada por dicha forma haya sido adquirida, (i.e. "*it's stopped*"), cuya segmentación interna, en auxiliar + participio, probablemente no se corresponde con la jerarquización adulta.

Según Fletcher (1981), el estudio de la adquisición del pretérito perfecto topa con dos problemas descriptivos. En primer lugar el que se acaba de comentar respecto a la forma contraída "-s":

> (..) the present perfect presents descriptive problems which reflect factors that seem likely to affect the learner, due to homonymy in English of contracted copula and auxiliary, and of most past tenses and past participles. (ibid.:93)

En segundo lugar, la aparente discrepancia entre los datos sobre adquisición del inglés-americano y el inglés británico. Wells (1979) proporciona datos sobre la distribución y frecuencia del uso de auxiliares con sujetos del "Bristol Project", en edades comprendidas entre 1;3-3;6. La forma de perfecto ("have+-en") es la segunda más utilizada, precedida por "do" y seguida por "can", "be+ing", "will", "be going to". Los 60 sujetos analizados la utilizan, y la mitad lo hacen, al menos una vez, antes de los 2;3. Por otra parte, Weist (1986), con datos sobre la adquisición del inglés-americano afirma que el pretérito perfecto está considerado en la mayoría de los estudios como un tiempo de aparición tardía, lo cual atribuye a su complejidad:

> The late acquisition of the present perfect in English is also relevant to the development of the free reference time system. For the present perfect RT [reference time] is simultaneous with ST [speech time] and ET [event time] is prior to RT. The use of the present perfect appears to require a concept of RT which is independent of ST, and the capacity to establish ET and RT at different points in time. (...) The prior situation must also have current relevance. Furthermore, the present perfect has more than one meaning. (...) Hence the young American 's child failure to use the present perfect should probably not be attributed to a retarded conceptual development. (ibid. 1986: 369)

Frente al primer problema, Fletcher (ibid.: 97) hace notar que la diferencia formal entre las formas contraídas y las plenas ("have/'ve, has/'s, is/'s") y la alta frecuencia de las contracciones en las oraciones declarativas, permite pensar en la posibilidad de que la asociación entre ambas formas sea difícil para el niño, quien posiblemente no otorgue el mismo valor sistémico a las formas que el adulto. Por otra parte, el uso de una misma inflexión ("-ed") para el pasado y el participio de los verbos regulares, y, el hecho de que ambas pueden aparecer en contextos similares, no permite interpretar las formas perfectas excluyendo los pasados.

Frente a la segunda cuestión, Fletcher no acepta la explicación de Weist de que la adquisición tardía del perfecto derive de las

habilidades cognitivas que requiere. Utiliza las explicaciones de Comrie (1976), y Palmer (1974), según los cuales el inglés británico muestra preferencia por la forma de perfecto, especialmente para la referencia de pasado indefinida: ("I've eaten my dinner" frente a "I ate my dinner"), para concluir que el niño o niña ingleses tiene mayor exposición a las formas de perfecto y por tanto más oportunidades de llegar a entender su estructura y función en contraste con las formas de pasado.

La cuestión de la indefinición del estatus real de las formas del pretérito perfecto aparece tambien en los trabajos de Meisel (1985), Kielhöfer (1982) y Sabeau-Jouannet (1977, ambos en Meisel), que sobre sus datos sobre adquisición del alemán y del francés respectivamente concluyen que el participio pasado tiene la función de marcar el evento acabado definido como un *estado* resultante de la acción o de un acontecimiento y que podría tener una función adjetiva: "on pourrait dire que ces formes correspondent à des adjectifs ou des adverbes du langage adulte (ibid.: 345)" constatación que ya habían hecho Antinucci y Miller (1976).

Sin embargo, en absoluta contradicción con esta afirmación, Meisel (1985:331) un año antes presentaba los resultados de la investigación sobre el tema en relación a una diversidad de lenguas, los cuales coincidían en mostrar que: "la première forme temporelle est une forme du temps de passé; si dans cette langue il existe deux temps qui codent une distinction entre 'perfectif' et 'imperfectif', c'est le 'perfectif' qui est choisi d'abord. (ibid.:331).

El uso de la progresiva de Andreu coincide con los datos de Fletcher, sobre Sophie, la cual empieza a usar esta forma a la par que el perfecto. Sin embargo, en ese momento -en que Sophie tiene la LME como Andreu en la Muestra 2 -, la niña utiliza la modalidad, y el tiempo con frecuencia, mientras que Andreu no muestra ningún caso. En consecuencia parece que para poder casar los datos de Andreu y los de Sophie, se pueden hacer dos interpretaciones. La primera deriva del estatus dudoso productivo de los pretéritos perfectos en la 'gramática intermedia' de Andreu. La segunda consistiría en la interpretación de los datos de Sophie como idiosincrásicos, en contraste con la mayoría. Pero, en general, hay que tener en cuenta que la investigación sobre

adquisición de formas verbales a través de estudios longitudinales muestra enormes diferencias entre lenguas y entre individuos (Schlyter 1990: 113, Goodluck 1991:126).

Nuestros datos coinciden parcialmente con los de Bloom (1981), sobre adquisición monolingüe. Esta autora, basándose en evidencia empírica anterior llega a la misma conclusión:

> Both the syntax of the children's sentences with different verbs and the semantics of verbs interacted selectively with the use of different inflections.(...) Certain descriptive verbs ["ride, turn, drink"] occurred almost exclusively with "-ing"; certain other verbs occurred almost exclusively with past tense; and certain others occurred only with "-s". (ibid.:166)

Donde no coincidimos es en la lista de tiempos: Andreu no produce aparentemente pasados simples, sin embargo la advertencia de Fletcher sobre el perfecto en relación con el pasado ha de tenerse en cuenta. Tampoco utiliza el Presente Simple.

A continuación se analizan las formas verbales de Andreu. Se distribuyen exclusivamente entre 10 verbos. La siguiente tabla muestra su frecuencia y su distribución dentro de la categorización propuesta por Quirk (1973) en relación con el aspecto léxico (Ver 4.6.5.2.)

Tabla 6.9. Distribución formas verbales según aspecto léxico

Uso dinámico
A=actividad P=proceso S=sensación HT= hechos temporales HM=hechos momentáneos
Uso estático
c=cognición,percepción s=relación

Verbo	Número	A	P	S	HT	HM	c	r
BE	13							+
STICK	7					+		
JUMP	4					+		

Verbo	Número	A	P	S	HT	HM	c	r
COME	3				+			
SLEEP	2	+						
BITE	2				+			
CRY	3	+						
STOP	2					+		
FALL	2				+			
RUN	2	+						

Seguidamente se comenta la clasificación con relación al contenido semántico, al desarrollo morfológico y a la referencia temporal. De los (10) verbos utilizados sólo (1) es estático: BE. El resto de las formas verbales se incluyen en el tipo de verbos dinámicos y se reparten entre verbos de actividad "sleep" "cry", "run", ; verbos de hecho temporal: "come", "fall" ; y verbos de hecho momentáneo "jump", "bite", "stop", "stick".

Todos están marcados por el aspecto: a) de perfecto ("FALL, JUMP, STICK, STOP"); y b) de progresiva ("BITE, COME, CRY, SLEEP"). Según Comrie (1976:52) y Palmer (1974:50) el pretériro perfecto en la gramática adulta relaciona un estado de casos con una situación anterior, e indica la importancia de una situación en el presente. Fletcher presenta (op.cit.:98) un análisis más detallado y divide las funciones del pretérito perfecto en dos: una temporalmente específica, en que la proximitud temporal no es necesaria, y otra temporalmente no-específica, en la que la proximidad y/o resultado es importante. El primero incluye el perfecto de la 'situación persistente', que ejemplifica con "We've lived in London for ten years", y el segundo recoge los perfectos de 'resultado' como "The taxi has arrived" "I've had a bath". Parece que Andreu está utilizando este segundo tipo.

El aspecto progresivo coloca a quien habla dentro del hecho relatado y con los verbos dinámicos de actividad implica que la acción

está en proceso. Andreu emplea en progresiva los verbos que implican actividades imperfectivas, es decir sin puntos finales naturales: "come", "sleep", "cry". De nuevo coincidimos con Bloom: "The verbs that occurred with -ing named aspectual events that were both durative (that is, they lasted over time) and noncompletive (in that they did not entail an end result)" (op.cit.:166). La progresiva es el marcador de aspecto más afin a su significado léxico, pues se consideran verbos dinámicos de actividades que están en progreso. Para los verbos que se refieren a actividades que implican cambio de estado: "stick", "stop","jump","fall", el niño emplea el marcador aspectual más afin a su significado léxico tambien, es decir el perfecto. La única excepción está representada por "bite" cuyo significado semántico es de cambio de estado y sin embargo aparece en progresiva. Corresponde exactamente al desarrollo del Estadio II descrito por Brown (1973) (Ver 4.5.2.).

Puede interpretarse pues, que Andreu está enfatizando la descripción de la acción en proceso y no la acción acabada y que está utilizando el aspecto correctamente. Según la clasificación por fases utilizada por Schlyter (1990b) Andreu se halla en la Fase B, después de una Fase A, que llega hasta los 2;6 años, en la que se producen sólo formas verbales simples, no compuestas, la Fase B es una fase intermedia, que va de los 2;6 a los 2:9 donde empiezan a aparecer las formas compuestas: i.e. modal + infinitivo, o auxiliar + participio. Las relaciones de tiempo que Andreu establece son próximas, es decir (R=S) el tiempo de referencia es siempre el momento del acto de habla. Citando a la autora anterior se puede afirmar que:

> This phase can be considered as one of transition between lexical and grammatical means of marking temporal oppositions, i.e. between lexically dependent rules, with restricted application (cf. "schemata" in the sense of Berman, 1983) on the one hand, and generally applying grammatical rules on the other.(ibid.: 117)

Los datos de Andreu concuerdan con los resultados de Schlyter (ibid.: 114, 115) a tres niveles. El primero, respecto al hecho de que sus sujetos bilingües francés/alemán, en la primera fase de desarrollo también se refieren predominantemente a cambios de estado, expresados en francés con el participio pasado y en alemán con partículas preverbales, lo cual coincide con los datos de Andreu. El segundo, respecto al hecho de que los conceptos de tipo abstracto no se

desarrollan simultáneamente, es decir 'relaciones temporales próximas' por ejemplo durante una primera fase, lo cual está sucediendo con Andreu en esta muestra, y, 'relaciones temporales distantes' en una fase siguiente. El tercero, respecto a que en la segunda fase en que el niño se halla, han aparecido los morfemas gramaticales como auxiliares y se encuentra la oposición de forma-función de participio de pasado con o sin auxiliar. La evolución de la relación forma-función depende del aspecto léxico de los verbos de la lengua meta.

En cambio nuestros datos contrastan con los de Cortés y Vila (1991) respecto a la variedad con que sus sujetos emplean "tiempos gramaticales con verbos que semánticamente no les son afines" (ibid.: 31). Tampoco coinciden respecto a la distinción entre presente y no-presente, la aparición de formas temporales de futuro y pasado antes de los 3 años y la aparición de las sobrerregularizaciones. Sí coinciden con la hipótesis que plantean respecto a la necesidad de que el pasado sea "modelado" por la persona adulta, puesto que en estos datos el niño no hace referencia al pasado y el adulto tampoco.

6.4. DISCURSO

La organizacion del discurso es una parte esencial del desarrollo adquisitivo. En ella las estrategias de producción entran en juego, implicando al hablante y al interlocutor. En esta Muestra 1 el discurso es quizá el nivel de desarrollo en el que Andreu muestra más claramente la necesidad de ayuda. Sus construcciones sintácticas y morfológicas completas, aunque escasas, son 'limpias', en el sentido de que no aparecen áreas de problemas en forma de producciones "deviant" o inmaduras o errores de sobregeneralizaciones, pero su apoyo en el discurso generado entre él y F para la construcción de nuevos enunciados demuestra que se halla en una etapa primera de desarrollo linguístico.

Así pues, tal como se muestra a continuación, el niño está haciendo esfuerzos importantes a partir de su 'colaboración en el discurso' con F, la cual es esencial en la mayoría de los actos de habla para posibilitar que el niño llegue a producir algo más que repeticiones de vocablos comodines o mezclas. El análisis de los diversos extractos siguientes muestra cómo Andreu utiliza el contexto anterior verbal y no

verbal para comunicar una idea. Dicha ayuda o 'andamiaje' ("scaffolding") en la investigación en L1 y tambien en los estudios sobre ASL. Otro término utilizado es el de 'construcciones verticales' (Scollon 1979) más en concreto referido a las secuencias proposicionales que preceden evolutivamente a las proposiciones propiamente dichas, es decir expresadas sintácticamente. Uno de los estudios citados a menudo en relación con las estrategias de construcción de discurso conjunto es el de Hatch (1970), en el que se encuentra el siguiente ejemplo de la producción de Paul, el niño Taiwanés de cuyo desarrollo adquisitivo se habla más abajo. Parece interesante poder compararlo con extractos de la producción de Andreu.

Paul: Oh-oh!
J: What?
Paul: This (points at an ant)
J: It's an ant.
Paul: Ant.

Y tres producciones más allá Paul construye la oración "*Oh, it's an ant!*".

Para la construcción del discurso de Andreu un elemento es de vital importancia, el término "*Look!*". A partir del análisis de las funciones para las que el niño lo usa es posible observar diferentes tipos de 'andamiajes' que Andreu utiliza. Tal como se verá, dicho segmento tiene múltiples funciones, que en ocasiones se solapan con la fuerza ilocucionaria imperativa. La función esencial del término es su contribución a la construcción del discurso del niño.

En el siguiente extracto el verbo aparece como captador de atención. Andreu parece que necesita dicha atención para introducir su tema.

(A 3;2.28-1.322)
A Look!
F What?
A Un forat.
A Un forat up there.

A continuación vemos cómo necesita el apoyo de F que le proporciona el 'tema' de la siguiente oración, para él proporcionar la 'rema'.

(1. 152)
A Look, look.
A It's coming, look.
F {screams simulating fear}
F Look at Sooty.
A It's sleeping.

A continuación, el ejemplo más evidente de la estrategia de producción. Andreu produce uno de los pocos enunciados de dos palabras con dos acentos y entonaciones descendentes de su producción -restos del estadio de desarrollo anterior - *"Look, the tiger"* pero es incapaz de organizar su siguiente producción, como las vacilaciones y el segmento ininteligible muestran. Su recurso inmediato vuelve a ser el "look" comodín y el catalán.

(1.234)
A Look, the tiger.
F What's the tiger doing?
A (a tig* a tig*) X one.
A Look, look!
F What's he doing?
A Look!
A Oh, ui, ui.
F Oh, he's fallen down.
A ui, no pot aixecar.

A continuación el "look" sirve para mantener la atención de F mientras discurre la acción.
(1.350)

A Oh.
A It's fallen off.
A <Look, look, look, ah>!
F <It's fallen off>^
A {makes funny noises and finally utters a 'bang'}.

F Oh that Sooty!
A Look {again utters a 'bang'}.
F Ouch, ouch.
A Look!
F What?
A Look, look.
F Ow.
A Ara tú.
A Now you.

Tambien aparece como comodín, para llevar a F a construir el discurso en vez de él.

(A 1. 85)
A Look!
F Come on!
F Up you>
F Look, Andreu's falling again.
A Ow, ugh!
F Hey, come on, Andreu (you, you) you get the crocodile.
A Oh, look.
F What?
A Look!
F Oh, he's falling : don't fall : don't fall down : don't fall down : (don't) don't fall down.

O bien para llegar a una construcción conjunta del discurso, después de haber hecho que F observara la acción, en un claro ejemplo de 'construcción vertical'.

(A 1.299)
A Look!
F Who's that?
A Look!
F What?
A Look, he's stuck.
F He's stuck?
A Look!
F That tiger?

A Look!
A L'Spot.
F It's Spot.
A It's stuck l'Spot.

6.5. DISCUSION

En general puede apreciarse que el niño tiene bien establecidas las construcciones SV del Estadio II y está haciendo la transición de las producciones de 2 palabras a las producciones de 3 palabras. A nivel de la oración, el número de constituyentes está pasando de 2 a 3. A nivel de la frase los constituyentes se están expandiendo, o desplegando (el término es de Peters 1986: 318) a pesar de que el estatus jerárquico no esté aún claro - como se ha comentado en el caso de las formas verbales -. A nivel de la palabra empiezan a aparecer las inflexiones de plural, las verbales, los genitivos.

La producción de Andreu a nivel fonético presenta algún problema localizado y persistente - hasta la edad escolar tiene problemas en sus dos lenguas con la fricativa sonora dental - por ejemplo. Pero en general su articulación es suficientemente satisfactoria para tener un discurso inteligible. A nivel sintáctico destacan dos cuestiones. En primer lugar, si bien su producción es reducida, apenas presenta producciones inmaduras ni tampoco restos de las construcciones típicas del Estadio II con verbo omitido. Sus producciones son correctas, sus dificultades aparecen en algunas construcciones de tres elementos y quedan reflejadas por la presencia de vacilaciones y pausas intraproducción. A nivel léxico se mantiene en índices más bajos que los del estadio de Brown en el que se halla.

En los estudios de AM, los errores - es decir aquellos enunciados que por razones pragmáticas, fonológicas, semánticas o morfosintácticas no coinciden con la norma de lengua hablada adulta - sirven de ventanas para la comprensión de los procesos linguísticos. Leopold ya afirmaba que son las formas erróneas las que nos darán una prueba de la capacidad infantil de construir reglas. Siguiendo esta perspectiva hay que explicarse la razón por la cual no aparecen claramente otras áreas de errores. Puede hablarse de la madurez cognitiva con la que el niño opera con estructuras de dos elementos. Otra explicación es la

que proponen diversos estudios (por ejemplo Taeschner 1987, Clark 1977, Bever 1970) que las primeras formas morfosintácticas se emplean al principio correctamente y a continuación se reemplazan o coexisten con formas erróneas. En el caso concreto de Andreu, puede interpretarse que, cuando se decide a hablar en inglés, despues de tres años y medio de input, va pasando por cada estadio con rapidez, y con una madurez inusual dentro del mismo en la AM, pero típica en la AB según la perspectiva mencionada.

Su desarrollo no puede equipararse al de un niño monolingüe con problemas o retrasos del habla. Tampoco es igual que el de, Paul, el niño taiwanés de 5 años estudiado por Huang y Hatch (198.) que adquiere el inglés en Los Angeles. Con quien más se puede comparar es con la AM de Sophie, que está en el mismo estadio II que él (Fletcher 1985), aunque no tiene la misma edad.

El perfil de desarrollo con problemas tipificado por Crystal (1982) Fletcher y Peters (1980: 40-44) y Fletcher (1983:6), cuya trascendencia científica y práctica a nivel de la comunidad lingüística internacional es notoria, presenta las siguientes características. A nivel de la oración simple, su desarrollo es normal, pero no utiliza coordinación, ni estructuras de complementos ni estructuras adverbiales. A nivel sintagmático, el desarrollo de los sintagmas preposicionales o sintagmas nominales es el mismo, aunque omite a menudo el determinante; pero el desarrollo de la frase verbal es inferior al normal, en gran parte debido a la ausencia de auxiliares en sus producciones. El desarrollo muestra problemas con la premodificación verbal (auxiliares *"be, have, do"*; modales *"can, could, might, etc"*; y catenativos *"going to, have to"*). En cuanto a la inflexión verbal, el perfil con problemas muestra una ausencia total del pasado y una presencia importante de formas verbales no marcadas (NMFV). La inversión del auxiliar en las *yes-no questions* tambien está ausente. A nivel léxico se observa una pobreza de unidades léxicas e instancias, específicamente en cuanto a los verbos-tipo y pronombres personales-tipo.

Al compararlo con el perfil de Andreu se advierten dos diferencias esenciales. Este utiliza la cópula contraída y sin contraer. La premodificación verbal y la morfología verbal están ampliamente representadas y los determinantes no se omiten. La interpretación de

la primera cuestión es crucial para entender la hipótesis que se mantiene, que el desarrollo de Andreu no es el de un niño con problemas de lenguaje. La explicación de Fletcher es la siguiente:

> (...) an explanation for the deficiencies in auxiliaries in the impaired child may lie in the phonetic character of the auxiliaries - in their brevity and relative lack of salience. The normal child, it would seem, can cope with this; (..) he can hear, represent and reproduce appropriately initial and medial auxiliaries in his speech. (..) we were on the right lines drawing an analogy for the normal child between the extraction of morphological regularities and the representation of auxiliaries (...) (Fletcher 1983:20)

Es decir, este autor correlaciona la comprensión y la producción de los auxiliares con las inflexiones verbales. Dicha capacidad, suficientemente demostrada por Andreu en esta primera muestra, prueba su capacidad para procesar la información que le llega del input. En el caso concreto de los auxiliares, se puede asumir su capacidad para generalizar la información de unos sonidos que aparecen en el input paterno contraídos, no acentuados y pronunciados rápidamente (ibid.: 15). Todo ello situa su perfil de adquisición en otra área que el de la adquisición con problemas tal como la caracterizan las investigaciones citadas. Si aparecen coincidencias a nivel de pobreza de léxico o lagunas hay que tener en cuenta que la media de edad de los sujetos con retraso tipificado de dichos estudios es de 5 años y 1 mes.

El perfil de adquisición del inglés de Andreu parece similar a la de una niña inglesa monolingüe que se encuentra en su misma etapa de desarrollo, es decir en el Estadio II, - pero con una diferencia de edad de 12 meses de edad, es decir la niña tiene 2 años y 4 meses. Ambos perfiles presentan ciertas categorías desarrolladas y ciertas lagunas en su mapa sintáctico, las cuales en su mayoría no coinciden. Andreu desarrolla más el sintagma pre-verbales, el S, y la expansión verbal y Sophie los sintagmas post-verbales, en concreto el O. Sophie desarrolla el sistema pronominal y Andreu la deixis y los artículos. A nivel morfosintáctico, Andreu utiliza casi la mitad de morfemas verbales que Sophie pero desarrolla la inflexión, lo cual ella no hace. De hecho, ninguno de los dos desarrolla la modalidad ni los pasados y sólo Andreu desarrolla las cópulas que están ausentes del sistema verbal de Sophie. A nivel léxico, Andreu utiliza la mitad de lexemas verbales que Sophie, para poner un ejemplo, pero ello no es de extrañar dado su

contexto de AB del inglés en Catalunya con un solo interlocutor permanente, su padre.

Sin embargo hay una ausencia en los datos de Andreu que reviste gran importancia. En esta Muestra 1 no aparecen más que dos construcciones del tipo "two word-utterance", representante de su Estadio I de desarrollo inmediatamente anterior: los dos imperativos *"running away"* (1. 198) y *"no sleeping"* (1.1062) (que es una repetición de la producción adulta). Por el contrario, aparecen varias en la producción de Sophie: *"See me"; "what that"; "Mary come"; "read that.* Por otra parte, las construcciones de la niña de 3 o más elementos también recuerdan el "telegraphic speech" propio de la primera etapa de desarrollo *"me want that"; "I want play snakes and ladders"; want put mil in there"; "me got -- Jack go some of those"; "you get nother one Zeldy's".*

Finalmente, es interesante comparar la adquisición de Andreu en esta primera etapa con los datos sobre adquisición del inglés L2 del sujeto de Huang y Hatch, de 5 años de edad, elemento cuya incidencia ha de tenerse muy en cuenta. Hay que puntualizar que, según los autores, el niño adquirió una competencia casi nativa durante al final del período de observación de 4 meses. Un aspecto de su proceso de adquisición le separa de Andreu y uno lo acerca. En primer lugar, tal como parece común en los procesos de ASL, el primer recurso utilizado por este niño durante todo un mes fue la utilización de fórmulas por medio de la estrategia que los autores llaman 'imitación'. Nuestros datos no confirman de ninguna forma la hipótesis de que Andreu utilizaría abundantes fórmulas como estrategia de producción.

En segundo lugar, cuando Paul empieza a producir construcciones de su propio sistema sintáctico primero pasa por el estadio de "two word-utterances" típico de la APL: estas contienen dos palabras, ambas acentuadas y con entonación descendente, con una pausa intermedia, y no son producto de transferencia entre su L1 y la L2. Andreu produce un tipo de construcciones que muestran una estrategia similar pero mayor complejidad, en esta Muestra, con la palabra "Look" a la que añade otro segmento a continuación, ambas con entonación descendente, así por ejemplo *"Look, the tiger"* (1.236) *"Look, a big one"* (1. 249).

Así pues, el desarrollo del inglés de Andreu en esta primera Muestra presenta características muy específicas, que se acercan más a las de AM normal que a las de la AM con problemas o a la ASL.

7. ANDREU A LOS 3 AÑOS Y MEDIO: MUESTRA 2 (A 3;4.12)

7.1. CONTEXTO DE LA MUESTRA

Esta segunda muestra de Andreu en conversación con F, su padre, está recogida sólo un mes y medio después de la Muestra 1, pero la distancia recorrida por Andreu en su expresión en inglés es tan importante que ya puede decirse que está saliendo de esa etapa inicial de eclosión y que se halla a las puertas de una segunda etapa de expansión. Por ello se ha escogido esta Muestra, de entre las 19 restantes, como marcadora del inicio de este segundo período. Los cambios son cuantitativos y cualitativos.

Por una parte, como se explica más abajo, entre una Muestra y la otra Andreu ha pasado del Estadio II de Brown al IV inicial. Por otra parte, en la Muestra 1, su producción en inglés necesitaba sustentarse sobre tres elementos a) el muñeco de peluche Sooty, como referente común inglés para él y su padre; b) la construcción conjunta del discurso con F a modo de 'andamiaje' c) el recurso a su otra lengua, el catalán. En esta Muestra, los tres elementos han cambiado de papel.

El muñeco Sooty es importante aún como referente, es decir, F sigue utilizándolo como tercer interlocutor y, por tanto, sigue haciendo su papel de interpretación de la voz del muñeco con timbre alto. Si en la Muestra 1 de un total de 557 enunciados completos e inteligibles F producía 96 con la voz en falsete ([HPV]), es decir un 17,23%, en esta Muestra, de 635 enunciados 113 son con la voz en falsete, un 17.79%, es decir el porcentaje es muy similar. Pero el papel de Sooty ya no es el de forzar a Andreu a usar el inglés, sino simplemente el de compañero de juego. Andreu ahora dirige enunciados completos en inglés al muñeco, mientras que en la Muestra 1 prácticamente sólo le dirigía llamadas de atención o vocativos. No se observan el mismo tipo de apoyos o 'andamiajes' del discurso adulto a partir de los que cuales Andreu construía su enunciados en la Muestra 1. A diferencia de entonces, ahora el niño toma a menudo la iniciativa en la conversación. Finalmente, apenas recurre al catalán, la Mezcla de lenguas se ha reducido de un 22,89% a un 3,42%. Ello significa que F apenas le tiene que inducir a utilizar el inglés, pues el niño lo hace espontáneamente.

No intervienen terceras personas en la conversación, pero F, utilizando al muñeco Sooty, hace que se establezca una situación de simulación de una conversación a tres, que perdura durante toda la muestra, y da mucho juego para diálogos diferentes. Los personajes favoritos del niño siguen siendo los animales.Su primera producción *"Where's my animals?"* (2.14), nos lo recuerda por si lo habíamos olvidado. A lo largo de la transcripción se vuelve a asistir a lecturas de libros con animales, batallas entre éstos, peleas con Sooty, discusión de planes para ir al zoo, recuerdos de visitas a granjas e historias infantiles como "Goldlilocks and the Three Bears" (Ricitos de oro). Tan sólo en una ocasión hablan de otras cuestiones, al intentar encontrar unas herramientas de juguete en la habitación.

La Muestra transcrita (Ver Apéndice V) tiene una mayor duración que la anterior -debido al gran interés que ofrece para el análisis - casi tres cuartos de hora y contiene 1209 enunciados. Durante este espacio de tiempo se observan 16 actividades.

Tabla 7.1. Actividades-formato Muestra 2

TIPO	Frecuencia/ Muestra 2
1. NOMBRAR COSAS	1
2. NEGOCIAR	5
3. JUGAR CON ANIMALES	4
4. HABLAR DEL FUTURO	1
5. HABLAR DEL PASADO	1
6. MIRAR LIBROS	4
Total	16

7.2. PRESENTACION GENERAL DE DATOS

7.2.1. LEXICO SINTAXIS Y DISCURSO

a) Longitud media del enunciado en morfemas= 3,21
Estadio de Brown: Principio IV
Edad predecible [1] = 28-45 meses

b) Indice de diversidad léxica (50 palabras) = 0,34
No. Total palabras en IDL = 151
No. Total de lexemas en IDL = 51

c) No. total de palabras = 1175
No. total de lexemas = 226

d) LME (en palabras)= 2,90

¿Dónde se halla el avance mayor, en el número de lexemas o en el número de inflexiones? El factor que interesa considerar es si el aumento del número de palabras viene determinado por un aumento de lexemas o un aumento del uso de las inflexiones. Podemos analizar ya las tres Muestras.

Tabla 7.2. Evolución del IDL

	TOTAL PALABRAS	TOTAL LEXEMAS	AUMENTO PALABRA	AUMENTO LEXEMAS
MUESTRA 1	588	159		
MUESTRA 2	1175	225	99,8%	8%
MUESTRA 3	1695	291	44,2%	2,83%

[1] La Longitud Media del enunciado le coloca en los inicios del Estadio IV de Brown. Este autor y su equipo no llegaron a publicar el Volúmen II que debía incluir el estudio de los Estadios siguientes al II, por lo que no se puede hablar ya de su concepción global sobre el Estadio IV como se hizo en la Muestra 1.

El número total de palabras ha aumentado en un 99,8%, el número total de lexemas en un 8%. Entre esta Muestra y la Muestra 3 sólo aumenta en un 44,2% las palabras y en un 2,83% los lexemas. Es decir, en esta Muestra ha doblado el vocabulario en gran parte debido al uso de la inflexión.

La característica principal que separa las dos Muestras es pues la riqueza, diversificación y variación en los enunciados y el léxico. Por otra parte, ya aparecen enunciados con inmadurez gramatical y semántica, 27 y 5 casos respectivamente. Las dos áreas especialmente conflictivas son: a) las concordancias de número y género entre sujetos y verbo y cópula y complemento, y "some" incontable, b) los verbos transitivos utilizados sin complemento, c) la indefinición del contenido semántico de las preposiciones.

Tabla 7.3. Evolución de las formas inmaduras

	[IMM:PHO]	[IMM:GRA]	[IMM:SEM]	[IMM:IMR]
MUESTRA 1	15,96%	0	0	0
MUESTRA 2	15,87%	5,79%	1,07%	0.2%
MUESTRA 3	23,97%	7,76%	1,36%	2,96%

Ligado a la variación inmadura, el número de vacilaciones en el interior de los enunciados es enorme, a menudo marcando problemas de construcción sintáctica. Tal como explica De Houwer (1990:334), las vacilaciones muestran una falta de control o una lentitud en el procesamiento (o sea en la producción) de un enunciado. En realidad representan el intento de controlar la producción lingüística antes de la emisión; permiten al hablante planificar el resto del enunciado, a partir de retrasar su aparición por medio de pausas, términos repetidos o comodines. Los siguientes enunciados ilustran cómo las vacilaciones ocurren previamente a los elementos problemáticos: en [1] la primera negación con "no", y en [2] la coordinación de sintagmas en posición S, que Andreu no es capaz de componer, y tiene que recurrir a una construcción alternativa con dislocación:

[1]
A (There/'s, there/'s, there/'s, there/'s, a there's {all immature pronunciations}) [IMM]there {lere}/'s no monster.

[2]
A [IMM]He {e}/'s gone away the monster, (and, and, and, and) and the[IMM] {le} eagle[IMM] {leage}.

Parece interesante mostrar también el número de vacilaciones de la producción de F, que oscila entre el 2% y el 4%, quizá debido a un estilo propio personal de plantear la comunicación de forma poco aseverativa. Recordemos la discusión teórica (Ver 2.1.2.1.) sobre el input adulto 'degenerado', en el cual abundan vacilaciones, pausas y en general construcciones no-canónicas. En cualquier caso, la tabla muestra el aumento en el número de vacilaciones entre la Muestra 1 y las dos siguientes.

Tabla 7.4. Evolución de las vacilaciones en los enunciados de A y F

	VACILACIONES ANDREU	VACILACIONES F
MUESTRA 1	2,71%	4,19%
MUESTRA 2	12,88%	2,54%
MUESTRA 3	12,33%	4,46%

Por otra parte, como se puede apreciar en la siguiente tabla, en esta Muestra aumenta ligeramente el uso de las fórmulas, y el recurso a la imitación de enunciados adultos, que pasan de (12) a (28) en números absolutos y las autorepeticiones que pasan de (13) a (40). Y en la Muestra 3 vuelven a disminuir las imitaciones y la autorepetición desaparece. Andreu está ya utilizando la elipsis, construcciones como: "I don't want to", "No, it's not". Asimismo aparecen casos interesantes de dislocación y topicalización.

Tabla 7.5. Evolución de las imitaciones y autorepeticiones

	IMITACION ADULTA	AUTOREPETICION	ELIPSIS
MUESTRA 1	12	13	4
MUESTRA 2	28	40	6
MUESTRA 3	13	0	10

A nivel del SN, aumenta la premodificación del núcleo, incluída la nominal con el posesivo, y los determinantes están en plena expansión, mostrando variación inmadura en la concordancia de número. A nivel del SV, Andreu expresa posesión con *"I've got"*, habla del futuro con "gonna", y utiliza el Presente progresivo, el Presente Simple y el Perfecto. La presencia del Pasado Simple en los verbos léxicos es aún muy tímida, con "be" cópula parece estar apareciendo, en 1ª y 3ª persona del singular. En cuanto a la sintaxis, el fenómeno más interesante parece la coordinación sintagmática y de oraciones, que a veces se establece a lo largo de varios enunciados, y las primeras instancias de subordinación. En cuanto a la negación y la interrogación con verbos léxicos, parece que la primera hace mayores avances que la segunda, pues aún no se halla ninguna instancia de preguntas "yes/no", excepto como imitación adulta.

7.2.2. ANALISIS DEL PERFIL LARSP

A continuación se presentan sucintamentes los diferentes Estadios y categorías del LARSP (Ver Apéndice VI) que determinan el perfil de Andreu en esta Muestra.

El Estadio I sigue siendo el más representado, como lo era en la Muestra 1. El número absoluto de enunciados de 1 sola palabra es de 189 analizables y 171 no analizables sobre un total de 466 de la producción de Andreu.

El Estadio II contiene el 22,93% del total de enunciados analizados. El tipo de oraciones más numeroso coincide con las de la Muestra 1: las oraciones declarativas SV - cuyo verbo es la cópula -

que suman (32). Ninguna otra categoría tiene tal importancia numérica. Los enunciados imperativos (12) han aumentado, así como diferentes tipos de negaciones Las expansiones de este Estadio siguen concentrándose en la expansión verbal (35) y sólo se encuentran 3 tímidas realizaciones de expansiones de sujeto y objeto. En este sentido, se mantiene el perfil de la Muestra 1 de este Estadio. Respecto a la expansión del sintagma nominal, la presencia de determinantes es de destacar.

Pero el Estadio III es el que concentra el mayor número de enunciados, después del Estadio I, un 21,14%. Presenta un panorama diferente y más interesante y equilibrado: mayor representación categorial y numérica, siempre en las categorías maduras, tanto en la oración como en el sintagma, y las expansiones que ya no sólo aparecen a nivel del verbo sino también del complemento y el adverbio, y, en menor número en C y O. Se diría pues que el perfil actual de Andreu le coloca en el Estadio III del LARSP. Ahora bien, el desarrollo de la negación y la interrogación con corrección adulta, áreas que en la anterior Muestra apenas estaban representadas, en esta Muestra sitúan a Andreu en el siguiente Estadio IV. Ello coincide con el Estadio de Brown estimativo según el cálculo de la LME, el cual es en realidad "Early IV"[2]. En las oraciones declarativas, la de mayor frecuencia vuelve a ser la oración con cópula SVC (23), pero seguida muy de cerca por las SVO (21), lo cual rompe la tendencia tan marcada de la Muestra 1, en la cual el niño sólo utilizaba verbos intransitivos.

El desarrollo del sintagma nominal es bastante equilibrado. Sólo una categoría, AdjAdjN, está muy pobremente representada, posiblemente reflejo de la deficiencia a nivel de adjetivos del léxico limitado del niño. El sintagma verbal continúa el patrón de la Muestra 1 con un cambio cualitativo importante, la aparición de los auxiliares y algún modal.

[2] Conviene recordar la valoración de Blake et al. (1993:141) respecto a la validez de la LME para medir la complejidad sintáctica de los enunciados: "Beyond MLU 3, the index is said to be 'valid only for those few aspects of grammatical development that are most directly tied to the very process of sentence lengthening, like the use of bound morphemes and clausal connectives".

En el Estadio IV aparecen representadas todas las oraciones no declarativas: imperativos con apelativo, interrogativas con la inversión sujeto verbo después de partícula interrogativa correcta (16), negaciones con la partícula negativa en posición interna (18). Aparece también la coordinación sintagmática y auxiliares dobles en la formación del pretérito perfecto progresivo.

Los Estadios V y VI muestran los primeros ejemplos de coordinación y subordinación de oraciones y la aparición del predeterminante "all".

En las inflexiones sintácticas, el desarrollo es también equilibrado con algunas excepciones, la ausencia total de comparativos y superlativos y adverbios.

7.2.3. ANALISIS DE VALENCIAS DE VERBO

A continuación se presenta el análisis de la valencia de verbos de los verbos léxicos en modo indicativo e imperativo analizados según los argumentos (S,O,A) que éstos necesitan y Andreu produce. La columna derecha indica aquéllos enunciados que son imitaciones del adulto - [IMR] -, ya que su estatus no puede ser considerado igual que el de los enunciados espontáneos, y el número de veces en que una configuración aparece asociada al mismo verbo, con lo que se interpreta como rutina memorizada (Ver 4.3.3.). Los S elípticos se marcan entre paréntesis.

Tabla 7.6. Valencias de Verbo Muestra 2

TOTAL TIPOS DE VERBO= 21		TOTAL INSTANCIAS= 110	
TIPOS	INSTANCIAS	ESTRUCTURAS	
1. BITE	2	S - Pronp "It"	[2] [IMM]
2. BE	26	S - A (10) S - C (16)	

TOTAL TIPOS DE VERBO= 21		TOTAL INSTANCIAS= 110	
TIPOS	INSTANCIAS	ESTRUCTURAS	
3. CATCH	3	S - O "He" "you" - O Np "Goldlilocks"	
4. COME	5	- A "Here" S - "It"	[2] [3]
5. CRY	4	S - "He"	[4]
6. EAT	5	- S - O "Who" "my porridge"	[4]
7. FIND	1	S - O "I" "what"	
8. FINISH	3	S - "It" S - ("It")	[IMR] [2]

TOTAL TIPOS DE VERBO= 21		TOTAL INSTANCIAS= 110	
TIPOS	INSTANCIAS	ESTRUCTURAS	
9. GET	4	S - "I" S - O "I" "it" "I" "a present" S - O A "I" what" "here"	
10. GO	11	S - A "He" "away" - "to see birds/camels/.." "to the sea"/"at the sea"/"to the zoo"	
11. HURT	1	S - O ("He") "his head"	
12. KNOW	6	S - "I"	
13. LIKE	3	S - "I" "He" S - O "I" "some porridge"	 [IMM] [IMM] [6]
14. LOOK	1	- O "this book"	

TOTAL TIPOS DE VERBO= 21		TOTAL INSTANCIAS= 110	
TIPOS	INSTANCIAS	ESTRUCTURAS	
15. PLAY	1	- "Let's"	
16. SAY	3	S - "The mummy" "The mummy and the mummy" X/y	[IMR]
17. SLEEP	3	S - "He" "She" S - A "He" "on the chair"	
18. SEE	6	- O "birds/camels/elephants/ horseys/bears/crocodiles	
19. STICK	1	S - "He"	
20. WAKE U P	4	- A "up" S - "He"	[3]

TOTAL TIPOS DE VERBO= 21		TOTAL INSTANCIAS= 110	
TIPOS	INSTANCIAS	ESTRUCTURAS	
21. WANT	17	S - O "He" "to wake up" "He" "to eat" "I" "to see birds" "I" "to go to see "I" camels" elephants" horseys" bears" crocodiles" "I" "to the sea" "I" "at the sea" "I" "to the zoo" "I" "to the bed" "I" "with animals"	

De nuevo, el análisis presenta la información de forma muy explícita. Respecto a la Muestra 1 casi se ha doblado el número de tipos de verbos, así como el número de instancias, igualándose así con los datos de Fletcher (1985:70) en los que Sophie, con una LME de 3,82, respecto a 3,21 de Andreu, produce 19 tipos y 50 instancias[3].

En general, la impresión superficial es de mayor riqueza que en la Muestra 1. De los 21 tipos, "said" y "finish" son imitaciones del adulto. Un grupo de 4 ("eat", "come", "finish", "cry") sólo aparece con una misma configuración de argumentos, lo cual les confiere un estatus productivo dudoso. Finalmente, "bite" - como en la Muestra 1 - y "like", no tienen el O obligatorio. Nos quedamos con 3 verbos, ("sleep", "look at", "hurt") que únicamente aparecen en (1) instancia y realmente 5 verbos "be", "see", "catch", "want" y "get" que Andreu utiliza en

[3] Hay que tener en cuenta, sin embargo que el análisis de Sophie está hecho a partir de los 50 primeros enunciados de una muestra, mientras que para el de Andreu se utilizan todas las oraciones completas de la Muestra.

entornos lingüísticos diversos. Ello no es un panorama prometedor. En concreto, destaca la presencia tímida de O, que se comenta más adelante. Teniendo en cuenta que la complejidad interna de las formas verbales es en realidad más importante que en la Muestra anterior, podría afirmarse que los problemas de Andreu residen en el aspecto léxico de los verbos, no en su funcionalidad.

Andreu sigue colocando todos los S, que asimismo son mayoritariamente pronombres, "I" (23), "it" (7), "he" (14), "she" (1), pero ya aparecen nombres propios (1), y nombres comunes (4). Sin embargo, estos (4) tienen un estatus dudoso puesto que, o bien están dentro de enunciados imitados, o rutinas memorizadas, dentro del contexto de la explicación del cuento "Goldlilocks and the three bears". Utiliza en tres ocasiones la elipsis para S: ("Finished"; "Hurt his head"), los (7) imperativos, correctamente no incluyen S: ("Wake up"; "Come here"; "Look at..") ni tampoco la expresión exclamativa "Can't catch Goldlilocks!" El cambio respecto a la Muestra 1 consiste en que la 1ª persona ha irrumpido con fuerza en la escena, y la 3ª masculina se ha reforzado por delante de la neutra. La única instancia del femenino, de nuevo ha de interpretarse con cuidado pues aparece en el contexto del cuento. No aparecen aún pronombres plurales. Hay que tener en cuenta lo que sucede en los casos de topicalización y dislocación, en los que además del pronombre sujeto Andreu proporciona el sintagma nominal pleno.

Andreu produce dislocaciones a izquierda:

[1]
A Look, the zebra, he catches you.

[2]
A The monster, he catch you.

En mayor número, dislocaciones a la derecha:

[3]
A Look, there it is my animals.

[4]

A He's gone away the monster and the eagle.

Se podría interpretar que éstos son los intentos del niño para utilizar estructuras más complejas en la posición pre-verbal, sin embargo, los datos que aporta el análisis de la Muestra 3 hacen descartar dicha interpretación. En ella, además de producir sintagmas plenos en posición preverbal, el número de dislocaciones y topicalizaciones aumenta considerablemente.

Las representaciones de O son algo más variadas, y contienen los únicos sintagmas nominales plenos de la muestra ("a present", "some porridge"...) El cambio mayor aparece en los A, mayoritariamente locativos con un solo caso de instrumental. El análisis de valencias no permite distinguir el uso del "want to" (5), que da lugar a estructuras ricas a nivel de los locativos.

7.3. COMENTARIOS DEL ANALISIS

7.3.1. PRONUNCIACION

Tal como aparece en la tabla, la inmadurez fonética se mantiene a niveles similares, un 15,87% de los enunciados siguen presentando problemas fonéticos, y realmente se mantienen prácticamente los mismos. La siguiente tabla presenta las palabras con pronunciación inmadura que Andreu produce en esta Muestra.

Tabla 7.7 Enunciados fonéticamente inmaduros Muestra 2

TOTAL	
[IMM:PHO]= 74	
ANIMAL/S	11
AT	2
BALL	2
CROCODILE	1
EAGLE	1
ELEPHANT	1
ELEPHANT/*S	1
ELEPHANTS	1
GIRL	1
HAMMER	2
HE	2
IS	3
IT	6
IT/'S	1
MINE	1
NOT	1
ROOM	1
SHE/'S	1
SLEEP	3
SLEEPY	1
THE	9
THERE	4
THESE	1
THIS	10
WITH	6
ZOO	1

Como en la Muestra 1, los problemas se producen con ciertas consonantes fricativas y plosivas en posición inicial y final y grupos

consonánticos que afectan a las vocales que les preceden. No es necesario repetir los mismos comentarios que en la Muestra 1. Aquí vamos simplemente a precisar aquellos problemas que persisten, añadir las dificultades nuevas con las que Andreu se va encontrando y especificar los problemas que ya ha conseguido superar.

7.3.1.1. GRUPOS DE CONSONANTES

1. La fricativa alveolar sorda /s/ inicial, seguida de la lateral alveolar, sigue siendo problemática, y aparece como fricativa palatal sorda /ʃ/, por ejemplo en "sleep" y "sleepy".

2. Sigue también teniendo problemas con las consonantes iniciales de "crocodile", que substituye por la plosiva velar sorda /k/.

3. Parece no tener ya problemas con la nasal velar /ŋ/ en final de palabra.

7.3.1.2. CONSONANTES INICIALES Y FINALES

Los problemas con las consonantes han aumentado. En esta Muestra persisten los 3 problemas de la Muestra 1 a los que se les añade otro problema importante con consonantes diversas en posición final, y agún problema menor nuevo.

1. Quizá el problema más importante, que parece aumentar y no disminuir, es el de la fricativa dental sonora /ð/ en posición inicial, como en "the", "this", "these", "there", y en posición final, en "with". Sin embargo, aparece un cambio a nivel de la variación en los morfemas sustitutivos. En esta Muestra Andreu casi sólo utiliza el lateral alveolar /l/. Ello genera en algunas ocasiones un fenómeno de asimilación fonética con palabras como "elephant" e "eagle": la pronunciación del determinante se asimila al inicio de la palabra que el niño pasa a pronunciar como "lelephant" y "leagle". Ahora bien, aquí podría interpretarse también un efecto de transferencia del catalán, lengua en la que el determinante se contrae con la palabra que le sigue, si empieza por vocal ("l'Andreu"), exactamente la regla que el niño podría estar aplicando.
2. El segundo problema de la Muestra 1 lo constituía la fricativa

glotal /h/ en posición inicial. En esta Muestra, aparecen aún algunos casos en los que A no pronuncia el morfema, como en "hammer" y, en mucho menor medida que en la Muestra anterior, en "he".

3. El tercer problema lo formaba la gran variabilidad de pronunciación de la cópula "is". De nuevo, si bien el problema persiste, la variabilidad es menor, y sistemáticamente la realización de esta forma verbal parece ser la vocal "e" pronunciada con diferentes grados de apertura.
4. Persiste el mismo fenómeno que en la Muestra 1 con la lateral alveolar /l/ en posición final, que F produce según la pronunciación de Londres, con una tendencia a la vocalización (cf. Wells 1982:312). Si bien es el morfema que sistemáticamente reemplaza al fricativo dental sonoro /ð / inicial, en posición final precedido de vocal, y seguido, o no, por consonante, en palabras como "animals", "ball", y "girl", en posición final Andreu pronuncia solamente una vocal cercana a la "u", según las características fonológicas del input que recibe.
5. Aparece un problema más general de dificultad con la pronunciación de todas las consonantes finales.
    a. Andreu omite la plosiva alveolar sorda final /t/ de "at" y de "it" sistemáticamete.
    b. También omite las nasales: como en la Muestra 1, la dental /n/ del pronombre "mine", con lo cual aparece una ambigüedad en la interpretación de su status gramatical pues suena "my"; y la bilabial /m/ de "room".
6. Finalmente, la consonante fricativa interdental sonora /z/ en posición inicial aparece pronunciada como la palatal /j/ ("zoo").

7.3.1.3. VOCALES

En general, las vocales ya no presentan las interferencias con la pronunciación catalana que eran constantes en la Muestra 1, quizá debido a que la presencia de Mezclas de lengua también ha disminuído y apenas aparecen ya las interjecciones o partículas asimiladas a la pronunciación catalana.

7.3.2. GRAMATICA

7.3.2.1. TIPOS DE ORACIONES

El perfil LARSP obtenido a partir de esta Muestra se basa en 317 de los 466 enunciados emitidos por Andreu en la transcripción de 0.43 minutos de conversación entre el niño y su padre que compone la Muestra 2 (Apéndice V)[4].

El gráfico siguiente muestra la distribución de los diferentes tipos de enunciados que aparecen en la Muestra.

[4] El total de enunciados del padre es de 709.

TIPOS DE ENUNCIADOS MUESTRA 2
ANDREU (3;4.12)

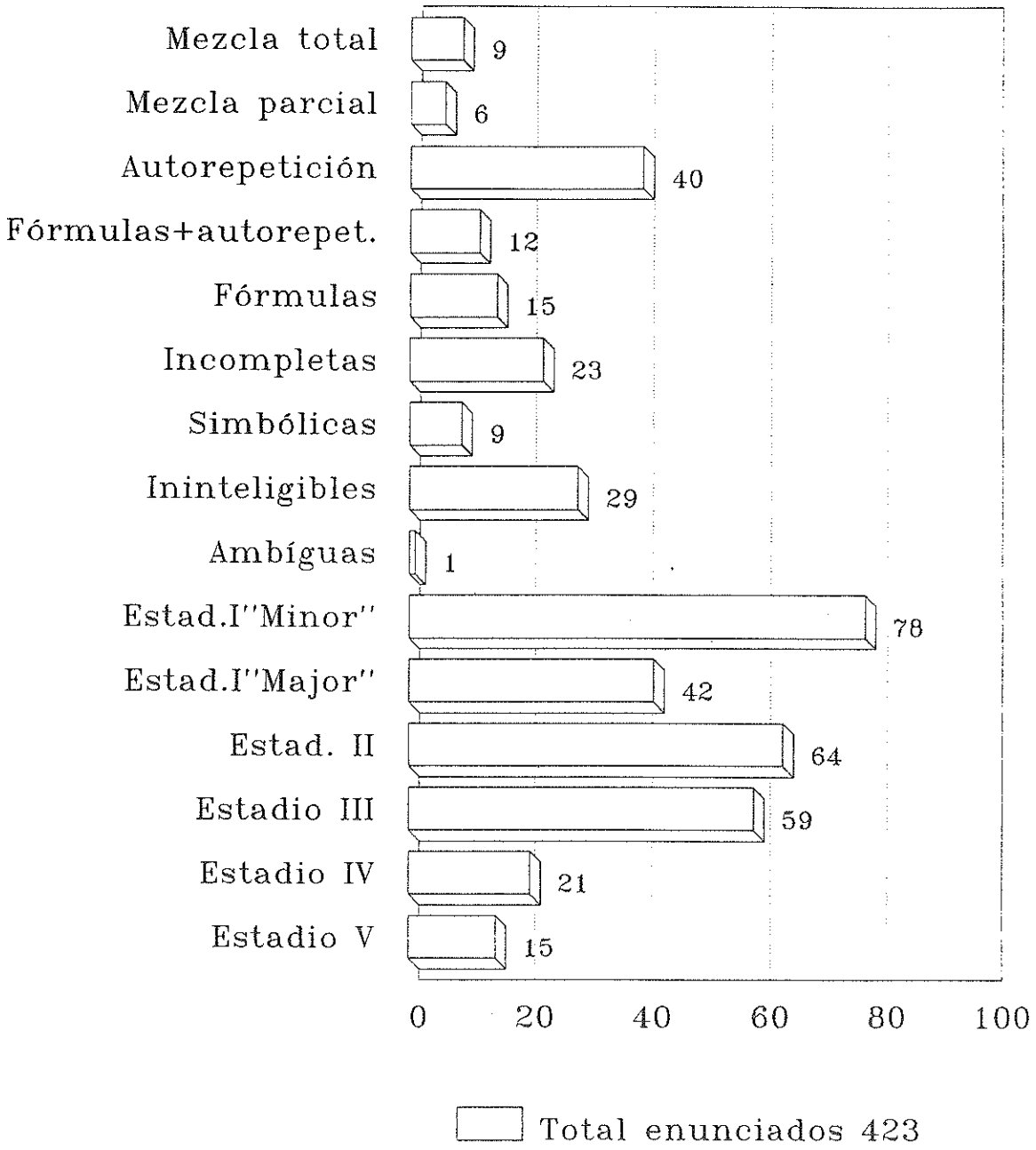

GRAFICO 7.1

A continuación se comentan sistemáticamente los diferentes tipos de sintagmas, morfemas sintácticos y léxicos y oraciones que aparecen, para valorar la evolución de Andreu desde la Muestra anterior y compararla con datos de otros estudios. No nos vamos a detener ya en las construcciones no analizables y las del Estadio I. El objetivo principal del análisis es lo que está sucediendo a partir del Estadio II-III en el que Andreu se encontraba en la Muestra 1.

- **Estadios II-III**

En el estadio II, el cambio cualitativo más notable es la presencia importante de los enunciados imperativos. En cuanto al desarrollo sintagmático, tanto el sintagma nominal, con la presencia de determinantes e intensificadores, como el verbal, con verbos de partículas y la construcción "gonna", parecen afianzarse. A continuación se presenta un enunciado de cada tipo, empezando por los declarativos - asertivos y no-asertivos, seguidos de los interrogativos y los imperativos [5]:

A) SV tiene (32) instancias, mucho más que cualquier otro tipo, como en la Muestra 1.

"He's crying"
"I don't know"
"He's gone away the monster"

El último ejemplo se trata de una dislocación a la derecha con un sintagma nominal pleno en posición post-verbal "the monster".

B) Construcciones VO (2 instancias)

"(I want to go) to see camels"
"Hurt his head!"

[5] En la Muestra 1 ha sido posible listar la totalidad de los enunciados, ello sólo será posible a partir de ahora en aquellas categorías que tengan un número reducido de enunciados listados, por razones obvias de espacio.

C) Como en la Muestra 1 el siguiente tipo de oración es la AX (adverbio + cualquier otro elemento) (4 instancias):

"In here?"
"Me, me first"
"Up here"
"Now you"

D) Construcciones NegA (negativa + adverbio) (3 instancias):

"No here"
"Here, no"
"No, here, here, here, here"

Es necesario comentar que las 3 construcciones son inmaduras, pues se trataría de la negación de una afirmación, que necesita el "not". Las tres formas representan restos del primer estadio de desarrollo de la negativa (Ver 4.6.6.) en la que el "no" en posición inical o final cumple la función de negación de proposición y respuesta negativa a pregunta.

E) Construcciones NegX (negativa + cualquier otro elemento)

"No, here look"
"No, an eagle no, a big bird".
"No, this book, this book, this book"
"No, Sooty, no".

Por el contrario este grupo de negativas es maduro, el "No, seguido de pausa, como confirmación o des-confirmación de la pregunta (Volterra y Antinucci 1979) es perfectamente adulto.

F) "Other" (5 instancias)

"Me, yes"
"And lorry"
"Dear me"
"Come on"
"Here we are"

G) QX (1 instancia)

"About what?"

El estatus de esta pregunta es ambiguo. Podría interpretarse como una trasferencia del catalán, lengua en la que la preposición se antepone a la partícula interrogativa, pues no hay ninguna otra instancia de inversión preposicional en la Muestra, pero no está claro.

H) VX (11 instancias):

"Wake up, Sooty"
"Look, the water"
"This, look"
"Come here and look at the book"
"Oh, look the little girl"

Es interesante comentar la evolución de "Look". En la Muestra 1 se veía la presencia importante que tenía y su función deíctica de llamador de atención. En esta Muestra, el niño está empezando a integrarlo en las diferentes construcciones sintácticas, ya sea como imperativo o como verbo declarativo, pero la evolución está en proceso y en ocasiones muestra cierta inmadurez prosódica, pues paralelamente aún hace una pausa entre el "look" y el O. La construcción "Look, *what I've got here" sería un buen ejemplo de este fenómeno. Por otra parte, Andreu muestra gran variabilidad en el uso del verbo con la preposición "at", produciéndola en algunos enunciados, y en otros no.

Respecto al desarrollo del sintagma nominal, las instancias de VV las constituyen verbos con "gonna", y los intensificadores son instancias de "very".

En el Estadio III se halla el avance importante de la producción de Andreu en esta Muestra, no tanto a nivel de los elementos constituyentes de la oración, sino a nivel de la expansión sintagmática interna, que implica un grado de dificultad grande debido a la jerarquización de los elementos lingüísticos que entraña.

A) Las oraciones SVC vuelven a ser las más numerosas, como en la Muestra 1 (23 instancias). A continuación se incluyen varios ejemplos:

"It was water"
"It's not a big fire engine"
"There's no monster"
"This is not mine"
"You're a sleepy little bear"

Nos gustaría llamar la atención sobre aquellas construcciones que, como la interrogativa "About what?" en G) más arriba, representan una considerable sofisticación sintáctica y el niño las produce sin problemas. A diferencia de lo que sucede con aquélla, las construcciones de este apartado como "There's no monster" o "You're a sleepy little bear", no tienen ningún paralelo en catalán, no podrían estar favorecidas por una cuestión de transferencia, e implican procesos absolutamente específicos del inglés en los cuales Andreu ya ha podido establecer reglas lingüísticas.

B) El siguiente tipo de oración es el SVO que representa un salto cualitativo importante pues no aparecía ninguna instancia del mismo en la Muestra 1. Incluye oraciones con un tipo de subordinación con verbo no-finito, de las que se dan varios ejemplos:

"I'd like some porridge"
"He's doing some %pupu"
"I'*ve got a present"
"He's gonna bite you"
"I want to see these birds"
"I don't want to go to the zoo"
"I want to go to the bed"
"I want to play with the animals"

Es interesante apreciar cómo Andreu está utilizando locativos exclusivamente, con la única excepción del instrumental "with",

por tanto, no parece usar referencias temporales, aparte de las verbales.

C) A continuación, y también con apenas precedentes en la Muestra 1, vienen por orden de importancia las oraciones SVA:

"The giraffe's at the zoo"
"No, on the zoo"
"He is sleeping on the chair"
"Yes, in my room"

D) Las oraciones no declarativas, es decir interrogativas e imperativas no abundan. La interrogativa QXY está representada por un caso especial de inmadurez y dislocación a la izquierda:

"The zebra, where it is, %Pu?"

Los dos enunciados imperativos representan dos tipos VXY y "let"XY:

"And look, the pussy cat on the bath"
"Here, %Pu, look!"
"Come on, let's play"

E) El siguiente grupo de oraciones a considerar son las negativas. Hemos visto ya las negaciones con dos elementos que incluían los restos de la fase inicial inmadura con marcador externo, las NegA del tipo A, pero también una serie de respuestas negativas correctas, las NegX del tipo D. Andreu produce un solo tipo de negación NegXY - palabra negativa con otros dos elementos - que también presenta la inmadurez del marcador negativo externo:

"No, Sooty is no"

- **Estadios IV-V**

En realidad las únicas oraciones presentes son las no asertivas, negativas, interrogativas e imperativas. Además, en este estadio aparecen la coordinación de sintagmas y de oraciones y

auxiliares. Veamos todo por orden, excepto los auxiliares que se comentan en el siguiente apartado:

A) **La negación**

El tipo de negación de este estadio NegV - con la partícula negativa dentro del sintagma verbal - que corresponde a la tercera fase de adquisición de la negación (Ver 4.6.6.), aparece ampliamente representado (20 instancias). Sólo hay, sin embargo, una instancia, repetida 2 veces, del tipo NegX - negación en un sintagma nominal:

"There's no monster"

Los 20 enunciados que exhiben negación interna aparecen en la siguiente tabla, se agrupan según el tipo de verbo:

Tabla 7.8. Enunciados con negación interna Muestra 2

		A	B	C	D
AUXILIAR	"I don't know" (6) "I don't want to. . (5) "I don't like" (1)			+ + +	
MODAL	"Can't catch Goldlilocks!"(1)		+		
COPULA	"He/it's not..." (9)		+		

A= Imperativo negativo; B= Negación afirmación
C= Reacción negativa D= Respuestas negativas

Puede interpretarse que la negación está directamente ligada a la 1a persona con los verbos léxicos y a la 3a con la cópula. Respecto a la forma "I don't know", hay que recordar que constituía una fórmula en la Muestra 1. La evolución actual permite utilizar el modelo del "frame with slot" de Peters (1983) para entender que de una construcción inicial se utiliza un segmento-marco, "I don't..", al cual se le van adosando diferentes bases de verbos léxicos con la función pragmática de explicitar

reacciones negativas. Tal como sucede con los otros auxiliares que Andreu usa, los cuales nunca aparecen sin contraer, "do" no aparece nunca en otro entorno que con la contracción de la partícula negativa. Esta evolución de "I don't know.." coincide con las conclusiones del estudio transversal, reciente sobre adquisición del inglés como lengua extranjera, en edad escolar, de Torras (1992), y con el estudio de caso de ASL de un niño de 9 años de Pérez Vidal (1984, 1985). Ahora bien, la evolución de dicha forma en la Muestra 3, en la cual sólo aparece una vez, incorrectamente con la 3ª persona del singular, hacen dudar seriamente de que la interpretación anterior sea acertada.

B) **La interrogación**

La situación de la interrogación es parecida a la de la negación. Si bien aparentemente Andreu está utilizando una variedad de partículas interrogativas, y domina la inversión VS después de ésta, no ha avanzado cualitativamente respecto a la Muestra 1, pues no utiliza ninguna interrogativa "yes/no", con auxiliar inicial, y sigue siendo muy importante el número de declarativas con entonación interrogativa. La interpretación de la Muestra 1 sobre las primeras se basaba en la ausencia de auxiliares no contraídos, y sigue siendo válida, pues dicha ausencia persiste en esta Muestra: si bien las cópulas aparecen no contraídas, los auxiliares no. La siguiente tabla muestra la distribución de los diferentes tipos de interrogativas:

Tabla 7.9. Distribución de enunciados interrogativos Muestra 2

	ESPONTANEAS	REPETICION IMITATIVA	AUTO REPETICION	T.
YES/NO	0	0	0	0
Wh. questions	What's.? 4	0	2	6
	Where's.? 5	0	4	9
	Who are.? 1	Who did that? 1 Who's been..? 2	5	15
		Why? 1	1	
Entonación interrogativa	7	3	0	11
No claras				1
Mezclas				1
Total				35

Una última cuestión sobre interrogación a propósito de un enunciado que se ha interpretado como "tag question", pero con ciertas dudas, sobretodo porque no aparece ninguna otra instancia similar ni en esta Muestra ni en la 3:

"And the big one, is it?"

C) **La coordinación**

En este estadio abundan los dos tipos de coordinación cX - cualquier construcción sintagmática introducida por "and" (15), y la cXc - dos construcciones sintagmáticas ligadas por "and" (3):

(i) Introducción de sintagmas cX:

"And look, the elephant"
"And a horsey"
"And look the pussy cat on the bath"
"And the smoke, look"

Este primer grupo, a pesar de contener el verbo "look" se interpreta como formado por sintagmas nominales introducidos por "and".

(ii) Coordinación de sintagmas xCx:

"The daddy one and the mummy one and the baby one"
"The mummy's bed and the baby's bed and the mummy's bed"
"Look he's gone the monster and the eagle"

El tercer enunciado contiene una inmadurez gramatical de concordancia y una dislocación a la derecha, pues en realidad la forma adulta sería "Look the monster and the eagle are gone". No está claro si el problema lo provoca la complejidad del SN pleno, cuya producción Andreu no domina, o la dificultad de Andreu de utilizar la forma "are" en plural.

(iii) Coordinación de oraciones:

"Look, this is a baby bear and this is a baby bear"

(iv) Oraciones introducidas por "and":

"And it's all the animals"
"And look the monster he catches you"
"And look what's this?"
"And one for the monster"
"And another *for Sooty"

Este grupo podría interpretarse como un tipo de coordinación pragmática entre oraciones a través de varios enunciados, al estilo de las construcciones verticales de la Muestra 1. En

algunos casos pueden presentar incluso elementos intermedios ajenos a ellas, como el extracto siguiente ilustra. Los dos últimos contienen elipsis verbal. Pero estrictamente hablando, la segmentación de enunciados no permite hablar de coordinación sintáctica.

(A 3;4.12)
"A I want to go to see camels.
F Camels.
A **And** I want to see elephants"

Las coordinaciones del Estadio V incluiría una introducida por "But" de nuevo en un caso como los anteriores que estrictamente no son coordinadas, y una coordinación de imperativos clara.

"But it's hot"
"Come here and look at this book"

D) **La subordinación:**
Las subordinaciones están formadas por dos grupos diferenciados, por una parte, el más numeroso, formado por la subordinación de oraciones con verbo no-finito (10), y por otra las de oraciones con verbo finito (3).

"Look, *what I'*ve got" [1]
"Look, what I*'m finding" [2]
"I want to go to see camels" [3]
"Yes, I don't know if he likes" [4]

El primero es en realidad algo dudoso al estar omitida la partícula "what", pero parece que la estructura sí existe, ya que Andreu produce la segunda oración. Respecto a la omisión de partículas obligatorias, el comentario de Fletcher sobre la omisión de pronombres relativos es clarificador. Apunta hacia un error de sobreregularización de las omisiones, a partir de las omisiones regulares, por ejemplo del "that" en la oración: "I know you want this". La tercera es clara, pertenece al tipo de subordinaciones con verbo no-finito, el más productivo, pero la cuarta es una imitación adulta.

7.3.2.2. SINTAGMA VERBAL Y SINTAGMA NOMINAL

Ya se ha comentado que la expansión del sintagma nominal es notable en esta Muestra, sobretodo en contraste con la anterior. Si en el Estadio II persistía un gran desequilibrio entre la expansión verbal y la nominal, en este Estadio III la balanza se equilibra, y sumadas las expansiones de S,C,O llegan a (18) cifra cercana a las (24) expansiones verbales.

7.3.2.2.1. SINTAGMA VERBAL

La expansión del sintagma verbal está representada abundantemente en el Estadio II (11) y en el III (29). La siguiente tabla presenta los tipos de formas verbales que Andreu produce agrupadas según el aspecto, con el total de instancias de cada uno:

Tabla 7.10. Distribución de la expansión verbal Muestra 2

ASPECTO	FORMAS ASERTIVAS	FORMAS NO-ASERTIVAS	TOTAL
SIMPLE	."I'm gonna..."		2
	."I'd like..."		1
		. "I don't want.."	5
		. "I don't know.."	6
		. "I don't like"	1
		. "Can't ...	1
PERFECTO	."It's stuck.."		1
	."It's finished.."		
	."('s) hurt.."		3
	. "I've got.."		1
			2
		. "Who's been eating..?"*	4
		. Who's been lying..?"*	1

ASPECTO	FORMAS ASERTIVAS	FORMAS NO-ASERTIVAS	TOTAL
PROGRESIVO	."He's sleeping" ."He's crying." ."He's waking up" ."He's coming." ."He's finding." ."He's doing."		2 4 1 3 1 1
			40

*Ambos enunciados contienen los dos aspectos de perfecto y de progresiva, pero sólo se contabilizan 1 vez.

El porcentaje de expansiones verbales respecto al total de enunciados ha aumentado ligeramente, si en la Muestra 1 encontrábamos un 6,32%, en esta Muestra un 8,58%. El cambio ha sido mayor a nivel de diversificación de las formas, que a nivel de presencia de expansiones. Varias cuestiones requieren ser comentadas.

En primer lugar hay que tener en cuenta el estatus especial de la forma "I've got". Tal como explica Fletcher (1981):

> These forms, while formally consistent with present perfects, are, it has been argued, functionally distinct (Fodor & Smith 1978), in that they do not fit with any of the meanings normally associated with the perfective, in referring to current possessions and characteristics without the implication of recent acquisition. (ibid.:97)

En segundo lugar, hay que interpretar las formas verbales complejas "Who's been eating..." de forma similar a las imitadas. Son frases que Andreu recuerda de la historia de "Goldlilocks", y que repite mecánicamente. Si no fuera porque ya la está utilizando con otro verbo léxico, aunque también memorizado de la historia: "Who's been lying on my bed", se hubiera categorizado la construcción como

fórmula. El papel de las historias en la generación del lenguaje se analiza en los últimos apartados.

En tercer lugar, la forma "hurt" tiene un estatus totalmente dudoso, y su interpretación debería estar en la línea sugerida por Fletcher (1981) según la cual, los perfectos homófonos con el pasado se encuentran a medio camino entre uno y otro. Dicha perspectiva es tanto más aconsejable cuanto que, en la Muestra 3, las 4 instancias de "hurt" aparecen como forma de Pasado Simple sin ningún auxiliar.

7.3.2.2.2. SINTAGMAS

La evolución respecto a la Muestra 1 es importante. Por una parte, expande el S y el O, lo cual no hacía, y por otra, la utilización de las preposiciones con locativo aumenta. Andreu se está acercando al perfil de AM, pues el mayor número de expansiones aparecen en posición postverbal. La realización del S es por medio de nombres propios o pronombres. Sólo aparecen (2) instancias de S expandido entre el Estadio II-III y de estatus dudoso:

"He's gone away the monster and the eagle (is gone away)"
"The little girl (did that)"

En la primera, el sintagma nominal con elipsis verbal va precedido de otro sintagma nominal con dislocación en una construcción inmadura. Parece como si Andreu sólo fuera capaz de producir la expansión de sujeto cuando no va seguida de verbo.

Veamos pues en qué consiste la expansión post-verbal. Las siguientes son ejemplos de instancias con el tipo de expansiones del Estadio II con función de O y A:

. DN: "...some porridge"
. VV: "..gonna"
. Vpart: "..wake up", "..gone away", "..look at"
. IntX: "very good", "very hard", "very soft".
. PrN: "..with this", "*for you"

A continuación veamos instancias de cada tipo de expansión del Estadio III con función de O o de A, en enunciados completos o con elipsis:

Tabla 7.11. Expansiones sintagmáticas

SINTAGMAS	ENUNCIADOS TIPO	TOTAL
D Adj N	"The little one, watch"	15
Adj Adj N	"Little big one"	1
Pr D N	" ...with the animals" "In the monster" " ...on the bath" "...on the chair" "..to the sea" "..to the zoo" "..at the zoo"	23
D N N	"Look, the fire engine" "Look, this is a baby bear" "A gorilla animal" "It's the monster's this" "The mummy bear" "The daddy one" "The mummy's bed"	19
Other	"... a big fire engine" "The little fire engine" "...a sleepy little bear"	5

La premodificación nominal es especialmente interesante, como se ha comentado no existe en catalán y el niño la utiliza sin problemas, incluyendo el caso posesivo. No constan en la tabla los pronombres, cuya presencia es importante, pues se comentan más abajo.

7.3.2.3. MORFEMAS GRAMATICALES Y LEXICOS

La siguiente tabla, claramente más larga que la de la Muestra 1, contiene un primer grupo de morfemas verbales, al principio los omitidos en posición obligatoria pero que Andreu produce en otros

contextos, seguidos de los que sí produce en esta Muestra. Se puede apreciar que con la cópula o auxiliar "be" sólo produce con regularidad la 3ª persona del singular contraída, la 1ª y la 2ª personas apenas aparecen, y ninguna instancia de plurales. Con el auxiliar "have" la 2ª persona es dudosa y la 3ª consta gracias a las expresiones más o menos memorizadas de la construcción verbal "Who's been..." El morfema de negativa aparece correctamente con el auxiliar "do" y los modales "can" y "would" sólo en 1ª persona. Con los verbos léxicos, el morfema más asentado es el de progresiva "-ing", que aparece en (17) contextos obligatorios frente a (1) omisión, seguido del de 3ª persona del Presente Simple, que tan solo empieza a aparecer, 2 contextos obligatorios frente a 3 omitidos. El morfema de perfecto parece más claro, con (3) instancias obligatorias frente a (1) omitida. Respecto a la Muestra 1, en primer lugar los auxiliares sin contracción no aparecen, sí se encuentran las formas completas de la cópula en contracción, en la 2ª (23) y la 3ª (12). Podríamos seguir afirmando que Andreu no distingue los segmentos internos en las formas verbales complejas. No aparece tampoco el morfema de pasado de los verbos regulares, que Andreu aún no ha utilizado. Ello difiere de los datos de Fletcher en los que Sophie produce una larga lista de verbos irregulares para los que utiliza la sobregeneralización de "-en" y "-ed".

En cuanto a los morfemas léxicos, parece claro que el que predomina es el de plural, con sólo (2) formas omitidas frente a (21) en posición obligatoria, seguido del morfema posesivo, con (3) formas omitidas frente a (5) obligatorias. Finalmente, Andreu utiliza con facilidad el diminutivo y el ordinal "(an)other".

Tabla 7.12 Morfemas gramaticales y léxicos Muestra 2

	Andre		Father	
	Total	Expanded	Total	Expanded
/*'M	1		0	
I/*'M		1		0
/*'S	2		0	
WHAT/*'S		1		0
WHO/*'S		1		0
/*'VE	2		0	
I/*'VE		2		0
/*3S	3		0	
CATCH/*3S		1		0
TOUCH/*3S		1		0
WANT/*3S		1		0
/*ED	1		0	
FINISH/*ED		1		0
/*S	2		0	
ELEPHANT/*S[IMM:PHO]		1		0
GIRAFFE/*S		1		0
/*Z	2		0	
MONSTER/*Z		2		0
/'D	1		0	
I/'D		1		0
/'RE	1		0	
YOU/'RE		1		0
/'S	45		1	
/'S		6		0
HE/'S		10		0
IT/'S		13		1
[IMM:PHO]IT/'S		1		0
LET/'S		1		0
[IMM:PHO]SHE/'S		1		0
THERE/'S		1		0
WHAT/'S		3		0
WHERE/'S		6		0
WHO/'S		3		0
/'T	19		0	

CAN/'T		17	0
DON/'T		2	0
/ED	2		0
FINISH/ED		2	0
/EN	1		0
BE/EN		1	0
/ING	16		0
/ING		3	0
COME/ING		2	0
CRY/ING		4	0
DO/ING		1	0
EAT/ING		4	0
FIND/ING[IMM:GRA]		1	0
LIE/ING		1	0
/INGì	1		0
COME/INGì		1	0
/N'T	10		0
DO/N'T		10	0
/OTHER	1		0
AN/OTHER		1	0
/S	21		0
ANIMAL/S[IMM:PHO]		11	0
BEAR/S		1	0
BIRD/S		2	0
BRICK/S		1	0
CAMEL/S		1	0
HAMMER/S		1	0
HORSE/Y/S		1	0
MONKEY/S		1	0
SEAL/S		1	0
WANT/S		1	0
/Y	10		0
DAD/Y		2	0
DOG/Y		2	0
FISH/Y		1	0
FROG/Y		1	0
HORSE/Y		1	0
HORSE/Y/S		1	0
PIG/Y		1	0

X/Y		1		0
/Y/S	1		0	
HORSE/Y/S		1		0
/Z	5		0	
BABY/Z		1		0
MUMMY/Z		3		0
X/Z		1		0

7.3.2.4. DEIXIS

Despues del extensísimo comentario que se le dedica en el anterior Capítulo, baste aquí mencionar dos cuestiones, pues en la Muestra 3 se retoma este área con detalle. Respecto a los pronombres demostrativos, que la forma "that", escasa ya en la Muestra 1, ha desaparecido completamente de la producción de Andreu, y que el plural "these" ha pasado de (1) a (2) instancias. El salto numérico está en el "this", que ha aumentado de un 2,17% a un 4,93% su presencia en el total de enunciados.

De los adverbios "here" y "there", el primero tiene una presencia importante por separado y formando parte de la frase "Here we are" que se considera fórmula, teniendo en cuenta la falta de productividad de los otros dos elementos. Andreu produce una instancia de "there" existencial("There's no animals").

7.3.2.5. PRONOMBRES Y ARTICULOS

Respecto a la Muestra 1 los pronombres se han diversificado y han aumentado. Allí aparecían sólo los pronombres en caso subjetivo "I, you, he, it", y el posesivo "mine" en un total de (43) instancias, un 12,95% por total de enunciados en toda la muestra. Aquí Andreu utiliza "I, you, he, she, it, we" en caso subjetivo; "me, her" en caso objetivo, y "my, your, mine, her" en caso posesivo, dando un total de 148, un 31,5% por total de enunciados. La mayor parte de los usos de "It" en posición S son exofóricos.

Se invierte la relación que existía en la Muestra 1 entre el uso de la 3ª y 2ª persona del singular y el de la 1ª: si allí esta última apenas se utilizaba en esta Muestra aparece con mayor frecuencia que

el resto de pronombres. Además, aparece también con fuerza la 1ª del plural y la 1ª persona objeto también es importante (25), así como el caso posesivo en 1ª persona, que es casi el único utilizado. Es decir, se puede concluir que Andreu se está acercando al patrón típico en el cual el término utilizado para "self" es el de mayor frecuencia, pero no en cuanto al uso del pronombre de 2ª persona, que Andreu utiliza poco. Ello sin embargo puede explicarse por el uso constante que Andreu hace del nombre propio como vocativo "%Pu", que suple al pronombre. Más aún cuando, en cambio, también pasa de (0) a (25) en el uso de la 1ª persona plural que incluye al interlocutor, aunque muchas de estas instancias están integradas dentro de la fórmula "Here we are", y no pueden considerarse productivas. La evolución del "we" en la Muestra 3, en la que sólo aparece en (1) ocasión refuerza esta perspectiva.

La referencia a la 3ª persona es importante, y la más frecuente es "it". Ello coincide con los datos de Fletcher sobre Sophie, la cual, como Andreu, también lo utiliza sobretodo en la posición de S. La mayoría de los pronombres S son de 1ª o 3ª persona. Sólo hay una instancia del pronombre femenino, subjetivo y objetivo, con lo cual, a este nivel, Andreu no ha avanzado. Sin embargo, no produce el plural "they", ello le lleva a una serie de errores de concordancia ("There it is my animals", "It was seals").

Como en la Muestra 1, Andreu no comete el error más típico en los pronombres, consistente en marcar el caso erróneamente, objetivo en vez de nominativo (Tanz 1974), la única construcción en que ello sucede es también típica de la lengua adulta: "Me first". Si tiene algún problema para distinguir los usos genéricos entre "He" e "it".

Finalmente hay que notar la presencia del pronombre "one", usado como pro-forma (cif. Quirk y Greenbaum 1973:21) cuyo uso Andreu parece dominar:

F The big one for Sooty [HPV]?
A No, the little one, watch.
A The little one.

El primer comentario que puede hacerse sobre el uso de artículos es el de su distribución equilibrada respecto a otros determinantes, en concreto los deícticos "this" y "these" que suman (25) frente a un total de (72) expansiones del SN como DN. El segundo comentario se refiere a su corrección. Parece que el artículo definido con referencia específica "the" está usado correctamente, así como la referencia no-específica "a". Sin embargo, donde Andreu tiene problemas es en el incontable "some" que en varias ocasiones está substituído por "a" incorrectamente: "Oi, a water", "It's a paper", refiriéndose a "toilet paper". Sólo cuando recuerda fragmentos de la historia "Goldlilocks" aparece "some" correctamente: "Some porridge!".

7.3.2.6. FORMAS VERBALES

En este apartado se aborda la adquisición de la TMA, siguiendo con la discusión iniciada en la Muestra 1. Otro de los aspectos en los que el avance de Andreu es notable es en la aparición de nuevas inflexiones verbales y de la modalidad: "-ed", "-'d", "do", "can". La modalidad permite al hablante calificar las proposiciones expresadas respecto a su validez, veracidad, o factualidad, o permite indicar obligación y permiso (Stephany 1985). La forma "do" permite formar la negativa o interrogativa - aunque Andreu sólo hace la primera - con un significado de presente y pasado. Veamos a continuación lo que está sucediento con cada inflexión.

7.3.2.6.1. PROGRESIVA

En la Muestra 1 Andreu utilizaba 5 verbos léxicos de actividad y proceso ("bite", "come", "cry", "run", "sleep") en progresiva, y veíamos que utilizaba la inflexión de progresiva, que corresponde al aspecto léxico verbal pues indica la actividad en progreso, sin resultado final. En esta Muestra, Andreu sigue utilizando exactamente esta misma serie de verbos dinámicos a los que se han de añadir 5 más ("eat", "find", "play", "said", "wake"), y excluir 1 ("run") que no aparece. Todos ellos de nuevo están usados con el marcador aspectual "-ing". En la investigación sobre adquisición de la TMA, se considera la progresiva una forma de aparición temprana, lo cual suele atribuirse a sus características fonéticas y a su transparencia semántica (cf.Fletcher 1985:121). También se suele hablar de la capacidad infantil de usar la inflexión progresiva con verbos para los que es apropiada,

y no usarla con aquellos verbos cuyo aspecto léxico ya implica 'estados' que en sí mismos son 'continuativos' y por tanto, podría decirse que el uso de dicha inflexión aspectual sería redundante. Son verbos como "want", "know", "like", "hate", "hear" categorizados como "stative" (Quirk et al. 1985). La evolución de Andreu coincide con estos patrones de adquisición. Sin embargo, tal como puntualiza Fletcher, hay que tomar afirmaciones tan generales con precaución. Tanto en los datos de Sophie como en los de Andreu en esta Muestra, aparece algún caso de verbo "stative" en progresiva: "A Look, what I'm finding". Esto es exactamente un error de sobregeneralización el cual, tal como afirma Fletcher, sugiere que Andreu aún no puede distinguir entre los verbos que permiten la 'duración temporal' y los que no la permiten.

7.3.2.6.2. "-EN", "-ED"

En primer lugar, siguiendo con la categorización léxica de la Muestra 1, el otro grupo de verbos dinámicos que Andreu usa corresponden a otra de las categorías, la de hechos momentáneos. Si en la Muestra 1 usaba 4 ("fall", "jump", "stick", "stop"), en esta Muestra sólo aparece 1 de ellos más 5 nuevos ("catch", "finish", "get", "go", "jump", "wake up"). Estos verbos, cuyo aspecto semántico intrínseco implica cambio-de estado, tienen como aspecto gramatical más afín el perfecto. De igual forma que en la Muestra 1, Andreu superpone correctamente ambos niveles, de forma que, excepto "catch" y "wake", el resto están utilizados en perfecto.

7.3.2.6.3. ASPECTO SIMPLE

Quedan por ver aquellos verbos perfectivos, que colocan a quien habla fuera del hecho relatado al que puede ver como una totalidad. En inglés incluyen el Presente Simple y el Pasado. Andreu produce (2) verbos en Presente Simple: "catch", y "wake up". El primero está correctamente utilizado en Presente Simple ("Look, the monster he catch you"). El segundo no tan claramente:

A Wake up!
F Wake up, Sooty!
F (He w*, he w*, he w*) he/*s wake/*ing up!

Un último caso es el de "hurt", que aparece en la única oración sin sujeto, y es una imitación adulta de un perfecto. Se considera caso ambiguo. Fletcher (1985) recuerda lo siguiente:

> First, applications of the "-ed" suffixes is initially variable in children. They do not move from no use of the suffix, to use in all obligatory contexts, overnight. There will thus be midway through the period of acquisition, for example, some past events which are marked by an "-ed" suffix on the verb, and some which are not. (ibid.:122)

Por otra parte están los dos casos de Pasado "Who did that" y "And the mummy said", que representan el primer uso del pasado. Como recuerda Fletcher, hay que distinguir entre 'tiempo' y 'referencia temporal' para ver que antes de la aparición del tiempo de pasado, el niño podría haberse referido a hechos acaecidos fuera del contexto inmediato de conversación, simplemente con la raiz verbal. Sin embargo, en la Muestra 1 Andreu no parecía hacer referencia al pasado, y, por tanto, podríamos decir que ésta es su primera aparición. Recordemos que el Pasado tiene un uso deíctico, pues representa la gramaticalización de las relaciones temporales. Sin embargo, en la infancia, la mayoría de las referencias al pasado son a acontecimientos del pasado inmediato, con lo cual, es difícil distinguir a veces si se está usando la forma "-ed" con su significado deíctico. Sin embargo este problema no se plantea apenas en los datos de esta Muestra, pues ambos usos pasados son claramente referencias no inmediatas.

En general, la adquisición de formas verbales muestra poca variación léxica, y errores morfológicos únicamente con la inflexión de 3ª persona singular. Respecto a los datos de Sophie, destaca la falta de errores de sobreregularización en Andreu, especialmente con las inflexiones de "-en" y "-ed" utilizadas para los verbos irregulares, típicas de la AM.

7.3.2.6.4. "DO"

La aparición del "do" está exclusivamente ligada a la negativa y a ciertos verbos. Fletcher (op.cit.:127) cita tres para Sophie ("know", "want", "mind"). Los dos primeros coinciden con los que Andreu usa, sin embargo, mientras la niña lo usa por primera vez en una construcción sin sujeto, Andreu produce una oración madura. Sin

embargo ella, a diferencia del niño, ya lo está usando para la interrogativa.

7.3.2.6.5. MODALES

De los (2) modales que Andreu utiliza ("can't", "-d" - de "would"-) el primero aparece como derivación de una fórmula, en una sola ocasión. Puede afirmarse que el desarrollo de la modalidad en el niño es prácticamente inexistente. Stephany (1985) indica que los primeros modales que aparecen son "can't", "won't", "can", y "will" y que, en algunos casos, "have to" les precede. La edad de aparición varía, pero suele estar en el tercer año. Sophie está usando "can" y "will" y una forma para "have to", todas con una frecuencia importante.

7.3.2.7. PREPOSICIONES

Se ha indicado el problema que Andreu parece tener de indefinición semántica de las preposiciones, cuyo uso presenta gran variabilidad, coexistiendo usos correctos e incorrectos.

- *IN*

Esta preposición no siempre aparece utilizada espontáneamente con corrección [1]. A veces está omitida [2], a veces aparece en un enunciado imitado, y otras veces sustituída por "on" [4]:

[1]
A In here.

[2]
A He/'s *in my room[IMM] {roo}!
F In your room, is he?
A Yeah, in[IMR] my room.

- AT

Andreu la utiliza para introducir el locativo, a veces correctamente [3] y a veces incorrectamente [4]. A menudo aparece correctamente con "look", pero no siempre:

[3]
A (He/'s, a*, he/'s, he/'s, a*, he/'s a*) he/'s at[IMM] {a} the zoo!
F At the zoo, that's right, yeah!

[4]
A I don't want to go at the sea.

[5]
A Come here and look at this book.

- *ON*

  Andreu produce formas correctas [6] e incorrectas [7] y [8]:

[6]
A (He/'s [IMM]sleep {she}/ing (on, on) on the chair, she/'s [IMM]sleep {she}/ing.

[7]
A And look, the pussy cat (on, on, on) on the bath.

[8]
A No, (on, on, on, on) on the zoo.

- *TO*

  Esta parece ser la preposición que muestra menos variación, aunque la vacilación siguiente en la que aparece la preposición "a" catalana que después Andreu rectifica, ofrece un dato interesante.

[9]
A I dont' want to go (a t*)
A To the car.

7.4. DISCUSION

Varias características de esta Muestra coinciden con los datos de anteriores estudios de AB y AM. Comenzaremos con una consideración de la sintaxis a nivel de la coordinación y subordinación para seguir con la distribución interna de las estructuras sintácticas. Leopold (1970) afirma que su hija Hildegard dominaba las estructuras complejas

del inglés antes de los 3 años. Limber (1976) se expresa prácticamente en los mismos términos respecto a un estudio con sujetos monolingües, con las excepciones que más adelante se comentan. No se puede decir lo mismo de Andreu, pues la subordinación es absolutamente incipiente, y no hay trazas de postmodificación nominal con oraciones de relativo, o complementos preposicionales.

Respecto a la distribución interna de las estructuras sintácticas, en concreto las oraciones SVA, con una sola excepción, están exclusivamente representadas por locativos, lo cual coincide con el desarrollo normal. Tal como afirma Limber (1976), puede interpretarse que ello es consecuencia de la falta de las estructuras semánticas o conceptuales que subyacen a otras categorías, como por ejemplo la temporal, hacia la edad de 3 años:

> ... since time notions are poorly developed in children at this age, it is not surprising to find that syntactic constructions presupposing an underlying conception of time are not used appropriately by these children. (ibid.:310)

Si bien la razón de la ausencia de referencias temporales parece ser conceptual, la segunda ausencia que ha aparecido en los datos de Andreu, la de la premodificación del sintagma nominal S - que sin embargo ocurre en el O-, es también patente en los datos de Limber (ibid.). Este autor interpreta el fenómeno desde una perspectiva pragmática, una vez descartadas explicaciones a nivel de competencia y producción:

> These children, considering what they talk about and the communication situation as they see it, may just not require all the referential power available to them through the linguistic processes of relativization or complementation. Psychologically, why should we expect anyone to use complex noun phrases when pronouns, names or demonstratives will do? (ibid.:312)

Estas consideraciones están basadas en los resultados de una investigación con sujetos de edades comprendidas entre 2 y 4 años en la cual halló que sólo un 13% de los sintagmas nominales S se expandían, en oposición a un 65% de los O. Su hipótesis pragmática consiste en que, en conversaciones espontáneas, el SN sujeto no

necesita el poder referencial completo que la lengua puede proporcionar, mientras que el SN objeto es mucho más diversificado, impredecible e incluye más información, con lo cual su estructura sintáctica tendrá que ser más compleja.

Otra cuestión interna de la oración es la ausencia de las interrogativas "yes/no", que se ha relacionado con la ausencia de auxiliares no contraídos en la producción del niño, y a su vez con la frecuencia del auxiliar contraído en la oración declarativa. En concreto, es notable la presencia del auxiliar "do" en la negativa en contraste con su ausencia en la interrogativa. Sin embargo, el análisis de la Muestra 3 en el que sólo aparece (1) instancia de la forma "don't" hace interpretar las de esta Muestra con precaución. Un dato a tener muy en cuenta es el input que Andreu está recibiendo: los datos sobre la pronunciación de los auxiliares en posición inicial en interrogativas de F muestran casi invariablemente que éstos son apenas perceptibles. Primero en el caso del "do" soporte de la interrogativa:

[1]
F D'you remember?
[2]
F D'you like to go the mountains?
[3]
F D'you want to play.

En segundo lugar también es notable la ausencia del "are" obligatorio, apareciendo las interrogativas declarativas como solución.

[4]
F You gonna let him have it?

En tercer lugar, hay que destacar una concordancia no-canónica, fenómeno típico del habla informal adulta, que aparece en los datos de F:

[5]
F But look, there's some big birds!
[6]

F No, there's no more animals.
[7]
F But I don't think there's animals!
[8]
F Yes, there's no animals here, <is there>?

No es de extrañar pues, que los enunciados de Andreu no contengan la concordancia que el adulto no produce [9]:

[9]
A Where's my animals?
F Come on, you get up on the chair.
A Where's my animals?
F The animals?
A Yes.

La gran diferencia entre la AB de Andreu y la AM parece estar a nivel léxico. A pesar del aumento de un 100% en su riqueza léxica, el componente léxico del inglés de Andreu no puede ni de lejos compararse con el de Sophie. Teniendo en cuenta el área específica de los verbos léxicos, su pobreza determina también una pobreza en la estructura argumentativa de la oración. Si bien ya no puede decirse, como quizá se podría con la Muestra 1, que Andreu usa estrategias de 'evitación' de verbos 'divalentes' y 'trivalentes', éstos son escasos. Ya aparecen también los complementos adverbiales aunque únicamente de un tipo, locativos.

Las estrategias de producción más destacables que el niño usa consisten en frecuentes vacilaciones y autorepeticiones, imitaciones adultas, y uso de rutinas memorizadas. Excepto las vacilaciones, las otras estrategias prácticamente desaparecen en la Muestra 3. Ello ayuda a interpretarlas como características de la producción de Andreu en relación con el estadio de desarrollo en el que se halla, no como un fenómeno idiosincrático permanente, y a entender que las estrategias son evolutivas, pues surgen como respuesta al desarrollo evolutivo de cada momento.

Finalmente, la última cuestión general a destacar es la de la corrección general de la sintaxis y la relativa incorrección de la

morfología, área en donde se sitúan las escasas formas inmaduras de esta Muestra: inflexión de Presente, concordancias, y auxiliares erróneos u omitidos representan la mayor parte de los errores. Sintácticamente, sólo produce algunas negativas inmaduras restos de Estadios anteriores, y puede concluirse que domina la estructura de la oración declarativa e imperativa.

8. ANDREU A LOS 4 AÑOS: MUESTRA 3 (A 4;0.15)

8.1. CONTEXTO DE LA MUESTRA

Esta tercera Muestra de Andreu en conversación con F, su padre, está recogida siete meses después de la Muestra 2, y los avances, sin ser espectaculares, son notorios. Es la Muestra en la que Andreu consigue la LME más alto, Post-V de Brown, calculado sobre la LME en morfemas, (Ver 5 Gráfico 1), pues en las 3 siguientes hay un ligero retroceso.

A lo largo de toda la Muestra se advierte una ausencia, el muñeco de peluche Sooty ha desaparecido: ya no es necesario para generar una conversación en inglés como lo era en la Muestra 1, o para mantenerla como en la Muestra 2. Si se comparan los enunciados de F en los que utiliza la voz en falsete, que simulaba la voz del muñeco, a lo largo de las 3 Muestras, como en la tabla siguente, en esta Muestra han desaparecido.

Tabla 8.1. Presencia de los enunciados en falsete de F

	ENUNCIADOS CON [HPV]	ENUNCIADOS [LPV]	TOTAL ENUNCIADOS
MUESTRA 1	96=16,90%		568
MUESTRA 2	113=17,60%	3= 0,46%	642
MUESTRA 3	0	1= 0,21%	469

Andreu ya no necesita tampoco los 'andamiajes' de F para construir sus frases. Usando sus propios recursos, éstas se han alargado de forma considerable. Las construye con considerable esfuerzo, que queda reflejado en las estructuras, a menudo no canónicas, de sus oraciones, y en los elementos que integran las vacilaciones, como se analiza en el siguiente apartado.

No intervienen otras personas en la conversación aparte de F y Andreu, y, a pesar de la ausencia de Sooty, ésta es ágil y amena, pues Andreu está constantemente tomando la iniciativa y haciendo comentarios. De nuevo, el tema favorito del niño son los animales. En realidad prácticamente toda la Muestra se centra en torno a ellos, pues los 4 formatos de acción presentes incluyen animales. Al mismo tiempo, aparecen menor número de negociaciones que en ocasiones anteriores. En general, padre e hijo parecen tener una comunicación más tranquila y concentrada, gracias a que el nivel de lengua de Andreu permite que ésta sea más verbalizada y menos sustentada en vocalizaciones no lingüísticas.

La Muestra transcrita (Ver Apéndice VI) está compuesta por 984 enunciados que representan media hora de transcripción. Como la tabla presenta, tan sólo aparecen 9 actividades-formato. El número más reducido de actividades respecto a las Muestras anteriores, parece indicar tambien una mayor concentración e interés por cada actividad, lo cual conlleva su alargamiento.

Tabla 8.2. Actividades-formato Muestra 3

TIPO	Frecuencia/ Muestra 3
1. NOMBRAR COSAS	1
2. NEGOCIAR	2
3. JUGAR CON ANIMALES	4
4. SONARSE	1
6. MIRAR LIBROS	1
Total	9

8.2. PRESENTACION GENERAL DE DATOS

8.2.1. LEXICO Y SINTAXIS

a) Longitud media del enunciado en morfemas= 4,97

Estadio de Brown: Post V

Edad predecible = Desde 41 meses en adelante

b) Indice de diversidad léxica (50 palabras) = 0,39

No. Total palabras en IDL = 227

No. Total de lexemas en IDL = 89

c) No. total de palabras = 1695

No. total de lexemas = 286

d) LME (en palabras)= 4,50

De nuevo es interesante ver a nivel global cómo se aprecia el avance entre la Muestra 2, en la que Andreu estaba en un estadio IV de Brown, con una LME de 3,21, y ésta. Como se ha dicho, esencialmente el avance ha representado el alargamiento de los enunciados respecto a la Muestra 2 y la 1. Una forma de apreciarlo es comparar los cálculos de LME en palabras para las 3 muestras. Este índice, que siempre es más bajo que el cálculo en morfemas, permite apreciar la longitud de los enunciados.

Tabla 8.2. Comparación longitud de enunciados en palabras.

	LME
MUESTRA 1	2,06
MUESTRA 2	2,90
MUESTRA 3	4,50

Pero aún más clara es la comparación del número enunciados por número de palabras, del número de vacilaciones por enunciados según longitud en palabras, y de la longitud de las propias vacilaciones. Todo ello se presenta en los gráficos de la siguiente página. El Gráfico 8.1. muestra que en las tres Muestras abundan los enunciados de 1 y 2 palabras, aunque ambos decrecen en la Muestra 3, para pasar a engrosar los de mayor longitud. En la Muestra 1 la mayor parte de los enunciados son de 1-4 palabras, con escaso número entre 5-7 y ninguno a partir de ahí. En la Muestra 2, aumentan los de 3-4, 5-6 y la presencia entre 7 y 12 es similar a la del último grupo de la Muestra 1, simbólica. En la Muestra 3 el grueso de la producción se halla entre 3-7, y los de entre 8-11 palabras aumentan. Como en las anteriores, hay una instancia de 12 palabras, pero por vez primera aparecen 5 instancias de 13 palabras.

El Gráfico 8.2. muestra el número reducido de vacilaciones de la Muestra 1. Estas se concentran en mayor número en los enunciados de 3-4 palabras, aquellos que requieren mayor esfuerzo y que incluso en la siguiente Muestra le traen problemas. La escasez global de vacilaciones se puede interpretar como que Andreu no se está arriesgando a producir más que los enunciados que controla perfectamente. En la Muestra 2, el mayor número de vacilaciones se halla también en los enunciados de 3 y 4 palabras, que suman 140 frente a los de 1 y 2 que suman 191. Andreu se siente cómodo con estos últimos, mientras que sigue teniendos problemas con los primeros. En la última Muestra, la presencia importante de vacilaciones se distribuye a lo largo de los enunciados de 5-13. Ello implica que Andreu ya ha dominado las construcciones de 3 y 4 palabras que

representaban un problema anteriormente y ahora sus esfuerzos mayores se concentran entre 5-8, pero no se está restringiendo sólo a dichas producciones, sino que está yendo hasta las de 13 palabras y más.

El Gráfico 8.3. evidencia cómo en la Muestra 1 el número de palabras de las vacilaciones está en consonancia con la longitud de los enunciados. En las Muestras 2 y 3, el número de palabras incluídos en las vacilaciones no es muy diferente, es decir, que la longitud de las vacilaciones no se va correlaciona con la longitud de los eneunciados, sino que se mantiene igual.

Por último, la Mezcla de lenguas aumenta en 1,43%. Ello se interpreta ligado al período de avance pragmático y metalingüístico que Andreu experimenta, tal como sostienen las conclusiones de otras investigaciones (Vihman 1985, Meisel 1994) y se explica con detalle en el Capítulo 2.

Los enunciados formulaicos disminuyen. Andreu las utiliza (12) veces en esta sesión, comparado con (32) en la sesión 2 y (3) en la 1. El recurso a la imitación también desciende sorprendentemente, solamente se hallan (12) imitaciones. Aún más sorprendente es la total desaparición de las autorepeticiones. Se diría pues que el niño está concentrando sus esfuerzos y sus estrategias en la planificación interna de sus enunciados.

ENUNCIADOS SEGUN LONGITUD DE PALABRA
(MUESTRAS 1,2,3)

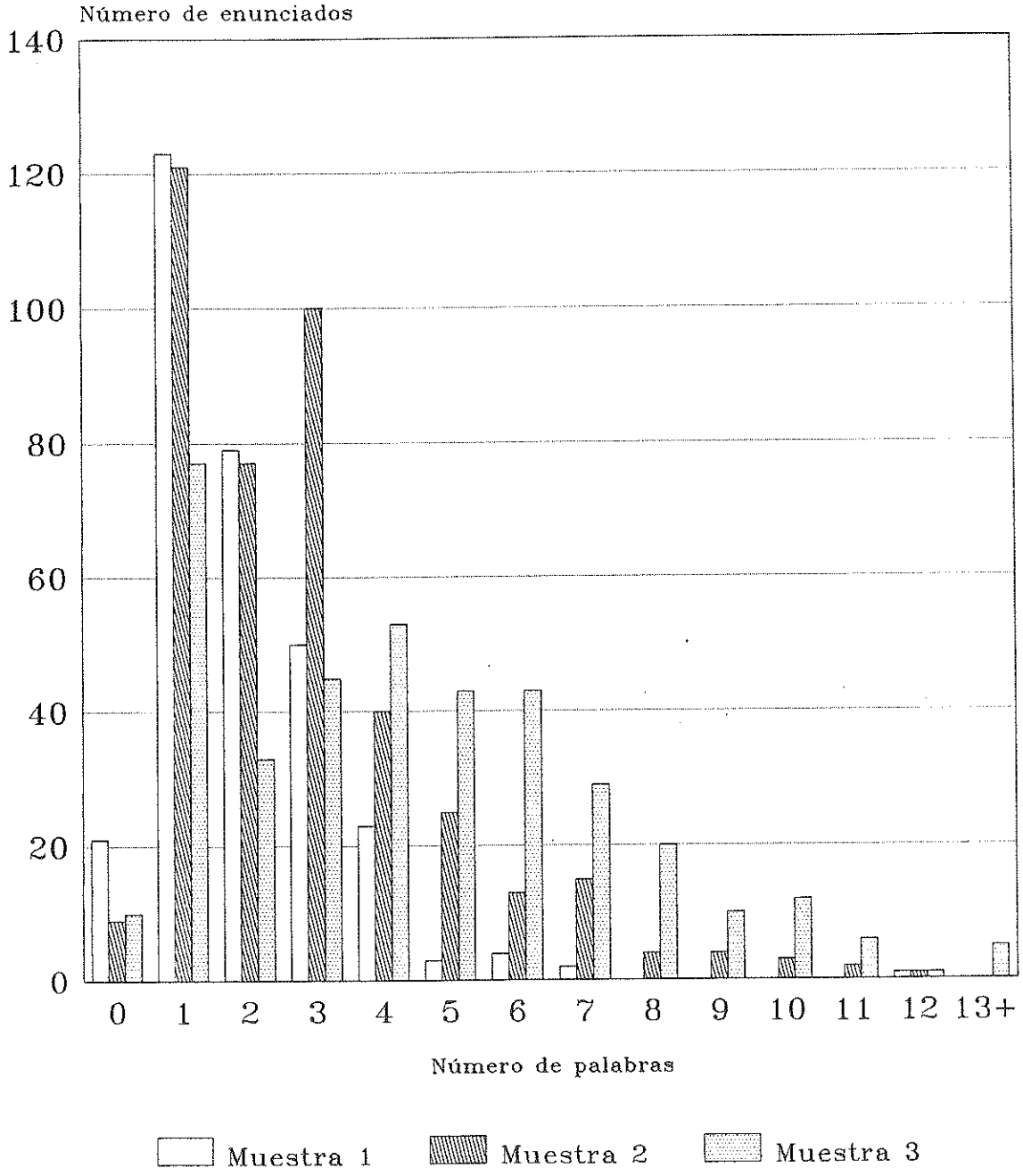

GRAFICO 8.1.

VACILACIONES SEGUN LONGITUD ENUNCIADOS
(MUESTRA 1,2,3)

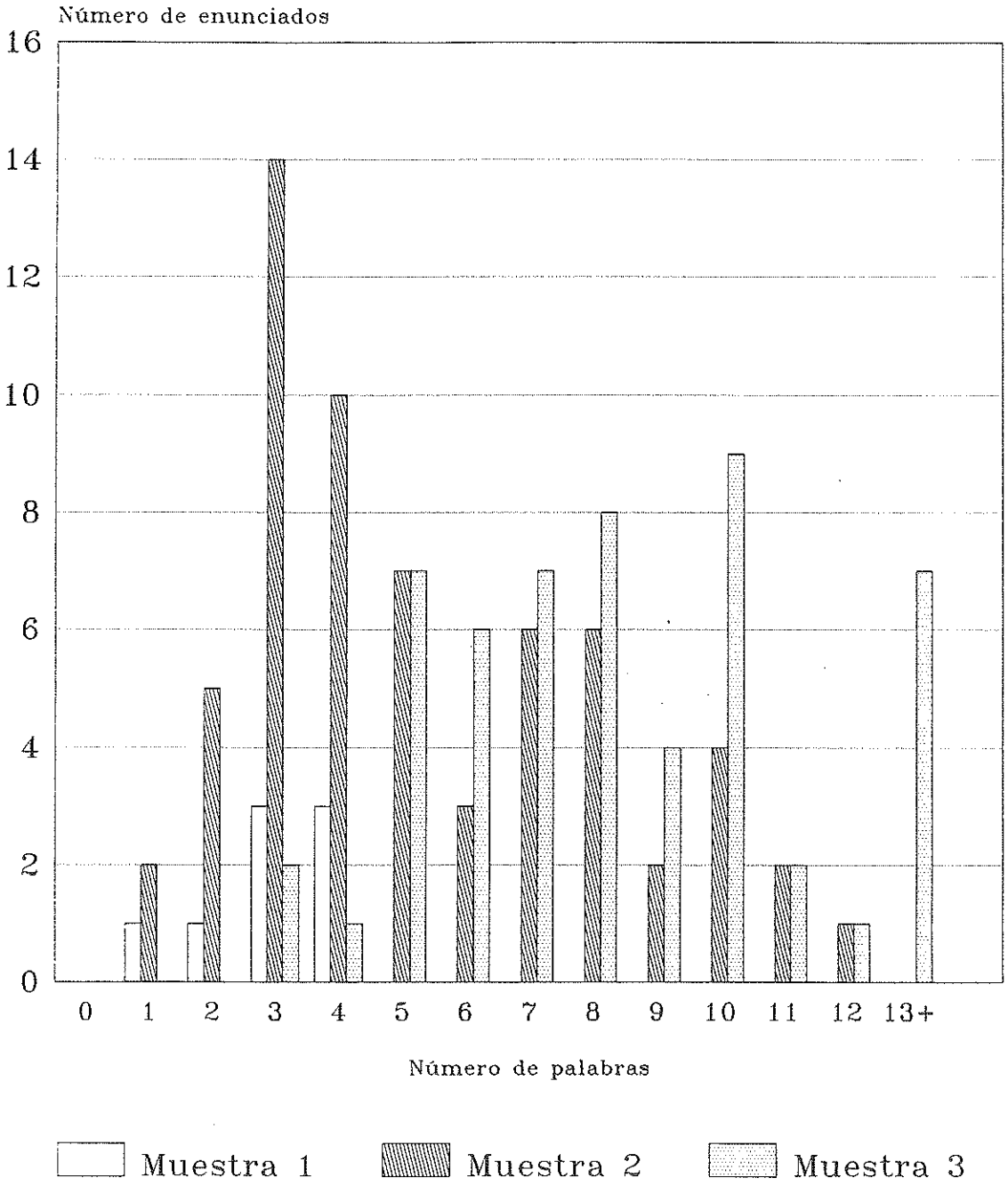

GRAFICO 8.2.

EVOLUCION LONGITUD VACILACIONES
(MUESTRAS 1,2,3)

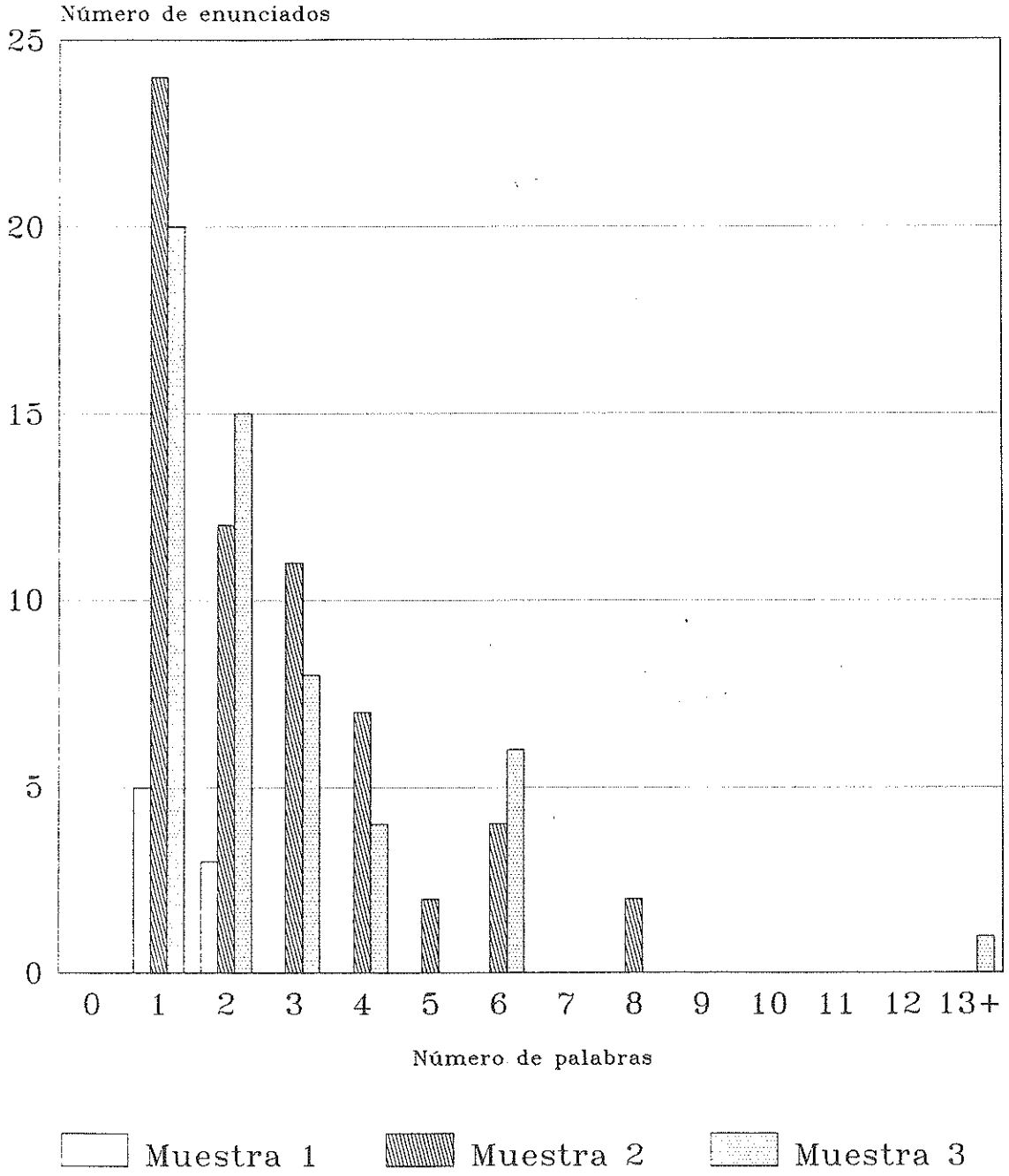

GRAFICO 8.3.

8.2.2. ANALISIS DEL PERFIL LARSP

En coincidencia con lo que le sucede a Fletcher (1985:151) entre sus dos últimas muestras, una comparación visual de las matrices del perfil LARSP de esta Muestra y la anterior no ofrece diferencias tan claras como entre la 1 y la 2, sino que éstas parecen más marginales. Donde se aprecian algunas diferencias es en el análisis de valencias. Por otra parte, las características generales de esta Muestra revelan una evolución en cierto sentido inesperada en aquellas áreas en las que se podría preveer, desde la perspectiva de la Muestra 2, que habría un desarrollo. Al mismo tiempo, aparecen fenómenos de los que no había habido traza anterior. Veamos primero aquéllo que no se ha encontrado. Así por ejemplo, el perfil de diversidad de oraciones, imperativas, interrogativas y negativas de la Muestra 2, no ha continuado. En concreto, la oración interrogativa incluso ha experimentado un retroceso, pues aparece exclusivamente con ciertos auxiliares y modales. El auxiliar "do" sólo aparece en (1) ocasión como "don't" acompañando a "he", y en pasado en la construcción "Who did that?", lo cual nos lleva a interpretar las formas negativas de la Muestra 2 anterior con precaución. La ausencia de "do" determina que Andreu no esté construyendo interrogativas con verbos léxicos, con los que sigue utilizando la entonación ascendente como único recurso para señalar la interrogación. Apenas utiliza pasados irregulares de verbos léxicos, e incluso, los pasados de auxiliares, como "was", que aparecían en la Muestra 2 han desaparecido.

¿Cómo se cifra pues el adelanto que el Estadio Post V representa? Como ya se ha planteado, a nivel sintáctico, los enunciados de Andreu se han alargado. Ello es consecuencia de la expansión de los sintagmas verbal y nominal, y de la aparición de oraciones coordinadas y subordinadas. De forma global, el niño está 'trabajando' el órden de los elementos de la oración, y está en pleno período de experimentación. En consecuencia, uno de los problemas al analizar esta Muestra lo ha constituído el caos organizativo en el interior de las oraciones. Los siguientes extractos del diálogo constituyen buenos ejemplos de ellos:

[1] (L. 938)

A Look, he's got him, he's gonna put in the water to eat this one.

A Ugh!

A Look, he's gonna catch.

[2] (L.868)

A No, this one he go it's raining and then it's not.

[3] (L. 1068)

A X no, he catch x in a stick and it's come off, and then he run away.

[4]

Look, is here, look is here, the bear, the black one, the bull.

Paralelamente, como se plantea más arriba, el niño no tiene problemas para construir correctamente aquellas oraciones de 3 y 4 elementos que estructuran conceptos simples :

[5] (L.1087)

A It's come off.

A Now the crocodile gonna x, watch.

A And look!

A The monster's got the zebra.

A It's stuck!

A Look the zebra's stuck in the trap.

A He's gonna catch the zebra.

Y utiliza con sistematicidad las dislocaciones:

- De S, a izquierda y derecha:

[6] (L. 165)

A Look, the soldiers they not got a gun.

[7] (L.451)

A Look, the indian, he's got the woolfy and the monster.

o De O, a izquierda y derecha, en una ocasión cada uno:

[8] (L.689)

A No, the bear, he put it the doggy here.

[9] (L.441)

A Look, two, they've got, look, the woolfy and the monster.

Y las topicalizaciones:

[10] (L.68)

A Look, look, with the horsey he goes.

[11] (L. 634)

A And another one I see.

Por otra parte, también ha avanzado a nivel léxico, lo cual tiene una repercusión apreciable en el sintagma nominal. En primer lugar, el sintagma nominal constituye la base de apoyo importante en su producción: no sólo produce SN plenos en posición S y O, que antes no producía, sino que los S y O representados por pronombres presentan el tipo de dislocaciones con SN plenos anteriores que esporádicamente ya aparecían en la Muestra 2. Podría decirse que la mitad de las oraciones tienen sus elementos SN duplicados. En segundo lugar, el SV casi ha duplicado el número de verbos léxicos con los que se expresa. El complemento adverbial ya no presenta aquellos errores semánticos en el área de las preposiciones. Aunque aparecen problemas nuevos con la polisemia y la sinonímia de ciertas preposiciones, concretamente "in".

Respecto al sintagma verbal, si bien los tiempos de pasado siguen ausentes, no así la referencia temporal. En la Muestra 2 no se habían encontrado ejemplos de la misma, pero en ésta Muestra, el uso de "after", "now", "then" es apreciable. La modalidad se mantiene con una

presencia reducidísima, a través de "can" principalmente. El aspecto simple, especialmente el presente y el futuro, han adquirido importancia, pero no así el pasado simple, que sigue ausente. Los auxiliares no contraídos finalmente están aquí, mostrando vacilaciones entre el "is" y el "has" para ciertos verbos. El "there" existencial también aparece, y el posesivo "got" está totalmente consolidado.

A nivel de desinencias sintácticas, Andreu sigue sin utilizar el comparativo y el superlativo, y la desinencia adverbial "-ly".

Para acabar, la coordinación es un elemento frecuente, especialmente entre sintagmas nominales. A menudo Andreu usa la frase "And look" como muletilla para atraer la atención, construcción que no se ha considerado propiamente una coordinación. Y la subordinación tiene una frecuencia apreciable, especialmente con oraciones de verbo no-finito.

A continuación se presentan sucintamentes los diferentes Estadios y categorías del LARSP que determinan el perfil de Andreu en esta Muestra. Conviene aclarar una serie de decisiones tomadas para el análisis de oraciones y las contabilizaciones. Se han contabilizado los elementos elípticos a nivel de la oración, pero no a nivel sintagmático. La elipsis se produce de un enunciado anterior producido por el mismo niño, o de un enunciado de F. Este último caso es frecuente, pues a menudo construyen discurso conjuntamente. Aquellas oraciones no gramaticales no se han analizado, pero sí se han contabilizado sus elementos a nivel sintagmático. En las oraciones con dislocación, los SN sólo se contabilizan a nivel sintagmático.

En el Estadio I el número total de enunciados de 1 sola palabra es de (84) analizables y (61) no analizables sobre un total de 438 de la producción de Andreu. De estas (84) tanto las "Minor Sentences" como las "Major Sentences" se mantienen en niveles similares a las anteriores Muestras.

El Estadio II sigue teniendo una representación importante. Comparando las (65) oraciones y los (238) sintagmas nominales, con las (64) y (89) respectivamente de la Muestra 2, queda claro que la

presencia de sintagmas nominales plenos en posición S y O, representan un salto cualitativo importante en la producción de Andreu.

El Estadio III contiene menor porcentaje de enunciados que en la Muestra II, éstos se han escapado hacia los dos estadios siguientes. El tipo de oración más numeroso, aunque con poca diferencia, ya no es el SVC, sino la oración SVA seguida de la SVO. Destaca la riqueza del sintagma nominal y verbal. De nuevo, el perfil LARSP colocaría a Andreu de lleno en este Estadio, pero con abundancia de producción ya en los dos siguientes.

El Estadio IV está empezando a mostrar varios tipos de oraciones, especialmente las negativas con negación interna, acompañando a los verbos auxiliares y modales, que Andreu parece haber asimilado.

En general, destaca la falta de interrogativas en todos los Estadios. Andreu no ha avanzado a este nivel, ni cualitativa ni cuantitativamente.

En el Estadio V, el fenómeno sintáctico predecible (Fletcher 1985:150) es precisamente la coordinación, que se halla en muchos de los enunciados de Andreu. También aparecen casos de subordinación.

8.2.3. ANALISIS DE VALENCIAS DE VERBO

A continuación se presenta el análisis de la valencia de verbos analizados según los argumentos (S,O,A) que éstos necesitan y Andreu produce. La columna derecha indica el número de veces que una configuración aparece asociada al mismo verbo, y también se indica si constituye una forma inmadura.

Tabla 8.3. Valencias de Verbo Muestra 3

TOTAL TIPOS DE VERBO=28		TOTAL INSTANCIAS=145	
TIPOS	INSTANCIA	ESTRUCTURAS	
1. BE	27	S - C (8)	

TOTAL TIPOS DE VERBO=28		TOTAL INSTANCIAS=145	
TIPOS	INSTANCIA	ESTRUCTURAS	
2. CATCH	8	S -	
		"He"	[IMM]
		"The bull"	[IMM]
		S - O	
		"He" "him"	[2]
		"He" "you"	
		"He" "the zebra"	
		"He" "the hunter"	
		"The bull" "this monster	
3. CHANGE	1	S -	
		"This one"	
4. CHASE	1	S -	
		"The indibump""The indibumps	

TOTAL TIPOS DE VERBO=28		TOTAL INSTANCIAS=145	
TIPOS	INSTANCIA	ESTRUCTURAS	
5. COME	12	S -	
		"He"	
		"The hunter"	
		"The bull"	
		"This one"	
		"Another monster"	
		S - A	
		"The soldiers" "here"	
		"The soldiers" "there"	
		"The bear" "here"	
		"The bus" "here"	
		"The hunter" "here"	[2]
		"Another rhino-doggy" "here"	
6. CRASH	1	S -	
		"He"	[IMM]

TOTAL TIPOS DE VERBO=28		TOTAL INSTANCIAS=145	
TIPOS	INSTANCIA	ESTRUCTURAS	
7. CRY	2	S - "He" "The little elephant"	
8. EAT	2	S - O "He" "him" S - O A "He" "him" "up"	
9. FALL	1	S - "They"	
10. FIGHT	2	S - "They"	[2]

TOTAL TIPOS DE VERBO=28		TOTAL INSTANCIAS=145	
TIPOS	INSTANCIA	ESTRUCTURAS	
11. GET	6	S - O "He" "you" "The buffalo "the hunter" S - A "He" "in the water" "He" "in the cage" "The monster" "in there"	[2]
12. GIVE	1	S - Oi · Od "He" "some kiss"	[IMM]

TOTAL TIPOS DE VERBO=28		TOTAL INSTANCIAS=145	
TIPOS	INSTANCIA	ESTRUCTURAS	
13. GOT	16	S -	
		"He"	[IMM]
		"He"	[IMM]
		S - O	
		"He" "him"	
		"He" "this"	
		"He" "the cow"	
		"He" "skis"	
		"He" "the bull"	
		"They" "a gun"	
		"They" "the elephant"	
		"They" "another monster"	
		"They" "this monster"	
		"They" "the wolfy and the monster"	
		"The monster" "the zebra"	

TOTAL TIPOS DE VERBO=28		TOTAL INSTANCIAS=145	
TIPOS	INSTANCIA	ESTRUCTURAS	
14. GO	21	S -	
		"He"	
		"He"	
		S - 0	
		"I" "play"	
		"He" "catch"	[3]
		"get"	
		"go"	[2]
		"jump"/"play"	
		"They" "eat"/"get"	
		S - A	
		"He" "in the water"	
		"They" "in a train"	
		"They" "in the trees"	
		"This one" "in the water"	
		"A hunter" "here"	

TOTAL TIPOS DE VERBO=28		TOTAL INSTANCIAS=145	
TIPOS	INSTANCIA	ESTRUCTURAS	
15. HURT	2	S - "The hunter" S - O "You" "me"	[IMM]
16. JUMP	1	S - "He"	
17. LIKE	2	S - O "He" "the tiger" "He" "the water"	
18. LIVE	1	S - A "He" "in a plane"	
19. LOOSE	2	S - "It" "The mummy rhino"	

TOTAL TIPOS DE VERBO=28		TOTAL INSTANCIAS=145	
TIPOS	INSTANCIA	ESTRUCTURAS	
20. PUSH	1	S - "It"	
21. PUT	8	S - O A "He" "it" "in here" "He" "it" "in there" "He" "it" "in a cage" "He" "it" "in the water" "They" "the indibump" "in a cage" "The bull" "some water" "in the hunter"	[2]
22. RAIN	2	S - "It" "It"	

TOTAL TIPOS DE VERBO=28		TOTAL INSTANCIAS=145	
TIPOS	INSTANCIA	ESTRUCTURAS	
23. RUN	11	S - A "He" "away" "They" " "The monster" " "The hunter" " "The bull" " "They" "home" "They" "to the trees" S - A A "He" "away" "now"	[4]
24. SAY	1	S - O "The rhino" {noises}	
25. SEE	2	S - O "I" "another one" S - O A "I" "one" "in the table"	

TOTAL TIPOS DE VERBO=28		TOTAL INSTANCIAS=145	
TIPOS	INSTANCIA	ESTRUCTURAS	
26. SHOOT	1	S - O "The bull" "the indibump"	
27. STICK	4	S - "He" "It" "The zebra" "The bull"	
28. WANT		S - O "I" "get" "I" "play" "He" "go" "They" "go"	[3]

De nuevo el análisis presenta información sintáctico-semántica de gran interés. Respecto a la Muestra 2, ha aumentado prácticamente en un tercio el número de tipos de verbos, así como el número de instancias. Podría decirse que, si entre las 2 primeras muestras el avance era importante, vuelve a serlo entre estas dos últimas. La diferencia respecto a la Muestra 2 es que si en aquélla, de los (19) tipos, sólo (3) acababan siendo productivos, en ésta, la mayoría de verbos aparecen en configuraciones diversas y con diferentes realizaciones a nivel de cada uno de los argumentos.

Independientemente del estatus de los verbos de la Muestra 2, Andreu vuelve a utilizar los siguientes verbos que ya aparecían en aquélla: "come", "cry", "eat", "get", "hurt", "look", "want". No es de extrañar que así sea, pues son los verbos más frecuentes en la conversación. Se pueden comparar estos resultados con los datos de Fletcher (1985:145) en los que Sophie, con una LME de 4,47 - respecto a 4,97 de Andreu aquí - produce 23 tipos y 50 instancias, mientras que Andreu produce 27 tipos y 118 instancias[1]

Andreu sigue proporcionando todos los S, que ya no son sólo pronombres, sino a menudo SN plenos. Aquellos S representados por pronombres contienen sobre todo "he" (34), a continuación "they" (10), seguido de "it" (5) y "I" (2). En contraste utiliza (34) SN plenos, es decir que un 12,3% de los enunciados contienen un S expandido.

Un aspecto poco analizado en los estudios sobre adquisición, como afirma Fletcher, es el de los Complementos Adverbiales. Analicemos con detalle los cambios que ha habido desde la Muestra 2. La primera cuestión a notar es la variedad de elementos que se engloban bajo el término Adverbiales, lo cual es reflejo de la hetereogeneidad de elementos que dicha categoría engloba, en inglés. Hay que diferenciar los adverbiales de un sólo término de los de más de uno. Veamos según esta clasificación los que Andreu utiliza:

- Adverbiales de 1 elemento
    - Adverbio: "away", "up", "now"
    - Sustantivo: "home"
- Adverbiales de varios elementos
    - Complemento preposicional: "with animals", "to the zoo", "at the sea", "in there", "in a cage".

[1] Hay que recordar que el cálculo de Sophie está efectuado con sólo 50 enunciados de la muestra, mientras que aquí se han utilizado la totalidad de los enunciados de la Muestra.

Respecto a los otros argumentos del verbo, hemos visto que Andreu, en la Muestra 2 tenía problemas con los O obligatorios de "bite", y "like", pero proporcionaba todos los adverbiales obligatorios. Pues bien en esta Muestra su sensibilidad frente a los adverbiales obligatorios sigue siendo alta, con una sola excepción, "crash", que no tiene un complemento. Asimismo, sigue teniendo problemas con los O de "catch" y "hurt", que omite. Por otra parte, el verbo "give", única instancia que requeriría un Oi obligatorio en toda la muestra, aparece sin el mismo en: "A Look, they're giving some kisses".

Otra cuestión a notar, es que la hetereogeneidad de partículas que aparecían en la Muestra 2 se ha perdido, y Andreu casi exclusivamente está usando "in", incluso con el verbo "go", que se suele definir como verbo de movimiento y direccionalidad, y el niño usa con una referencia diferente, la que indica 'entrar'. Además, es interesante observar cómo coexiste con el verbo "get" utilizado con este mismo sentido de entrar, incluso con el mismo complemento: "He gets in the water" y "He goes in the water". Este verbo, por otra parte, está utilizado con otro sentido además del entrar, introducirse, con el sentido de conseguir. Es decir, que Andreu es capaz ya de usar la sinonímina y la polisemia. Finalmente, el niño no produce formas verbales que representen rutinas memorizadas como hacía en la Muestra 2, ni tampoco formas que sólo aparecen en una sola configuración. Da la impresión pues, de que nuestro sujeto domina el contenido semántico de los verbos que utiliza y los requisitos respecto a sus valencias. Una laguna sigue siendo importante, la de las referencias temporales, que se limitan a (1) instancia de "now". Al márgen de esta deficiencia, el avance léxico a nivel verbal parece innegable.

8.3. COMENTARIOS DEL ANALISIS

8.3.1. PRONUNCIACION

Tal como aparece en la tabla, en números absolutos, la inmadurez fonética prácticamente se ha doblado. Si en la Muestra 1 hablábamos de un 15,87% de inmadurez, en esta aparece un 31%. La siguiente tabla presenta las palabras con pronunciación inmadura que Andreu produce en esta Muestra. El aumento no representa tanto nuevos problemas, excepto con algunas cuestiones de vocales, sino una mayor frecuencia

de aparición de todos los que ya tenía, y una mayor variación en las alternativas que produce.

En general la producción del niño en esta Muestra produce un efecto de poca fluidez que no se apreciaba en las anteriores. Sus enunciados presentan numerosos falsos comienzos, revisiones, palabras entrecortadas, especialmente los de más de 5 elementos. Se le añade el problema de algunas interferencias con el catalán, pues algunas vacilaciones también se podrían interpretar como falsos inicios en catalán. Además, cada oración suele contener uno o dos casos de pronunciación inmadura. El efecto global es pues de inmadurez fonética.

Tabla 8.4 Enunciados fonéticamente inmaduros Muestra 3

	TOTAL	INSTANCIAS
[IMM:PHO]	136	0
AN/OTHER	1	0
ANOTHER	3	0
BIRD/S	2	0
BROWN	1	0
COW	2	0
CROCODILE	1	0
DOES/'NT	1	0
ELEPHANT	2	0
GIMNàSTICA	1	0
GOT	1	0
HAS	2	0
HE	16	0
HERE	2	0
HIM	1	0
HIPOPOTAMS	1	0
HIS	1	0
IS	1	0
IT	3	0
LITTLE	2	0
OF	1	0
OTHER	1	0
OUT	1	0
PUT/ING	1	0
REAL	1	0
THE	59	0
THERE	1	0
THESE	1	0
THEY	8	0
THIS	11	0
TO	1	0
WITH	6	0

8.3.1.1. GRUPOS DE CONSONANTES

Como en la Muestra 2, los problemas se producen con ciertas consonantes fricativas y plosivas en posición inicial y final. Disminuyen los problemas con los grupos consonánticos y en cambio aumentan los problemas con las vocales. Pero quizá el elemento más destacado es la enorme variación, mayor que en la Muestra 2, en las alternativas a la pronunciación adulta que el niño produce.

1. Ya no hay problemas con la fricativa alveolar sorda inicial /s/.

2. Persiste el problema con las consonantes iniciales de "crocodile", que Andreu sigue pronunciando como "cocorol".

3. Andreu no pronuncia "doesn't" y dice "don't", pero es difícil decir si el problema es fonético o morfosintáctico.

8.3.1.2. CONSONANTES INICIALES Y FINALES

Andreu sigue teniendo los mismos problemas exceptuando la pronunciación de algunas consonantes en posición final, como /l/ y las nasales.

1. El problema más frecuente, que aumenta en vez de disminuir, sigue siendo el de la fricativa dental sonora /ð/ en posición inicial, como en "the", "this", "these", "there", con una nueva forma ahora, "they" y en posición final, en "with". Sin embargo, aparece un cambio a nivel de la variación en los morfemas sustitutivos, si en la Muestra 2 habíamos observado que el problema lo constituía la consonante y que Andreu prácticamente sólo utilizaba el lateral alveolar /l/, en esta Muestra, a ese problema se le añade la variación enorme que aparece en la vocal que le sigue. Así encontramos las siguientes formas para "the": {la, le, lu, a}. Y, por ejemplo, para "they": {lei, le, a}, o para "the": {le, a}.

   Como en la Muestra 2, ello genera en algunas ocasiones un fenómeno de asimilación fonética con palabras como "elephant", o "hipopotamus" :la pronunciación del determinante se asimila al inicio de la palabra que el niño pasa a pronunciar como

"lelephant" y "lipopotamus". Recordemos de nuevo que también podría ser un efecto de transferencia del catalán, lengua en la que el determinante se contrae con la palabra que le sigue. Un ejemplo a destacar lo constituye el sintagma "the other" que Andreu pronuncia {lanother}, y de nuevo existe gran parecido entre esta construcción y catalana "l'altra" a nivel de la contracción que el niño aplica.

2. El segundo problema de ambas Muestras 1 y 2 lo constituía la fricativa glotal /h/ en posición inicial. En esta Muestra, aparecen aún algunos casos en los que Andreu no pronuncia el morfema, como en "hipopotamus". Ha aumentado de nuevo, respecto a la Muestra 2, la frecuencia con que también la omite en "he". Ha aparecido otro entorno en que se omite "has".

3. El tercer problema lo formaba la gran variabilidad de pronunciación de la cópula "is". Tambien aquí, el problema persiste y se presenta con mayor variación en la realización alternativa: {es, e, a}.

4. Andreu ha superado el problema con la lateral alveolar /l/ en posición final. Ya desde la Muestra 2, Andreu lo utilizaba incluso como alternativa, era el morfema que sistemáticamente reemplazaba al fricativo dental sonoro /ð/ inicial. Ello sigue sucediendo en esta Muestra. Y por otra parte, ha pasado a aparecer en posición final reemplanza la plosiva dental /t/, como en "got" {gol} o en "little" que pronuncia {lil}. En posición obligatoria, sin embargo, aparece una cierta variación: lo pronuncia en "girl" pero no en "real".

5. Persiste aunque sólo ligeramente, el problema con la plosiva dental sorda final, que en la Muestra dos omitía en "at" y "it" sistemáticamete, y aquí reemplaza en "out" por la velar sorda /k/.

8.3.1.3. VOCALES

Los problemas con las vocales aumentan, de nuevo parece que surgen las vocales catalanas, más abiertas y aparece una variación en formas que parecían estables. Por ejemplo "got" aparece como "get".

Ello podría representar en realidad un problema de variación morfológica sin embargo. Otros casos son: "to" pronunciado {ta}, "bird" pronunciado {bed}, y "girl" pronunciado {gul}.

8.3.2. GRAMATICA

8.3.2.1. TIPOS DE ORACIONES

El perfil LARSP obtenido a partir de esta Muestra se basa en de los 438 enunciados emitidos por Andreu en la transcripción de 0,30 minutos de conversación entre el niño y su padre que compone la Muestra 3 (Apéndice VI)[2].

El gráfico siguiente muestra la distribución de los diferentes tipos de enunciados que aparecen en la Muestra.

[2] El total de enunciados del padre es de 446

TIPOS DE ENUNCIADOS
MUESTRA 3 (A 4;0.15)

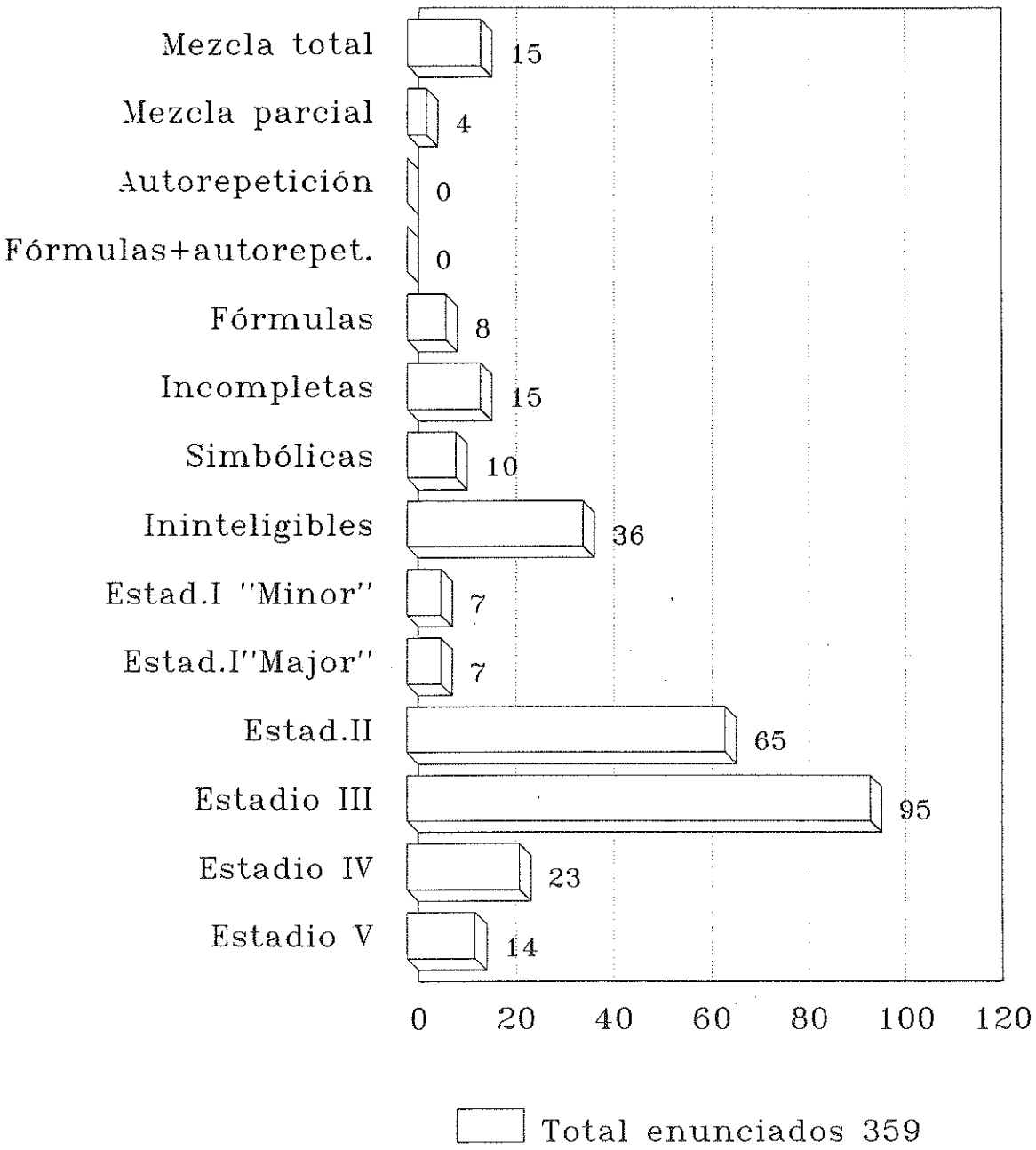

GRAFICO 8.4

A continuación se comentan los diferentes tipos de sintagmas, morfemas sintácticos y léxicos y oraciones que aparecen, para valorar la evolución de Andreu desde la Muestra anterior y compararla con datos de otros estudios. El objetivo principal del análisis es lo que está sucediendo a partir del Estadio III en el que Andreu se encontraba en la Muestra 2.

- **Estadios II-III**

El Estadio II es muy parecido al de la Muestra 2. No creemos necesario volver a presentar instancias de los tipos de oraciones de este Estadio, excepto para mostrar el contraste que la riqueza sintagmática y la coordinación aportan.

A) SV

A Look the bull's head is off and then the hunter's run away.

B) AX

A Look, in the water, in the water, the hunter.

C) VO

A Look this one, yes.

D) Finalmente hay un tipo e instancia de imperativo:

A The hunter, give me the hunter, Pu.

En el Estadio III, a nivel de la oración, el cambio más importante lo representan el número de oraciones SVO y SVA que aparecen, superior a las SVC. Ello es reflejo del aumento de verbos léxicos de la producción de Andreu, puesto que la oración SVC requiere la cópula, y en cambio estas otras verbos léxicos. Por otra parte, se advierte un descenso de las oraciones no asertivas, negativas interrogativas e imperativas, de (5) a (2) que las sitúa a un nivel casi anecdótico.

E) SVC

A Yes, they gonna get wet.

F) SVO

A Look, the buffalo he wanna get the hunter.

A Now they've got another monster.

G) SVA es el grupo más representado

A Look, this one is under the tree.

A They're not there, they're outside.

A Now, it's raining.

A I'm gonna play with a hunter.

A The cow is after the hunter.

Los complementos adverbiales ya no son casi exclusivamente locativos, sino que han aparecido con frecuencia importante, - - mientras que en la Muestra 2 su presencia tan sólo era simbólica - el complemento con "with" y algún temporal. A nivel sintagmático, el mayor cambio se halla en la importancia que han tomado los complementos preposicionales, en su mayoría locativos, los pronombres que no son personales, y el aumento de verbos auxiliares.

H) Las oraciones no declarativas, es decir imperativas e interrogativas tienen escasa importancia. Se hallan dos instancias de las primeras, +S:

A You play with me!

- **Estadio IV**

El grupo de oraciones declarativas del Estadio IV están apareciendo por primera vez en las Muestras analizadas, aunque en números bajos.

I) Andreu produce (5) SVOA:

A Look, the bull is pulling some water in the hunter.

A Now he's got him, the hunter.

A Now they're putting in a cage the indibumps.

A Yes, I see one in the tele, yes.

A The seal goes in the water, the seal and the bear he put it in here.

J) Produce (2) SVCA:

A There are not some more rhinos here.

A And look, he's not happy now.

K) Y produce (3) AAXY:

A Yes, after, he goes in the water the lion.

A And then here come the lion.

A (...) he's gonna put in the water to eat this one.

Quizá las más interesantes sean precisamente éstas últimas, en las que aparece, además de un locativo, otro tipo de adverbial, ya sea temporal, o de finalidad.

L) La negación

La situación de la negación sorprende, pues Andreu no ha avanzado en el uso de la misma con los verbos léxicos. De los 3 tipos de negación del LARSP, el primero, correspondiente al Estadio II -NegX- tiene 3 instancias, correspondientes a la fase de negación inmadura:

A And the cow no.

A Yes, they are good ones and this one no.

A No, this one no.

No aparece ninguna instancia de negación NegXY, correspondiente al Estadio III. Aparecen (10) instancias del tipo de negación interna madura únicamente con auxiliares, modales y cópulas, tal como muestra la tabla.

Tabla 8.5. Enunciados con negación interna Muestra 3

AUXILIAR	"they've not got a.."
	"X have not got a.."
	"he don't like.."
MODAL	"he can't catch.."
COPULA	"they/'s not"
	"they're not" 2
	"there are not some.."
	"X isn't.."
	"He's not.." 2
	"it's not.."

Lo más importante es la práctica desaparición del "don't". Ello está ligado al estatus que la estructura gozaba desde la Muestra 1, primero como fórmula que se analizaba internamente, pero, por lo que parece, cuya asimilación el niño no ha llevado a cabo.

M) La interrogación

Como en la Muestra anterior, la situación de la interrogación va ligada a la de la negación, en el sentido de que Andreu no ha avanzado en el uso del "do" y de la inversión de auxiliares, a pesar de que ya

produce éstos últimos sin contraer. Por otra parte, también parejo con el estancamiento cualitativo, se produce una 'congelación' cuantitativa, pues el número de oraciones interrogativas es bajísimo, (15) en total. No hay autorepetición ni imitación. Andreu produce espontáneamente una mayoría de oraciones declarativas con entonación ascendente para marcar la interrogación, (2) QVS y (1) VS(X):

Tabla 8.6. Distribución interrogativa Muestra 3

ESTADIO III VS(X)	A *Have you finish?
ESTADIO IV QXY	A What's this? A Who did that?

La primera pregunta es en realidad una declarativa, pues el niño no produce el auxiliar. De las otras dos, la segunda corresponde a una rutina memorizada, pues "did" no aparece en ningún otro entorno lingüístico.

La escasez de construcciones interrogativas es verdaderamente curiosa, y sólo se explica teniendo en cuenta que el niño utiliza el recurso más afín a su otra lengua, la entonación. La explicación de la transferencia es la única que se puede dar para dicha ausencia. Quizá éste es el nivel en el que las discrepancias entre la evolución de Andreu y la AM son mayores. A pesar de que también los datos de Fletcher revelan menor número de interrogativas en su Muestra 3, sin embargo hay avances generales en la evolución de Sophie, con interrogativas que invierten auxiliares, modales y "do".

N) Finalmente, veamos qué sucede con la coordinación. Hallamos que el número de sintagmas nominales introducidos y ligados por "and" es similar, (14) y (4) respectivamente en esta Muestra, mientras había (15) y (3) en la Muestra 2. Ahora bien, también igual que en la Muestra 2, Andreu sigue sin poder producir correctamente los dos sintagmas coordinados precediendo al

verbo. O bien el segundo sintagma está dislocado a la derecha, es decir separado del primero, [1], o a veces los dos están dislocados, [2]. O bien aparecen con el predicado elíptico, [3]. La única ocasión en que consigue mantener la coordinación en posición pre-verbal, también es una dislocación a la izquierda que forma una de las oraciones más tortuosas de toda la muestra, [4], cuyo orden de elementos finalmente no es aceptable.

i) Coordinación de sintagmas cXc

[1] A And look, the rhino he's run away, and the soldiers.

[2] A Look, two, they've got, the woolfy and the monkey.

[3] A And look, the bull and the hunter.

[4] And look, the seal go in the water, the seals and the bear he put it the doggy here.

- **Estadio V**

Este es el Estadio donde la sintaxis ofrece cambios interesantes a nivel de la estructura de la oración compleja: relativas, adverbiales causales y temporales, complementación verbal y coordinación son los áreas que la AM presenta, por ejemplo en los datos de Sophie, a medida que las oraciones se alargan. Pero la producción de Andreu no presenta la hetereogeneidad de la de la niña y se limita a unos pocos tipos de oraciones complejas: las oraciones coordinadas, la complementación verbal, y dos tipos de subordinadas.

En realidad, el tipo de problemas que estas oraciones representan son bastante diferentes. Para comprender lo que implica la complementación verbal, el niño ha de entender que : "certain verbs govern clauses which follow and which have either a particular structure associated with them, or a limited range of structures (...) 'want' can never be followed by *that*, but must have a non-finite clause with an infinitive marking the verb". (Fletcher 1985:159)

Para comprender las relaciones sintácticas de la coordinación, ha de entender que éstas son menos restringidas. Sin embargo, como apunta Fletcher, ha de ver que hay condiciones contextuales que afectan a la forma en que la segunda oración se une a la primera o si un tipo de coordinación causal o adversativa es apropiada. Un ejemplo de este tipo de condiciones es el extracto [10], más abajo, en el que Andreu no advierte que las condiciones contextuales requieren la partícula adversativa.

En comparación con Sophie, Andreu parece que utiliza la coordinación bastante a menudo. Como explica Fletcher, la investigación sobre coordinación se ha enfocado hacia la relación entre la adquisición de la coordinación sintagmática y la coordinación entre oraciones. La metodología ha sido sobretodo experimental, con tests y pruebas de elicitación, y hay pocos datos estadísticos sobre producción espontánea.

La unión pragmática de oraciones con "and" a través de varios enunciados, es más abundante que en la Muestra 2. Encontramos el "and" entre enunciados del niño, [5], o bien entre enunciados del niño y de F, [6]. A menudo utiliza la partícula "as well" para cohesionar los 2 enunciados [7]. Recordemos que no pueden considerarse coordinaciones sintácticas pues no se dan dentro de un solo enunciado, por lo que no se incluyen en el perfil LARSP. La división en enunciados deriva del tipo de segmentación que se ha llevado a cabo. Tal como explica Fletcher, el problema de la segmentación de oraciones se agrava cuando éstas van alargándose y adquiriendo coordinación y subordinación. Recordemos que la entonación, la sintaxis y la semántica entran en juego en la segmentación: los extractos -5 y 7- hubieran podido considerarse un solo enunciado, pero la entonación y la coherencia sintáctica nos hacen optar por lo contrario. Es cierto que de esta forma se trata de 2 oraciones independientes, y por tanto, sólo pueden contabilizarse los (2) enunciados de [8] como coordinaciones propiamente dichas.

[5] A Yes, he is put in a cage.
A And look, he is not happy now.

[6] F The bull is coming.
A Yes, and then this one is coming.

[7] A Yes, they're fighting.

A (And a, and, and) and the two monsters as well.

[8] A Yes, they are good ones and this one no.

....

A Look the bull's head is off and then the hunter's run away.

....

A No, this one (he) he go it's raining and then it's not.

....

A He catch x iin a stick and it's come off and then he runs away

Otras coordinaciones con "but" y "or" u otros suman (5)

[9] A The buffalo is after the hunter but the hunter's run away.

Vale la pena comentar la sustitución de "but" por "and" en el siguiente extracto, que lleva a Andreu a cometer el siguiente error:

[10]

(L.753)

F No one eats elephants, 'cause they're so big.

A And the little ones, yes.

[11]

A Yes, after, he go %pah, in the water, the lion.

El único ejemplo de adverbial temporal podría ser [11], pero es enunciado ambíguo pues podría considerarse un adverbio en una oración con el sujeto dislocado a la derecha, como sucede con: (L. 52) "Yes, after the rhino, but the rhino says ..". Según los datos de Sophie, Andreu lleva retraso en el uso de las oraciones temporales. La niña está utilizando "when" y "while" como imitación adulta, sinónimos de referenes especificativos del tiempo de la acción del verbo temporal (Fletcher 1985:159).

La complementación verbal aparece en la producción de Andreu con 2 verbos: "want" y "go". La subordinación aparece como en la Muestra anterior, en oraciones con verbo no-finito.

"I wanna play with you"

"I wanna get the hunter"

"They're gonna get"

"I wanna go in the water"

Una vez más Andreu no ha avanzado en este terreno respecto a la Muestra 2.

8.3.2.2. SINTAGMA NOMINAL Y SINTAGMA VERBAL

En el terreno de la expansión de los sintagmas, Andreu se mantiene en el mismo equilibrio que en la Muestra anterior, pero, como se ha mencionado la frecuencia de los dos tipos de expansiones es alta. De hecho, se diría que ésta es la característica principal en esta Muestra, la enorme presencia de los sintagmas expandidos, tanto verbales como nominales. Tanto en el Estadio II como en el III, se ha superado totalmente el problema del S no expandido, (60) en el Estadio III, también aparecen expandidos el O, (38) y el A (36). Incluso éste penúltimo tiene expansiones en oraciones subordinadas.

8.3.2.2.1. SINTAGMA VERBAL

La expansión del sintagma verbal es importante, (23) en el Estadio II y (59) en el III. A continuación se clasifican los tipos de formas verbales expandidas según el aspecto, con el total de instancias de cada uno.

Tabla 8.7. Distribución de la expansión verbal Muestra 3

ASPECTO	FORMAS ASERTIVAS	FORMAS NO-ASERTIVAS
SIMPLE	"He's gonna catch"3 "They're gonna eat" "He's gonna eat.." "They're gonna get" "He's gonna get.." "X wanna get" 3 "He/they wanna go" 2 "X is going to go" 2 "He's gonna go.." 2 "He's gonna jump" "I'm gonna play" "You're gonna play" "I wanna play" "He's gonna put.."	"He can't catch.." "He's not gonna catch" "he don't like"

ASPECTO	FORMAS ASERTIVAS	FORMAS NO-ASERTIVAS
	"It/he's stuck.." 2	"Have you finished"
	"X/'s stuck"	"*have/'*ve not got." 2
	"It's come"	
	"I/they/have /'ve got.." 8	
	"He/'s got" 6	
	"has got"	
	"X/'s got"	
	"Here's gone X"	
	"is/'s lost.." 2	
	"X/'s run away" 4	
	"He's run away	
	"is come"	
	"is chase"	
	"is got"	
	"is put"	

ASPECTO	FORMAS ASERTIVAS	FORMAS NO-ASERTIVAS
PROGRESIVO	"He's catching" "X is catching" "X is changing" "is/'s coming." 3 "He's crashing" "He's crying." "X is crying" "They are falling." "He is getting" 2 "he/s getting in" "They are giving" "X is hurting" "X is putting" "They are putting" "It's raining" 2 "They're running"	TOTAL = 75

El porcentaje de expansiones verbales respecto al total de enunciados de la Muestra ha aumentado considerablemente. Andreu expande un 27,17% de sus enunciados, mientras que sólo lo hacía en un 8,58% en la Muestra 2 y un 6,32% en la Muestra 1. Esta cifra corrobora la interpretación ya expresada sobre la importancia del sintagma en la expresión del niño. Se dividen en (21) expansiones con "gonna" y "wanna", (29) con pretérito perfecto, y (20) con progresivas. Las únicas formas inmaduras son las no-asertivas interrogativas y negativas, excepto con "can" y "gonna". Ello evidencia los problemas que Andreu tiene con estas formas.

Vale la pena comentar los 4 verbos listados a parte como formas perfectivas, que presentan una cierta ambigüedad, por lo que no se les ha contabilizado. Pertenecen a los siguientes enunciados:

A No, the bull is got him.

A He is put in a cage

A Now is come another monster.

A The indibump is chase, it is like this indibump.

Es difícil decidir si se trata simplemente de problemas fonéticos o también sintácticos. La realidad es que Andreu parece estar procediendo a la identificación de los segmentos que forman los auxiliares de las formas verbales complejas, y su producción presenta un cierto grado de variabilidad respecto a la opción "is" frente a "has". Paralelamente a algunas de estas formas, el niño produce la estructura correcta. Es curioso cómo el segundo ejemplo se podría interpretar como una forma pasiva. Pero parece evidente que es una coincidencia formal, no una construcción productiva de Andreu.

8.3.2.2.2. SINTAGMA NOMINAL

La presencia del SN expandido en posición S es particularmente espectacular respecto a la Muestra 2, en la que aparecía sólo en (2) ocasiones, asimismo en la posición 0. Sin contabilizar los sintagmas que

producen dislocaciones, aparecen (60) S expandidos, (38) O y (36) A, los cuales incluyen locativos, de finalidad e instrumentales.

Andreu se mantiene en la misma tónica que en la Muestra anterior. No parece que sea necesario volver a dar ejemplos de las distintas configuraciones que ya aparecieron en la Muestra 2. Vale la pena comentar, sin embargo, los 2 tipos que apenas están representados, los que integran los adjetivos. Efectivamente, parece que ésa es un área de relativa pobreza expresiva de Andreu, y mayor aún que en la Muestra 2, en la que aparecían (16) estructuras con adjetivos, frente a las 10 de esta Muestra. Asimismo, tambien disminuye la premodificación nominal, que en la Muestra 2 resaltaba por su frecuencia.

La presencia de los cuantificadores, a través de "little" y "one" es importante.

8.3.2.3. MORFEMAS GRAMATICALES Y LEXICOS

No se incluye la lista de morfemas por razones de espacio (Ver Apéndice VI). El panorama de morfemas que Andreu utiliza ha hecho tímidos avances desde la Muestra 2. Respecto a los verbales, la 1ª y 2ª personas del singular apenas aparecen con la cópula, pero sí que se encuentra la 3ª del plural. En algunos casos, y en todas las personas, aún omite la cópula. Con el auxiliar "have", Andreu empieza a utilizar la 1ª persona en el contexto de "got", aunque no siempre. Sin embargo, la negativa sólo aparece con los auxiliares, en un sólo caso con los modales y con verbos léxicos. El morfema más frecuente con los verbos léxicos es "-ing", que aparece ya en todos los contextos obligatorios, (27), sin excepción. En cambio el morfema de pasado regular no aparece en ningún contexto obligatorio, y en (3) casos consta como omitido, ello de todas formas es un pequeño avance respecto a la Muestra 2 pues representa una referencia temporal de pasado. Finalmente, el morfema de 3ª persona de singular de los verbos léxicos está omitido en (13) ocasiones y presente en (5), también representa un pequeño avance. Hemos visto más arriba que Andreu ya está utilizando auxiliares sin contracción, aunque con una cierta indefinición semántica. En cuanto a los morfemas nominales, el principal es el de plural, que aparece en (54) ocasiones obligatorias, y sólo se omite en (1). Hay que constatar

que todos los plurales son regulares, y no aparece ninguno irregular en todo el estudio. Estos datos coinciden con los del estudio de De Houwer sobre la AB inglés/holandés de una niña entre los 2;7 y los 3;4, la cual utiliza plurales regulares con /s/ con cierta frecuencia y de forma apropiada. La autora destaca 3 cuestiones: en primer lugar que los plurales van aumentando su presencia y no muestran problemas de transferencia; en segundo lugar que no aparece ninguna estrategia de sobreregularización y están usados de forma apropiada y con cierta frecuencia; en tercer lugar que hasta que los diferentes alomorfos del sufijo /s/ del plural aparezcan, así como los irregulares, no podrá decirse que el proceso de adquisición del plural esté completo.

Respecto a Andreu, podemos afirmar que ya está produciendo plurales con /iz/ y con /z/, y que los añade correctamente a los diminutivos, con lo cual parece que está avanzando respecto a la regla que rige esta cuestión

El posesivo aparece sólo en (1) ocasión, lo cual representa una disminución considerable. El diminutivo sin embargo es frecuente, (17) instancias.

8.3.2.4. DEIXIS

Retomemos la perspectiva planteada en la Muestra 1 sobre los contrastes entre "this/that" y "here/there". Allí se analizaban, por una parte la mayor frecuencia de "that" en el output paterno, y la escasa relación de ésta con el input del niño. Por otra parte, se veía que, contrariamente a la perspectiva que ha reinado en las investigaciones experimentales, la distinción entre proximidad/lejanía espacial no es la base del contraste entre ambos, sino más una idea de proximidad y alejamiento emotivos. Finalmente veíamos que Andreu parecía estar asimilando el contraste entre "here/there", cosa que el input paterno no le hacía siempre fácil, pues mostraba cierta inconsistencia. Lo que puede concluirse respecto al tema, con los datos de esta Muestra, es que Andreu sigue evolucionando en la misma línea. El contraste "this/that" está totalmente ausente, pues utiliza "this" (44) veces y "that" (1) vez. El contraste "these/those" también, pues sólo aparecen (2) instancias del primero y Andreu no ha producido nunca el segundo. Donde Andreu presenta una evolución interesante en el uso de "here"

y "there" que ahora utiliza con distintas expansiones para presentar personajes en sus relatos, unido a los verbos deícticos "come" y "go", como muestran los enunciados siguientes.

A Here comes another rhino-doggy!

A And then, there comes the soldiers, no these horseys.

A Here's gone a hunter

En la investigación experimental sobre adquisición de la deixis de Tanz (1980), ningún sujeto menor de 4 años consigue formarse un criterio sobre el uso del contraste entre los dos verbos "come" y "go", y sólo 6 de 19 sujetos mayores de 4 años demuestran comprender el contraste. Sophie, a la edad de 3;5, únicamente produce un enunciado con la asociación "come/here". Los datos de Andreu son relativamente contradictorios. Por un lado utiliza (10) enunciados con ambos términos correctamente asociados. Por otro, los enunciados anteriores rompen la regla al asociar "come/there" y "gone/here". Sólo puede interpretarse que Andreu no ha comprendido el contraste entre los dos pares de términos, a pesar de que a veces lo utilice correctamente.

8.3.2.5. PRONOMBRES Y ARTICULOS

Respecto a la Muestra 2, los pronombres han sufrido varios cambios. Andreu utiliza los pronombres personales "I, you, he, it, they" en caso subjetivo; "me, you, her, him, it" en caso objetivo. Utiliza los determinantes posesivos en pocas ocasiones: (3) instancias de "his" y (1) de "her", y ha dejado de usar "my". Finalmente no usa ningún posesivo pronominal.

¿Cuáles son los cambios frente a la Muestra 2? Se ha vuelto a invertir la frecuencia de pronombres de 2ª persona respecto a los de 1ª, obteniéndose la misma relación que en la Muestra 1. "I" sólo aparece (14) veces, frente a las (58) de "his", para dar sólo un ejemplo. La presencia de los pronombres con referencia femenina sigue siendo muy pobre. Pero es de destacar el avance importante que Andreu ha hecho con el pronombre de 3ª persona "they", que ya no provoca los problemas de concordancia entre sujeto y verbo que aparecían en la

Muestra anterior, aunque sí un problema de concordancia con el referente:

A A bull, **they are** naughty ones.

A Another **one they are** outside.

A Yes, a **pupus they are** black.

Está claro que sigue habiendo problemas de enunciación de sintagmas nominales plenos con verbos en plural. Comparando estos datos con los de Kate, De Houwer habla de una "late appearance of the full range of natural gender pronouns and the underextended use of all the personal pronouns". No es posible entrar a fondo en esta cuestión pero las similitudes parecen exisitr.

La presencia del pronombre "one" ha aumentado (46) instancias frente a (11) en la Muestra 2, pero sólo en un entorno específico, como "this one". Ello implica que Andreu está haciendo sustituciones anafóricas y exofóricas, y además a menudo. Enunciados como "A mummy one", "To catch these ones","This one isn't a little rhino" son constantes.

Los artículos tienen una evolución más fructífera que la deixis y los pronombres, con un avance, un error superado y un error nuevo. Es interesante el contraste con Sophie, pues la niña utiliza poco los artículos "the" y "a" como determinantes, mientras que son los elementos más frecuentes en la producción de Andreu. El niño parece haber dominado el uso no-específico de "a" seguido del uso específico de "the" como muestra el siguiente extracto, que contrasta con la pareja de deícticos "here/gone" utilizados de forma relativament no-canónica:

A Look, **here's gone a** hunter.

F What after the rhino?

A Yes, after the rhino, but the rhino says {noise}.

F There goes a rhino.

A No this one isn't a little rhino.

F That's a Babar.

A Look, the hunter 's with the horsey!

El error de la Muestra 2 con "some" ha desaparecido, aunque en realidad se ha desplazado hacia otra área. La distinción palabra contable e incontable ya ha sido adquirida, como se aprecia en los ejemplos siguientes, ahora el niño tiene problema con el cambio de "some" en "any" en contextos no-asertivos:

A There are not some more rhinos here.

8.3.2.6. FORMAS VERBALES

Si bien en la Muestra anterior habían aparecido nuevas inflexiones y expansiones, aquí sólo se puede hablar del uso frecuente del presente simple y el futuro como novedad. No obstante, sí se ha comentado la frecuencia de la expansión verbal. Veamos cómo se refleja el aumento de verbos base y la expansión verbal en la funcionalidad de las formas verbales.

Andreu ha pasado de (5) a (13) verbos dinámicos en los que la diversidad léxica respecto a las muestras anteriores es notoria. Por primera vez tiene verbos para las 5 categorías del tipo 'dinámico' :

1. Verbos de actividad: "come", "cry", "eat", "go", "play", "run"

2. Verbos de procesos: "change", "cry", "loose"

3. Verbos de sensaciones: "hurt"

4. Verbos de hechos temporales: "rain", "crash", "jump"

5. Verbos de hechos momentáneos: "fall", "put", "catch", "get", "give"

De los verbos 'estáticos' está usando "get", además del base "be", en oraciones como "He's getting wet" y "want", aunque el estatus de éste no está tan claro.

La diversificación de formas verbales es quizá,juntamente con la interrogativa, el terreno en que la evolución de Andreu queda más lejos de la de la AM, en general, con alguna excepción. A los 3;5 Sophie está utilizando prácticamente todas las formas verbales con la excepción del pluscuamperfecto. Ello incluye todos los auxiliares, modales, varios catenativos, y las formas de la cópula. Pero también queda lejos de los datos sobre AB de De Houwer. Comparando los datos de Andreu con los datos de la AB de Kate, la niña muestra una riqueza de formas verbales en su producción, impensable en la producción de Andreu. Una cuestión necesita comentario. Por una parte, la evolución de Andreu no aporta ningún caso de error de sobreregularización en la utilización de las inflexiones. Errores típicos son la inflexión de pasado "-ed" y la de perfecto "-en". Por ejemplo, Sophie utiliza durante todo un año esta última como marcador de pasado, incluso con verbos que no necesitan inflexión como "put", aunque coexistiendo con sobregeneralizaciones con "-ed" y con pasados irregulares, como estrategia general frente a las irregularidades. El único error constatado en las formas verbales de Andreu, de momento, es la omisión de la "-s" 3ª persona singular del presente.

8.3.2.6.1. PROGRESIVA

Los verbos de actividad y proceso que Andreu ha estado siempre usando en progresiva, en consonancia con su aspecto léxico: "come", "cry", "eat", "play" "run", también están en esta Muestra. Han desaparecido "bite", "find", "wake", "say". Andreu no comete ningún error de utilización del marcador "-ing" con verbos de uso estático que no lo admiten. Los otros verbos que utiliza en progresiva son "catch", "change", "fall", "hurt", "give" "put", "rain".

8.3.2.6.2. "-EN" "-ED"

Los verbos que utiliza en pretérito perfecto se reducen a (4) ("lost", "stuck", "come", "go", "run") a los que se ha de añadir "got". Ha recuperado uno de cada muestra anterior y ha añadido tres nuevos. Corresponden a algunos verbos de hechos momentáneos, especialmente "stuck" y "got". Sin embargo aparece un "come" y un "run away", en los cuales el aspecto gramatical se superpone al aspecto léxico intrínseco para dar el sentido de cambio de estado. La cuestión que cabe plantearse ahora es si Andreu establece la diferencia entre el pasado y el pretérito perfecto.

Curiosamente, ninguno de los verbos que usa en pasado se forma con la inflexión "-en". En realidad, en las 3 Muestras sólo "fall" y "wake" requerían "-en". En la Muestra 1 se debatió ampliamente el estatus de las formas de perfecto, como "it's stopped", "it's jumped", insistoiendo en que posiblemente, para el niño, se trataba de un solo elemento, del que no distinguía, y a veces incluso no producía, el auxiliar. A nivel perceptivo es evidente que las formas paradigmáticas del pretérito perfecto raramente ocurren con claridad en el input, de forma que distinguir entre "He's walked" y "He walked" o "I've walked" y "I walked", en la conversación informal, es tarea difícil. Además, el hecho de que ambos tiempos se formen con "-ed" en los verbos regulares y que sea difícil maximizar las diferencias entre uno y otro en los contextos comunicativos, nos lleva a postular que el niño no las esté distinguiendo. Otro elemento interesante es que sus formas de pasado siempre aparecen en 3ª persona del singular, con la excepción de "got". Es decir, es posible que a nivel formal, en esta Muestra 3, el niño aún no identifique las diferencias entre Pasado Simple y Pretérito Perfecto. A nivel funcional, se ha comentado en la Muestra anterior que las referencias al pasado en el lenguaje infantil son a menudo referencias a hechos muy recientes. Ello conlleva que el tiempo verbal del pretérito perfecto ya sea el apropiado para el relato infantil y que el Pasado Simple sea relativamente innecesario. De hecho, en nuestros datos las referencias temporales al pasado, de cualquier tipo, son prácticamente inexistentes a lo largo de las 3 Muestras. Hay que recordar que las referencias adverbiales temporales son tan importantes como la propia forma verbal para expresar las relaciones temporales. Ello también coincide con los datos de Sophie. Ahora bien, la referencia

al presente y al futuro ya ha empezado a aparecer: "now", "after", "then" tienen ya un lugar en los relatos del niño.

Respecto a la adquisición del pretérito perfecto en los datos de De Houwer la autora explica:

> Kate was mainly exposed to American English, and her use of only the simple past corresponds to the usage patterns observed for monolingual American-English children. Like [them] Kate uses past participles, but only in combination with the form IS of 'S. (De Houwer 1990:228)

¿Qué sucede con la forma "-got"? Fodor y Smith (1978) argumentan que esta forma es diferente del resto de pretéritos perfectos ya que sólo tiene un significado de presente de estado relacionado con posesiones y atributos. Fletcher (1981), utilizando datos del Bristol Project llega a la conclusión de que es el pretérito perfecto más utilizado a la edad de 3;3, y que algunos sujetos, incluso era el único que utilizaban. Estos datos coinciden con los nuestros: es la forma de perfecto más utilizada por Andreu, (16) frente a un total de (75). No en todos los casos aparece precedida del auxiliar contraído, pero ello no es de extrañar dada la imperceptibilidad de dicho fonema en el input. Esta cuestión es la única en la que nuestros datos coinciden con los de la AM. Los datos de Fletcher también muestran que Sophie apenas utiliza participios de pasado acabados en "-en", "-ed", o participios irregulares acompañados del auxiliar "have". Este autor define el uso del pretérito perfecto como un: "primarily lexical matter - there are certain past participles with which she uses the *have* auxiliary primarily, though not exclusively, for stative meaning". Es decir, podemos concluir que Andreu no está estableciendo ningún contraste Pasado/Pretérito perfecto aún, pues además no utiliza prácticamente el pasado.

8.3.2.6.3. ASPECTO SIMPLE

Una novedad importante la representa el uso de la forma de Presente para toda la siguiente série de verbos, y la presencia de futuros con la forma "gonna", que aparecen en la Tabla 8.12. precedente, y una sola instancia de "going to".

"Here comes X" 6 "It can push"

"He comes"

"X comes"

"He gets.." 2

"They/he go.." 3

"He likes.."

"He live.."

"He put.."

"They run away" 5

"The rhino says"

"I see.." 2

"He shoot"

Es interesante observar que tanto los futuros como los presentes implican a verbos dinámicos de actividad: "catch", "eat", "go", "jump", "play", excepto "get" , en el sentido de obtener, atrapar, que es momentáneo y "want" que es verbo de estado. A otro nivel hay que advertir que la forma aparece utilizada con casi todos los pronombres en posición S, excepto "you", que la inflexión de la 3ª persona no está ni mucho menos asimilada, y que la interrogativa no existe. Los verbos que Andreu utiliza en Presente coinciden con los del sujeto de De Houwer, que utiliza "go", "come", "say", "break", "weigh", "like", "want", en este mismo tiempo. La gran diferencia es la ausencia de "do" y "have" en nuestros datos.

Andreu utiliza "going to" y no hay trazas de "have to" o "used to". En el grupo de las formas perfectivas se han de incluir los dos únicos verbos en Pasado de toda la Muestra

"You hurt me" 4

"Who did that?"

El primero ha sido comentado en la Muestra anterior, donde aparecía con un auxiliar y era de interpretación ambígua. En esta muestra parece haber perdido el fonema del auxiliar. El segundo representa una rutina memorizada o fórmula. Andreu parece llevar un retraso considerable en la adquisición del pasado. Comparándolo con Kate, la niña empieza a usar algún pasado, después de los 3 años: (62) instancias que se reparten entre (5) tipos regulares y (11) irregulares.

La investigación sobre AM está dividida respecto a la ruta de las formas de pasado. Hay división de opiniones sobre si el irregular es más o menos difícil que el regular y por tanto se adquiere antes. De Houwer resume la opinión mayoritaria sobre la ruta adquisitiva de estas formas:

> (..) initially many correct irregular forms appear with here and there a correct regular form. Then a period sets in where regular past forms, irregular pasts with "-ed" added to the UVF, and irregular pasts with "-ed" added to the irregular past form all exist side by side. The transition between this and the preceding stage occurs anywhere in the third year. (ibid.:230)

Hemos visto, sin embargo, cómo también pueden surgir otros patrones, como el caso de Sophie que sobregeneralizaba utilizando "-en" como inflexión de pasado.

Es evidente que no podemos abordar ninguna de estas cuestiones con los datos de Andreu, y que sus formas de pasado, están prácticamente ausentes de su conversación.

8.3.2.6.4. "DO" y MODALES

Huelga decir que la desaparición casi completa de estas formas en esta Muestra es de difícil interpretación. Quizá sólo se puede tener en cuenta "can", que parece que el niño usa productivamente, tanto en afirmativa, en (3) ocasiones como en interrogativa, en (2). Sin embargo, comparando estos datos con los del estudio de De Houwer (1990:224) las coincidencias son enormes. Kate apenas utiliza "do" en preguntas, ni con función enfática ni apenas en la negativa. Por el contrario Sophie, en el Estadio IV lo usa para preguntas "Wh" y "yes/no" y para las declarativas enfáticas. Sí utilizan ambas "does" y "did" en preguntas, y Sophie también "didn't" en negativas. Sin embargo donde no coinciden nuestros datos con los de Kate es en que la niña muestra un aumento progresivo en el uso de "do", mientras que Andreu parece que evita su utilización. Hay que tener en cuenta sin embargo, que el input en inglés de la niña es en el dialecto americano, que utiliza el auxiliar "do" para la interrogativa del posesivo. Dada la gran frecuencia de dicha forma en la conversación, su exposición a la misma es mayor.

Comparando con otros datos sobre AM, Wells (1985:358) habla de que "do" es uno de los primeros auxiliares en el habla infantil, y Fletcher (1979) apunta que se utiliza con regularidad al final de los 3 años.

De todas formas, como De Houwer apunta respecto a la comparación de sus datos con los de Fletcher (1985):

> Because of the limitations of naturalistic observational data, there is no way of knowing wether Kate's non-use of certain forms in comparison with Sophie is due to sampling, or is indicative of a gap in Kate's productive use. (ibid.:224)

Finalmente cabe discutir la inclusión del verbo "want" dentro de la categoría de auxiliar modal cuando va seguido de TO+UVF. De Houwer (1990:222) adopta esta perspectiva en su investigación, partiendo del contraste de esta forma con "want" como verbo léxico seguido de O. En esta Muestra "wanna" aparece en variación con "want to", aunque aquél quizá más a menudo, y no aparece "want + O".

8.3.2.7. PREPOSICIONES

Se ha comentado al inicio que Andreu ya no tenía problemas con las preposiciones. En realidad lo que ha sucedido es que los errores ya no son flagrantes, sino relacionados con la polisemia de ciertas formas, especialmente "in", y que él mismo puede corregirse, como en [1]:

[1]

A Look, there are many rhinos **with** the cars.

F With the cars?

A Yes.

F You sure?

A I'm sure.

F I don't think so.

A Yes, naughty boy.

A Look in the cars.

[2]

A Yes I see one **in** the tele.

[3]

A No, they go **in** a train.

[4]

A Look he is catching the hunter put him in a cage.

Esta última representa uno de tantos casos de olvido de la preposición "to". Sin embargo, dada la frecuencia con que lo produce en el entorno de la forma verbal "wanna" y "gonna" puede interpretarse que no identifica la necesidad del "to" para marcar la oración subordinada.

8.4. DISCURSO

En general parece apreciarse que Andreu ha conseguido hacerse con un elemento pragmático importante: 'la voz'. La voz representa la intencionalidad del hablante en cada uno de sus fragmentos de discurso, el uso apropiado de las funciones de la lengua. Sorprende la capacidad actual del niño, en contraste con las Muestras anteriores, de tomar la palabra y mantenerla ("keep de floor"), de explicar y comentar al mismo tiempo que imagina y actúa, de solicitar del adulto que haga y que actúe con él, relatar historias que sus muñecos interpretan con dominio del contexto, del actor y del público. Todo ello va acompañado de las estructuras sintácticas correspondientes que permiten dichos relatos, y una organización coherente de su discurso, con abundantes elementos cohesivos, y utilización de la elipsis y la substitución discursivas, como los siguientes extractos ilustran:

a) **Andreu solicita:**

[11] (L.14)

A *Have you finished?

F Come on, then, we're gonna play.

A I'm gonna play with a hunter.

F I'm gonna play with Mela.

A No, you're gonna play with me!

[12] (L. 1015)

A The hunter, give me the hunter, %Pu.

b) **Andreu toma la iniciativa en el relato:**

[13] (L.47)

A Loo, I'm a hunter!

A Look, here's gone a hunter.

F What, after the rhino?

A Yes, after the rhino, but the rhino says {noise}.

[14] (L.1050)

A And then, there come the soldiers!

c) **Andreu construye relatos conjuntamente con F, con abundantes elementos cohesivos:**

[15] (L.739)

F If he can catch one he'll eat it.

A And a bull as well.

F The bull as well, yeah.

A A bull they're naughty ones.

F So all of these animals can run very quickly, and the deer as well.

A And the bull?

A Oh, the bull is there?

F He can run very quickly as well.

A The bull he can.

8.5. DISCUSION

Es difícil resumir lo que esta muestra aporta, pues los cambios respecto a la anterior son a menudo de matiz. Veamos primero cuáles son las diferencias y las similitudes con la evolución de la AM de Sophie y la AB de Kate. Ambos producen las siguientes construcciones que Andreu no incorpora:

1. Postmodificación del sintagma nominal con relativos.

2. Oraciones causales.

3. La complementación del verbo está presente en la producción de Andreu a través del uso de preposiciones como en "get in", "go in", "run away" o las oraciones no-finitas que siguen a "want". Pero no utiliza verbos que necesiten preposiciones específicas como hace Sophie con "watch", "say", "know", excepto con "look".

4. La deixis está pobremente representada, en concreto "that" y los plurales no aparecen.

5. Los pronombres, especialmente de 1ª persona singular y plural no aparecen apenas en la Muestra.

6. Sophie está utilizando la práctica totalidad de las formas verbales, incluyendo modales y formas interrogativas, que Andreu apenas usa. Es difícil afirmar lo mismo de los datos de De Houwer, pero en todo caso, Kate está evolucionando en el uso del pasado simple, las interrogativas y negativas de verbos léxicos y la modalidad, terrenos en que Andreu parece estar estancado, exceptuando la forma "wanna" considerada como modal.

Una valoración global de estas diferencias llevaría a afirmar que la producción de Andreu muestra grandes lagunas, quizá como consecuencia de estrategias de evitación, quizá simplemente como reflejo de la relativa pobreza de su input y de sus necesidades comunicativas. No sólo no avanza en ciertos terrenos, sino que economiza sus esfuerzos y se concentra en pocas áreas, pocos lexemas, pocos contrastes, pocas opciones. Sin embargo está haciendo un camino similar al de la AM respecto a una série de cuestiones: subordinación y coordinación, estructuración interna de la oración y su progresivo alargamiento, diferenciación de argumentos verbales, especialmene adverbiales. E incluso se puede afirmar también que avanza con más éxito que Sophie en el uso adulto de los artículos y en la ausencia de formas inmaduras.

Respecto a la AB, se advierten procesos similares a nivel de la adquisición de pronombres, y de las formas de presente. La adquisición temprana de los pasados irregulares de Kate frente a la ausencia de éstos en Andreu por un lado, y la aparición tardía del pretérito perfecto en la producción de la niña frente a la aparición temprana en la de Andreu, son las dos grandes diferencias entre ambos en esta Muestra.

9. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

La pregunta de investigación formulada en la introducción abordaba tres cuestiones generales en relación con la adquisición del inglés bilingüe de Andreu. La primera trataba de si el niño llegaría a usar productivamente esta lengua, a la que había estado expuesto desde el nacimiento, a través de su padre, pero la cual, hasta el inicio de este estudio, había tenido una presencia escasa en su producción dirigida a éste, eminentemente catalana. La segunda y la tercera cuestión se referían a cuándo y porqué ello sucedería. El análisis efectuado a lo largo de los Capítulos precedentes permite contestar la primera cuestión afirmativamente: Andreu se convierte en un hablante del inglés, lengua que utiliza para comunicarse con su padre, sin prácticamente recurrir al catalán. También es fácil contestar la cuestión relativa al momento en que éllo sucede: coincidiendo con el inicio de este estudio, el niño inicia una evolución rápida hacia la construcción del discurso en inglés, según las características de la lengua adulta. Más complejo resulta contestar la tercera parte de la pregunta, relacionada con las razones por las que todo ello sucede cuando el niño tiene poco más de 3 años. Se pueden aislar aquellos factores que parecen haber influído en que Andreu empezara a hablar en inglés:

- La actitud positiva y estimulante de su familia hacia las lenguas en general, y el bilingüismo en particular.
- El patrón de 'una persona/una lengua' observado estrictamente.
- El número de horas pasadas por Andreu con el padre, F, desde su nacimiento, durante las cuales éste le ha hablado en inglés..
- La coincidencia de género, masculino, con el padre - el cual, según concepciones psicológicas vigentes, es el patrón que el niño tiende a imitar, especialmente en la edad que cubre este estudio.
- Las estrategias de discurso que F usa para provocarle la producción en inglés.
- El input recibido de la televisión por cable, vídeos, cuentos y cintas magnetofónicas en inglés.
- Las estancias en Inglaterra.
- La relación con niños de su edad, y mayores, en Inglaterra.
- La existencia de unos tíos y primos de nacionalidad americana y lengua inglesa L1 en su familia, y su relación con ellos.

- La valoración social positiva hacia el inglés que nota en la escuela y los medios de comunicación.
- La maduración cognitiva y psicológica del niño.
- El éxito en general de su incorporación al sistema Preescolar.
- El escaso input en castellano que recibe, lo cual le permite concentrarse tan sólo en dos lenguas: inglés y catalán.
- La profesión del padre y la madre, ambos profesores de inglés.

Todos estos factores son necesarios individualmente, posiblemente en diferente grado, pero ninguno es por sí solo suficiente, puesto que es su combinación global la que determina la evolución lingüística del niño, y es tarea imposible cifrar el peso de cada uno. Andreu empieza a hablar en inglés con su padre porque, en primer lugar, desde su nacimiento, el input que ha recibido de él ha sido cuantitativamente comparable al input que ha recibido de la madre, y siempre según el patrón de exposición 'una persona-una lengua'. Otra cuestión es si cualitativamente es comparable. Los resultados de la investigación que compara a padres y madres atribuye a aquéllos ciertas cualidades, que las madres no tienen, que permiten a los niños y niñas ensayar el tipo de comunicación que tendrán fuera de la familia. Sin embargo, toda la investigación aborda casos de AM, en la que padre y madre utilizan la misma lengua y se complementan en los papeles que los identifican. No hemos encontrado investigación alguna sobre diferencias entre padres y madres en contextos de bilingüismo familiar, en el que cada cual es consciente de su papel de único proveedor de input en una lengua, en el caso del padre de Andreu, del inglés. Es muy probable que sus estrategias se alejen de las típicas de los padres y madres de niños monolingües. Ello es un aspecto de los datos que no se ha analizado y sería interesante abordar en futuros trabajos. El aspecto cualitativo que se ha analizado es el del papel de los juegos entre padre e hijo. Los juegos han generado contextos comunicativos muy ricos, en los que cada actividad se ha estructurado en relación isomórfica con las estructuras lingüísticas utilizadas en ella. Sobre esta base, el niño ha podido internalizar estas estructuras y apropiarse del lenguaje. Las 'actividades-formato' en las que Andreu y F se relacionan son principalmente de 'acción' (Bruner 1981,1983) e incluyen los juegos con pelotas, animales, coches, etc. También se relacionan por medio de actividades de 'atención', en las que F intenta captar la atención de Andreu para leer un libro, hablar del futuro, o 'negociar' lo que van

a hacer. En realidad, la negociación es una actividad clave, que aparece en todas las junturas terminales de los formatos y determina la dinámica general de la comunicación.

En segundo lugar, el padre ha empezado a utilizar dos nuevas estrategias discursivas, respecto al bilingüismo de su hijo. Por una parte estrategias lingüísticas dirigidas a propiciar activamente que éste se le dirija en inglés. Estas son esencialmente de dos tipos (Lanza 1988): el primero consiste en solicitar al niño que repita o reformule sus enunciados ("minimal grasp strategy"), y, el segundo tipo, en que él mismo los reformula para que el niño asienta o confirme la validez de aquéllos ("expressed guess strategy"). Por otra parte, estrategias 'didácticas', en el sentido bruneriano, más flexibles que las anteriores, a través de las cuales consigue enseñar al niño la regla pragmática del Cambio de código en relación con la lengua del interlocutor, lo cual es posible por el patrón 'una persona/una lengua' que se ha establecido en torno al niño desde la infancia, el inglés con el padre, el catalán con la madre. Según esta regla pragmática, Andreu utiliza el Cambio situacional, que se rige según la lengua del interlocutor, y el Cambio metafórico, que cumple funciones pragmáticas específicas, como el énfasis o la aclaración de malentendidos. El aprendizaje de dicha regla no le lleva más de 1 mes, a partir del cual los errores de Mezcla de código (Meisel 1994), el catalán al hablar en inglés, son mínimos. La evolución de las Mezclas, observada con mayor detalle, coincide con la de los resultados de otras investigaciones y se caracterizaría en forma de U: un primer período con abundantes Mezclas, un segundo período de práctica desaparición de las mismas, un tercer período con una ligera recuperación del porcentaje de Mezclas. Cada período coincide con una de las Muestras analizadas en esta tesis. Sería interesante abordar el estudio de la evolución posterior, y ver si, efectivamente, paralelamente a la conciencia metalingüística y la mayor riqueza expresiva, Andreu vuelve a mezclar más abundantemente. Recordemos que la lengua de la comunidad y la de la escuela es el catalán, lo cual significa que ésta es indiscutiblemente la lengua fuerte del niño, y el inglés su lengua débil.

La respuesta a cuándo empezaría Andreu a usar su inglés es algo más compleja, pues requiere plantearse si la eclosión de su producción en esta lengua hubiera podido suceder antes, es decir, si los factores

externos planteados más arriba, son más importantes que la maduración cognitiva del individuo, para desencadenar el avance en su producción lingüística analizado en esta tesis, y cuándo Andreu podría haber estado maduro. Los estudios sobre AB con los que se ha comparado la evolución de Andreu dan fechas más tempranas para la aparición de la producción en sujetos bilingües. De Houwer (1990), por ejemplo, en su análisis de la producción de una niña bilingüe inglés/holandés, residente en Bélgica, describe que, desde 2;7 ésta ya tiene una LME de 4,90. Andreu llega a esta LME en la Muestra 3, a la edad de 3;12. Algo más de un año es el que separa la producción de ambos. La cuestión del input, que en la niña es materno, constituye un elemento externo fácilmente reconocible que diferencias ambos sujetos, pero es difícil poder cifrar otras diferencias. Nos ha interesado también comparar los cambios operados en la producción de nuestro sujeto, a lo largo del período estudiado, con la evolución de la AM, y en ciertas cuestiones con la ASL. De esta última se diferencia esencialmente por la ausencia relativa de expresiones formulaicas en la producción de Andreu.

Veamos cómo se caracteriza pues la evolución de la producción en inglés de nuestro sujeto. Esta avanza espectacularmente, tal como muestra el Gráfico 5.1., en cuanto a la LME y el IDL. A nivel sintáctico sus enunciados se alargan. En primer lugar ello sucede como consecuencia dell alargamiento de los sintagmas, tanto el sintagma nominal como el verbal. En segundo lugar, aparecen la coordinación sintagmática y la coordinación entre oraciones, también algunas subordinaciones. Ahora bien, parejo a dicho alargamiento, en la Muestra 3 sus enunciados han perdido fluidez, debido principalmente a las numerosas repeticiones, revisiones, frases entrecortadas y pausas que contienen, y no tanto a problemas a nivel de la pronunciación de ciertos segmentos fonéticos, pues desde la Muestra 1 Andreu arrastra prácticamente los mismos. A nivel léxico, el avance cuantitativo ha sido importante, especialmente en palabras 'contenido': concretamente en los verbos léxicos y los sustantivos. Las palabras 'función' están retringidas a unos cuantos elementos, algunos, como es el caso de "that" y "these", no aparecen en el discurso de Andreu en todo el período estudiado. Utiliza ampliamente los artículos, cuyo uso y función domina, y los pronombres, que parecen tener una evolución muy dinámica e idiosincrática, aunque parcial. Veamos ahora los elementos más sobresalientes de cada una de las Muestras analizadas.

En la Muestra 1, las caracterísiticas generales más sobresalientes son la ausencia de formas inmaduras y de restos del Estadio anterior - con construcciones de 2 palabras - y el uso de las formas verbales. Ello será la tónica general de la evolución del niño. El análisis de los datos apunta a las siguienes causas para dichos fenómenos, que las interpretaciones teóricas de anteriores investigaciones corroboran. El 'período de silencio' de Andreu ha sido largo, y no es extrañar que domine sus primeras producciones. Además, utiliza a menudo rutinas memorizadas, repite al adulto y se repite a sí mismo. Por otra parte, puede ser que esté utilizando una estrategia de 'evitación' de las construcciones que no domina. A nivel del sintagma verbal, por una parte, los datos de Andreu corroboran la hipótesis denominada del "defective tense" (Weist 1986) y sustentada por gran parte de las investigaciones. Según ésta, lo primero que se adquiere del TMA es el aspecto. Finalmente una cuestión merece comentario, la aparición del S obligatorio en la práctica totalidad de los enunciados del niño, que apunta datos interesantes sobre la polémica en torno a la opcionalidad del mismo (Ingham 1992).

La evolución entre la Muestra 2 y la 1 es importante. La expansión sintáctica y morfológica, el enriquecimiento léxico y la diversificación estructural saltan a la vista: diferentes tipos de oraciones declarativas, de imperativos, y de negativas. Aparece la inmadurez gramatical y semántica, y la fonológica se mantiene en las mismas cotas de error. Las estrategias de producción que Andreu utilizaba en la Muestra 1: imitación, autorepetición y uso de fórmulas, ahora entran en juego en proporciones mucho más altas, doblándose y triplicándose su nivel de incidencia. La diversificación de los tiempos verbales aumenta: aparece la referencia de futuro, la posesión con "-ve got", el Presente Simple. La negación avanza, emergiendo la negación interna con "don't" . Sin embargo, la evolución posterior de la Muestra 3, en la que estas formas desaparecen, nos lleva a interpretarlas con precaución. Aparece la coordinación de sintagmas y oraciones y algún tipo de subordinación. En las oraciones declarativas, a pesar de que el tipo SV sigue siendo el más abundante, las oraciones SVO rompen la tendencia de Andreu de sólo usar verbos instransitivos, que aparecía en la Muestra anterior. Al mismo tiempo, ambos, el O y el S ya aparecen con expansiones. En realidad, la expansión del SN es importante, excepto quizá en el área de los adjetivos. En contraposición, al

comparar la evolución de su sintagma verbal con datos de la AM, la pobreza argumental de los verbos de Andreu es notoria. Se diría que es consecuencia de una falta de dominio del aspecto léxico de los verbos que utiliza. En general, la frecuencia de errores es baja, y se sitúa en la morfología: concordancias entre S y V, auxiliares omitidos y la inflexión de Presente.

¿Qué ha sucedido con todo ello al cabo de 6 meses, en la Muestra 3? Aunque Andreu ya se halla en el Estadio Post V de Brown, la descripción de los avances en su producción no puede ser tan entusiasta como en la Muestra anterior. Los cambios ya no son espectaculares, sino de matiz. Sólo una cuestión destaca de forma inequívoca: desaparecen completamente las estrategias de la imitación y la autorepetición. La falta de espectacularidad coincide con el estadio evolutivo en que se halla y aparece también por ejemplo con los datos de Fletcher (1985), entre su 2ª y su 3ª Muestra. Hay que observar más en detalle los datos para percibir los cambios o los preludios de cambio. Andreu parece utilizar más que en ningún momento la estrategia de 'evitación', o de economización de esfuerzos. Se dedica a profundizar en una série de construcciones, en las que se emplea a fondo. Abandona la negativa, la interrogativa, los imperativos, y persiste en la producción de oraciones declarativas, las cuales alarga con coordinaciones, y subordinaciones. El nivel sintágmatico parece que es otro pilar de su producción. Debido a la estrategia discursiva de la dislocación del S, y en alguna ocasión del O, gran parte de sus enunciados contiene varios SN. Además, si bien ha abandonado aquellas estrategias más relacionadas con la producción, ahora parece que está utilizando las estrategias de procesamiento: sus oraciones de más de 5 palabras contienen una ristra de repeticiones, palabras entrecortadas, pausas y revisiones, que son evidencia de sus esfuerzos por controlar o manipular sus enunciados, y acaban llevándonos hasta el fragmento bien compuesto que se puede rescatar. La ausencia de enunciados interrogativos es sorprendente. Hasta qué punto ello es únicamente debido a las características de la Muestra es difícil de calibrar. En general, el porcentaje de oraciones interrogativas de otras investigaciones es bajo respecto a las declarativas, De Houwer (1990) halla un 10% de preguntas "Yes/no", frente a un 8% de "Wh-" y un 82% de declarativas, exactamente los mismos coeficientes que Wells (1985) encontró para la AM. El problema con Andreu es que de (2)

interrogativas que produce una es rutina memorizada, es decir, no hay datos. A nivel del sintagma verbal hay dos grandes ausencias que nos llevan a hablar prácticamente de retraso en esta Muestra: la ausencia de formas de pasado, y la ausencia de inversión de auxiliares, y de modales . Las formas de pasado se reducen a (2), sin embargo, ya está apareciendo la referencia temporal con algunas instancias de "now", "then", y "after". Pero, por otra parte, Andreu ha aumentado su dominio del aspecto léxico de los verbos, que utiliza con varios argumentos. En todo lo demás, nuestro sujeto sigue el desarrollo de la AM, con un año de diferencia. También respecto al sujeto bilingüe de De Houwer parece llevar un retraso temporal.

Ahora bien, si se tienen en cuenta los avances que ha hecho se podría tener una perspectiva diferente: el niño respeta el órden de los elementos de la oración propio del inglés, utiliza el aspecto, formas de futuro, desarrolla la oración compuesta y compleja, no mezcla apenas con el catalán, y tiene un dominio semántico considerable respecto a los verbos que ha adquirido. Por otra parte, pragmáticamente toma la iniciativa, narra historias con una sensibilidad importante, se relaciona con el adulto solicitando, quejándose, reclamando su atención, respondiendo, reaccionando. Es decir, una forma de describir la competencia en inglés de nuestro sujeto, sería plantear que, al final del período estudiado, muestra un uso restringido de la lengua, es decir con ciertas lagunas o estancamientos, y por tanto una competencia también restringida, pero en ciertas áreas en pleno desarrollo, lo cual le permite expresarse y comunicarse en inglés en relación con los temas que le interesan.

Desde un punto de vista lingüístico nos podríamos preguntar porqué adquiere ciertas formas y no otras. ¿Es ello debido exclusivamente al carácter restringido de sus necesidades, es decir a cuestiones pragmáticas, o tiene una explicación ligada a la dificultad lingüística de la lengua meta? Por ejemplo, la cuestión de la falta de auxiliares, ampliamente discutida en otras investigaciones, que incide en la evolución de las estructuras interrogativas y negativas, o bien la ausencia de formas de pasado, o de ciertos pronombres. Veamos el primer tema. La hipótesis de Gleitman, Newport y Gleitman (1984) presentada en el Capítulo 2 planteaba que los auxiliares en posición inicial, en el habla adulta, no suelen estar contraídos y están

acentuados, es decir, que la pronunciación es nítida y clara. Sería interesante analizar en detalle hasta qué punto eso es cierto respecto a los datos de F. Hemos visto varios extractos que contradecían esta afirmación, en los que la pronunciación de F del "do" inicial era imperceptible. Si no es cierto que la pronunciación adulta es clara, es evidente que la generalización de la regla sobre la colocación de auxiliares ha de ser difícil para el niño que está en el período de su adquisición. De momento, Andreu parece estar creyendo que la inversión no se hace, y que, en vez de "Are you happy?", su versión "'you happy?" es la misma que la que el adulto le está dirigiendo. Parece pertinente afirmar que la 'evidencia positiva' que Andreu está teniendo sobre los auxiliares es insuficiente. Esta cuestión merece ser estudiada con mayor detalle, y constituye una de las cuestiones más destacadas en la evolución del niño, así como la de la ausencia de los pasados, regulares e irregulares, o de interrogativas. Todas ellas deberían abordarse desde puntos de vista a la vez sintácticos, y pragmáticos, y por otra parte, en ningún modo ensombrecen los éxitos en el desarrollo del inglés bilingüe de Andreu, a lo largo del año estudiado en esta tesis, a nuestro parecer.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Adamson, H.D. 1988. *Variation Theory and Second Language Acquisition.* Washington D.C.: Georgetown University Press.

Antinucci, Francesco y Ruth Miller 1976. How children talk about what happened. *Journal of Child Language 3:* 167-189.

Arlman-Rupp, A.J.L., van Niekerk de Haan, D. y Van de Sandt-Koenderman, M. 1975. Brown's early stages: some evidende from Dutch. *Journal of Child Language 3:* 267-274.

Arnberg, Lenore 1987. *Raising children bilingually: the pre-school years.* Clevedon: Multilingual Matters.

Artigal, Josep Maria 1991. 'The Catalan Immersion Program: The Joint Creation of Shared Indexical Territory'. En Kjell Herberts y Christer Laurén (Eds.). *Papers from the Sixth Nordic Conference on Bilingualism.* Clevedon: Multilingual Matters.

Atkinson, Martin 1986. 'Learnability'. En Fletcher y Garman (Eds.) *Language Acquisition. Studies in First Language development.* (2a ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

Atkinson, Paul 1984. *Language, Structure and Reproduction: An introduction to the sociology of Basil Bernstein.* London: Methuen.

Badia i Margarit, Antoni Mª 1976. El català, llengua de relació a Barcelona. *Actes del II Col.loqui Internacional sobre el Català.*

Barton, Michelle E. y Michael Tomasello 1994. 'The rest of the family: the role of fathers and siblings in early language development'. En *Input and interaction in Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bates, Elizabeth 1976. *Language and context: The acquisition of Pragmatics.* London: Academic Press.

Bates B. y E. MacWhinney 1982. 'Functionalist approaches to grammar'. En Wanner y Gleitman (Eds.) *Language acquisition. The State of the Art.*Cambridge: Cambridge University Press.

Beatens Beadsmore, Hugo 1986. *Bilingualism: Basic Principles.* (2a. ed.) Clevedon: Tieto.

Beebe, Leslie M., (Ed.) 1988. *Issues in Second Language Acquisition.*Multiple Perspectives. New York: Newbury House Publishers.

Bellugui, Ursula 1967. *The acquisition of the system of negation in children's speech.* Tesis doctoral no publicada. Universidad de Harvard.

Benedict, H. 1979. Early lexical development comprehension and production. *Journal of Child Language 6:* 183-200.

Bennet-Kastor, Tina 1988. *Analyzing Children's language.* Oxford: Basil Blackwell.

Bergman, Coral Rhodes 1976. Interference vs. Independent Development in Infant Bilingualism. En Keller, Teschner y Viera (Eds.) *Bialingualism in the Bicentenial and Beyond.* New York: Bilingual Press/Editorial bilingüe.

Berman, Ruth A. 1983. Verb pattern alternation. The interface of morphology, syntax and semantics in Hebrew child language. *Journal of Child Language 8:* 265-282.

Berman, Ruth A. y Dan Slobin 1986. *Coding manual : Temporality in Discourse.* Working paper. Institute of Cognitive Studies. Universidad de California, Berkeley.

Bialystok, Ellen 1991. *Language processing in bilingual children.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bishop Dorothy y Kay Mogford (Eds) 1993. *Language Development in Exceptional circumstances.* New York: Churchill Livingstone.

Blake, Joanna, Georgia Quartaro y Susan Onorati 1993. Evaluating quantitative measures of grammatical complexity in spontaneous speech samples. *Journal of Child Language 20:* 139-152.

Bloom, Lois 1970. *Language development: form and function in emerging grammars.* Cambridge, Mass: MIT Press.

Bloom, Lois 1981. The importance of language for language development: linguistic determinism in the 1980. *Annals of the New York Academy of Sciences*: 379/160-171.

Bloom, J.P. & J.J. Gumperz 1972. 'Social meaning in linguistic structures: code-switching in Norway'. En Gumperz, J.J. y Dell Hymes (Eds.) *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Brown, Roger 1975. *A First Language. The early stages.* London: George Allen & Unwin.

Brown, Gillian y George Yule 1983. *Discourse Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Braine, Martin 1994. Is nativism sufficient?. *Journal of Child Language 21:* 9-31.

Bruner, Jerome 1975. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language 2*: 1-9.

Bruner, Jerome 1981. Vigotsky: Una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y aprendizaje 14*:3-17.

Bruner, Jerome 1983. *Child's Talk: Learning to Use Language.* London, New York: W.W. Norton & Company.

Campbell, R. y Smith (Eds.) 1978. *Recent Advances in the Psychology of Language: language developoment and mother-child interaction.* London and New York: Plenum Press.

Celaya Villanueva, Mª Luz 1992. *Transfer in English as a foreign language: a study on tenses.* Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.

Chapman Robin S. 1974. Comprehension strategies in Children: A discussion of Bransford and Nitsch 's Paper (memeo copy).

Chaudron, Craig, Gay Crookes y Michael Long 1988. *Reliability and Validity in Second Language Classroom Research.* Technical Report n.8, Centre for Second Language Classroom Research. Social Science Research Institute. University of Hawai.

Chaudron, Craig 1977. A descriptive model of discourse in corrective treatment of learners' errors. *Language learning 27*: 29-46.

Chaudron, Craig 1995. *Domains of Applied Linguistics (and research methods).*Escuela d'Idiomes Moderns, Universitat de Barcelona: Seminar memeo notes.

Chomsky, Noam 1957. *Syntactic Structures.* The Hague: Mouton.

Chomsky, Noam 1965. *Aspects of the Theory of Syntax.* MIT Press: Cambridge, Massachussets.

Chomsky, Noam 1975. *Proceso contra Skinner.* Barcelona: Anagrama.

Chomsky, Noam 1981. *Lectures on Government and Binding.* Dordrecht: Foris.

Chomsky, Noam 1986. *Knowledge of language. Its nature, origin and use.* New York: Praeger.

Clark, Herbert H. and Clark, Eve V. 1977. *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics.* New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Clark, Ruth 1977. What's the use of imitation? *Journal of Child Language 4*: 341-358.

Clark, Ruth 1976. A report on methods of longitudinal data collection. *Journal of Child Language 3*: 457-459.

Cole, P. y J. Morgan (Eds.) 1975. *Syntax and Semantics, Volume 9: Pragmatics.* New York: Academic Press.

Comrie, Bernard 1976. *Aspect.* Cambridge: Cambridge University Press.

Comrie, Bernard 1985. *Tense.* Cambridge: Cambridge University Press.

Corder, S.P. 1981: *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford. Oxford University Press.

Cortés i Colomer, Montserrat, 1984. *L'adquisició del català en una nena monolingüe dels 2 anys i 3 mesos als 3 anys i dos mesos. (Estudi empíric).* Tesis de Licenciatura. Universitat de Barcelona, Barcelona.

Cortés, Montserrat e Ignasi Vila 1991. Uso y función de las formas temporales en el habla infantil. *Infancia y aprendizaje :53* 17-43.

Coulmas, Florian 1979. On the sociolinguistic relevance of routine formulae. *Journal of Pragmatics 3:* 239-266.

Coulmas, Florian (Ed.) 1981. *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Stituations and Prepatterned Speech.* The Hague: Mouton.

Crookes, Graham 1990. The Utterance and other Basic Units for Second Language Discourse Analysis. *Applied Linguistics 11*/2:183-199.

Crystal, David 1974. Reseña crítica de Roger Brown, *A First Language. Journal of Child Language 1*:289-306.

Crystal, David y Paul Fletcher 1979. Profile Analysis of Language Disability. En Charles, Fillmore, Daniel, Kempler, and William S.J., Wang (Eds.) *Individual differences in language ability and language behavior.* New York: Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich.

Crystal, David, Paul Fletcher y Michael Garman 1976. *The grammatical analysis for language disability: a procedure for assessment and remediation.* London: Edward Arnold.

Crystal, David 1982. *Profiling linguistic disability.* London: Edward Arnold.

Crystal, David 1986. *Listen to your child.* London: Pengouin.

Crystal, David 1987. *The Cambridge Encyclopedia of language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, Jim y Merrill Swain 1986. *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice.* London: Longman.

Cummins, Jim 1987. 'Bilingualism, Language Proficiency and Metalinguistic Development'. En Homel Palij y Doris (Eds.). *Childhood bilingualism: aspects of linguistic, cognitive, and social development.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Elbaum Associates.

Dato, D.P. (Ed.) 1973. *Developmental psycholinguistics: theory and applications.*(Georgetown University Rond Table on Languages and Linguistics). Washington D.C.: Georgetown University Press.

De Houwer, Annick 1990. *The Acquisition of two languages from birth: A Case study.* New York: Cambridge University Press.

De Houwer, Annick 1995. 'Bilingual Language Acquisition'. En Fletcher y MacWhinney (Eds.). *A handbook of Child Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

De Villiers, Jill G. y Peter A. De Villiers 1973a Competence and Performance in child language: are children really competent to judge? *Journal of Child Language 1*: 11-22.

De Villiers, Jill y Peter A. De Villiers 1973b. A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Psycholinguistic Research 2*: 267-278.

Deuchar, Margaret 1992. Can government and binding theory account for language acquisition? En Carlos Martín Vide (Ed.) *Actas del*

VIII Congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales. Universidad de Barcelona.

Döpke, Susan 1986. Discourse structures in bilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 7*:(6), 493-507.

Döpke, Susan 1992. *One parent one language. An interactional approach.* Amsterdam/Philadelphia: John Benhamin.

Dore, John 1975. Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language 2:* 21-40.

Dromi, Esther y Ruth A. Berman 1982. A morphemic measure of early language development: data from modern Hebrew. *Journal of Child Language 9:* 403-404.

Dulay, Heidi C., Marina K. Burty Stephen Krashen 1982. *Language 2.* Oxford: Oxford University Press.

Eliot, A. 1981. *Child Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, Rod 1984. *Classroom Second Language Development.* Oxford: Pergamon.

Ellis, Rod 1990 *Instructed Second Language Acquisition.* Oxford: Basil Blackwell.

Ellis, Rod 1994. *The Study of Second Language Acquisition* Oxford: Oxford University Press.

Estaire, Sheila y Javier Zanón 1994. *Planning Classwork: A thematic Task-based approach.* Oxford: Heinemann.

Fantini, Alvino 1982. *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe.* Barcelona: Herder.

Felix, SW. 1980. 'Cognition and language development: a German child's acquisition of question words'. En D. Nehls (Ed.) *The acquisition of language.* Ismaning: Max Hueber.

Ferguson, Charles y Dan Slobin (Eds.) 1973. *Studies of child language development.* New York: Holt, Rinehart and Wilson.

Fillmore, Lilly-Wong 1976. *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition.*Tesis doctoral no publicada. Universidad de Stanford.

Fillmore, Charles, Daniel Kempler y William Wans (Eds.) 1979. *Individual differences in language ability and language behavior.* New York: Academic Press.

Fletcher, Paul y Michael Garman (Eds.) 1979. *Language Acquisition. Studies in First language development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Fletcher, Paul 1979. 'The development of the verb phrase'. En Fletcher y Garman (Eds.) *Language Acquisition. Studies in First Language development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Fletcher, Paul 1981. Description and explanation in the acquisition of verb-forms. *Journal of Child Language:8* 93-108.

Fletcher, Paul 1983. *From Sound to Syntax: A Learner's Guide.* Keynote address. Fourth Annual Wisconsin Symposium of Research in Child Language Disorders.

Fletcher, Paul y Jo Peters 1984. Characterizing language impairment in children: an exploratoy study. *Language Testing 1/1* 33-49.

Fletcher, Paul 1985. *A Child's Learning of English.* Oxford: Basil Blackwell.

Fletcher, Paul y Michael Garman (Eds.) 1986. *Language Acquisition. Studies in First Language Development* (2a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Fletcher, Paul y Brian MacWhinney (Eds.) 1995. *A handbook of child language.* Oxford: Blackwell.

Fodor J.D. y Smith M.R. (1978). What kind of an exception is 'have got'? *Linguistic Inquiry 9:* 45-65.

Fraser Gupta, Anthea 1984. Reseña crítica de Anne M. Peters *The units of language acquisition. Journal of Child Language* : 180-184.

Furrow, David, Katherine Nelson y Benedict 1979. Mother's speech to children and syntactic development: some simple relationships'. *Journal of Child Language 6* :423-442.

Furrow, David y Katherine Nelson 1985. A further look at the motherese hypothesis: a reply to Gleitman, Newport & Gleitman. *Journal of Child Language 13*:163-176.

García, Eugene 1983. *Early childhood bilingualism.* Albuquerque: University of New Mexico Press.

Garman, Michael 1976. 'Early grammatical development'. En Fletcher y Garman (Eds.) *Language Acquisition. Studies in First language development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gass, Susan M. y Carolyn G. Madden 1985. (Eds.) *Input in Second Language Acquisition.* Newbury House Publishers.

Genesee, Fred 1989. Early bilingual development: one language or two? *Journal of Child Language 16*/1-2:161-179.

Genesee, Fred 1993. 'Bilingual language development in pre-school children'. En Bishop y Mogford (Eds). *Language Development in Exceptional circumstances.* New York: Churchill Livingstone.

Givón, Talmy 1979. *On Understanding Grammar.* New York: Academic Press.

Gleason, Berko 1975. 'Fathers and other strangers: men's speech to young children'. En Dato (Ed.) *Developmental psycholinguistics: theory and applications.*(Georgetown University Rond Table on Languages and Linguistics). Washington D.C.: Georgetown University Press.

Gleitman, L., Newport, H. & Gleitman, H. 1984. The Current status of the Motherese Hypothesis. *Journal of Child Language 11*:43-79.

Goodluck, Hellen 1991. *Language Acquisition, A Linguistic Introduction.* Oxford UK, Cambridge USA: Basil Blackwell.

Grammont, M. 1902. *Observations sur le langage des enfants.* Paris: Mélange Meillet.

Grice, H.P. 1975. 'Logic and conversation'. En P. Cole y J. Morgan (Eds.) *Syntax and Semantics, Volume 9: Pragmatics.* New York: Academic Press.

Grosjean, François 1982. *Life with two languages: An introduction to Bilingualism.* Cambridge Massachussetts and London: Harvard University Press.

Grosjean, François 1990. The psycholinguistics of language contact and code-switching: concepts methodology and data. *ESF Scientific Networks: Network on Code-Switching and Language Contact:* 105-117.

Gumperz, John 1984. 'Communicative competence revisited'. En Schiffrin (Ed.) *Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications.* Georgetown: Georgetown University Press.

Hakuta, Kenji 1974. Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language learning 24*: 287-298.

Halliday, Michael A.K.1973. *Explorations in the functions of language.* London: Edward Arnold.

Halliday, Michael A.K. 1975. *Learning how to mean: Explorations in the development of language.* London: Edward Arnold.

Hamers, Josiane F. y Michael H. Blanc 1993. *Bilinguality and Bilingualism.* (4a. ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

Harris, Margaret 1992. *Language Experience and Early language development: from Input to Uptake.* Howe: Lawrence Erlbaum Associates.

Hatch, Evelyn 1978. *Second Language acquisition: a book of readings.* Rowley Mass: Newbury House.

Heller, Monica 1988. *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives.* New York: Mouton de Gruyter.

Hernández Guiu, Margarita 1993. *L'ensenyament de l'anglès per tasques dins del marc de la reforma.* Memoria de Licencia de Estudios no publicada. Departament d'Ensenyament de la Generalitat, Barcelona.

Hernández Pina, Fuensanta 1984. *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna.* Madrid: Siglo XXI:

Hickey, Tina 1993. Identifying formulas in first language acquisition. *Journal of Child Language 20:* 27-41.

Hoffman, Charlotte 1991. *An introduction to Bilingualism.* London: Longman.

Holmen, Anne, Elizabeth Hansen, Jorgen Gimbel y Norman Jorgensen (Eds.) 1988. *Bilingualism and the individual. Copenhagen Studies in Bilingualism Vol.4.* Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters (42).

Homel, Peter, Michael Palij, y Doris Aaron (Eds.) 1987. *Childhood bilingualism: aspects of linguistic, cognitive, and social development.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Elbaum Associates.

Howe, Christine 1990. Reseña crítica de Tina Bennett-Kastor, *Analyzing Children's language. Journal of Child Languages 17*:237-239.

Huang J. y Hatch E. 1978. A Chinese child's acquisition of English'. En Hatch (Ed.) *Second language acquisition.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Huddleston, Rodney 1984. *Introduction to the Grammar of English.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hummer, Peter, Heinz Wimmer y Gertraud Antes 1993. On the origins of denial negation. *Journal of Child Language 20:* 607-618.

Hyams, M. Nina 1986. *Language Acquisition and the Theory of Parameters.* Holland: D. Reidel Publishing Company.

Hyltenstam, Kenneth y Loraine K. Obler 1989. (Eds.) *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity, and loss.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, Dell 1962. 'The ethnography of speaking'. En *Anthropology and Human Behaviour* Washington DC: The Anthropology society of Washington.

Idiazabal, Itziar. 1988. *First verbal productions of a bilingual child learning Basque and Spanish simultaneously. Analysis of the noun phrase.* Comunicación presentada en la 'First Hamburg Symposium on multilingualism, Hamburg, September 1988.

Imedadze, Natela, y Uznadze, D. 1978. 'On the pshychological nature of child speech formation under the conditions of exposure to two languages'. En Hatch (Ed.) *Second Language Acquisition. A book of readings* . Rowley, MA: Newbury House.

Institut de Sociolingüística catalana 1994. *Dades bàsiques sobre el coneixement i l'ús de la llengua catalana a Catalunya.* Barcelona: Departament de cultura, Direcció General de Política Lingüística, Generalitat de Catalunya.

Juan Garau, Maria. *The early language acquisition of a bilingual child: a case study.* Tesis doctoral en proceso. Universidad de Barcelona, Barcelona.

Kessler, C. 1984. 'The acquisition of Syntax in Bilingual children'. En Miller (Ed.) *Bilingualism and Language Disability*, Croom Helm, London, 26-54.

Klima, Ursula y Bellugi, B. 1966. 'Syntactic regularities in the speech of children'. En J.Lyons y J. Wales (Eds.) *Psycholinguistic papers:183-129.* Edinburgh: Edinburgh U.P.

Köppe, Regina and Jürgen M. Meisel 1992. *Code-switching in bilingual first language acquisition.* Working papers.

Krahen, Stephen y R. Scarcella 1978. On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning* 28:2, 283-300.

Krashen, Stephen 1973. Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence. *Language learning 23:* 63-74.

Krashen, Stephen 1985. *The Input Hypothesis.* London. Longman.

Kreckel, M. 1981. *Communicative acts and shared knowledge in natural discourse.* London: Academic Press.

Labov, William and Labov, T 1978. 'Learning the syntax of questions'. En Campbell y Smith (Eds.) *Recent Advances in the Psychology of Language: language developoment and mother-child interaction.* London and New York: Plenum Press.

Lakoff, R 1974. Remarks on *this* and *that.* En Charles Fillmore, G. Lakoff y R. Lakoff (Eds.) *Berkeley Studies in syntax and semantics, I.* Berkeley: Departamento de Lingüística.

Lanza, Elizabeth 1988. 'Language Strategies in the Home: Linguistic Input and Infant Bilingualism'. En Holmen et.al. (Eds.) *Bilingualism and the individual.* Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters (42).

Lanza (1992) Can bilingual two-year olds code-switch? Jal 13, 632-48.

Lanza, Elizabeth 1991. Reseña crítica de Annick De Houwer: *The acquisition of two languages from birth. Journal of Child Language*: 717-722.

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

Leech, G. 1971. *Meaning and the English verb.* London: Longman.

Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language.* New York: Wiley and Sons.

Leonard, Laurence B. y Linda Kaplan 1976. A note on imitation and lexical acquisition. *Journal of Child Language 3*: 449-455.

Leopold, Werner 1970. *Speech development of a bilingual child. A linguist's record.* 4 Vols. New York: AMS Press.

Lieven, Elena y Julian Pine 1992. Cambio y continuidad en la transición hacia los primeros enunciados de más de una palabra/Change and continuity in the transition to multiword speech. 1992. *Substratum: Temas fundamentales en psicología y educación. Mecanismos de cambio linguístico y cognitivo: 1/1* :103-120.

Lieven, Elena, Julian Pine y Helen Barnes 1992. Individual differences in early vocabulary development: redefining the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language 19:*287-310.

Limber, John 1976. Unravelling competence, performance and pragmatics in the speech of young children. *Journal of Child Language 3:* 309-318.

Lindholm, K. y Amadeo Padilla 1977. Language mixing in bilingual children. *Journal of Chi ld Language 5*: 327-335.

Long, Michael 1981. Input, interaction and second language acquisition. En Winitz (Ed.) *Native Language and foreign acquisition.* Annals of the New York Academy of Sciences:379.

Long, Michael 1985. The design of Classroom Second Language Acquisition: Towards Task-based Language Learning. En Kenneth Hyltenstam y Michael Pienemann (Eds.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition.* London: Multilingual Matters.

Long, Michael 1989. Task, group, and task-group interactions. *University of Hawai'i Working Papers in ESL 8: 2/1- 26.*

Lüdi, Georges (Ed.) 1987. *Devenir bilingue-parler bilingue. Actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Université de Neuchâtel.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Lund, Nancy J. y Judith F. Duchan 1988. *Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts.* Prentice-Hall.

Lyons, 1977. *Semantics* Vol. II. Cambridge: Cambridge University Press.

Llinàs i Grau, Mireia 1994. A Talk with Neil Smith (February 1992). En *Links and Letters 1.* Bellaterra: Universitat Autonoma, Departament de Filologia Anglesa i Germànica.

MacDonough, S. 1981 *Psychology in Foreign Language Teaching.* London. George Allen & Unwin.

Mackey, William 1976. *Bilinguisme et contacte des langues.* Paris: Editions Klincksieck.

MacLaughlin, Barry 1984. *Second Language Acquisition in Childhood. Vol. I Preschool Children.* (2a. ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publi.

MacLaughlin, Barry. 1987. *Theories of Second Language Learning.* London. Edward Arnold.

MacWhinney, Brian 1991. The CHILDES Project: computational tools for analyzing talk. Hilsdale, NJ: Erlbaum.

Martí i Olivella, Josep, e Isabel Mas i Sala 1984. *Aspectes de la comunicació Adult-Infant: El llenguatge de la mare. (Estudi*

empíric). Tesis de Licenciatura. Universidad de Barcelona, Barcelona.

Martí i Castell, Joan Josep Morán, Montserrat Alegre, Miquel Melià y Ernest Querol 1985. *Coneguem els nostres parlars.* Barcelona: Generalitat de Catalunya, Comissió Interdepartamental de Recerca i Innovació Tecnològica.

Meisel, Jürgen 1985. Les phrases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de mode d'action. Etude basé sur le Langage d'Enfants Bilingues Français-Allemand. *Lingua:66* 321-374.

Meisel, Jürgen 1989. 'Early differentiation of languages in bilingual children'. En Hyltenstam y Obler (Eds.) *Bilingualism across the lifespan. Aspects of Acquisition Maturity and Loss.*

Meisel, Jürgen (Ed.) 1990a. *Two first languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children.* Holland: Foris Publications.

Meisel, Jürgen 1990b. Code-switching and related phenomena in young bilingual children. *ESF Scientific Networks: Network on Code-Switching and Language Contact:* 144-168.

Meisel, Jürgen 1994. Code-switching in young bilingual children. *SSLA:* 413-439. Cambridge: Cambridge University Press.

Menyuk, V. 1969. *Sentences children use.* Cambridge, Mss.: MIT Press.

Miller, N. (Ed.) 1978. *Bilingualism and Language Disability,* Croom Helm, London

Miller, Jon y Robin Chapman 1981. The relation between age and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Speech and Hearing Research 24*: 154-161.

Miller, Jon y Robin Chapman 1985. *System Analysis of Language Transcripts.* University of Wisconsin.

Moreno Zazo, Montserrat 1988. *Desarrollo del lenguaje en bilingües familiares: mezcla de código, cambio de código.* Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.

Muñoz Lahoz, Carmen 1992. La repetición, aprender a hablar y a comunicarse en L1 y L2. *Anuari de Filologia: Filologia anglesa i alemanya.* XV/A:3. Facultat de Filologia: Universidad de Barcelona.

Muñoz Lahoz, Carmen y Carmela Pérez Vidal 1994. La adquisición del lenguaje en la interacción: padres y profesores. *Actas del XII Congreso de Lingüística Aplicada.* (En prensa).

Muñoz Liceras, Juana. (Ed.) 1991. *La adquisición de las Lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua.* Madrid. Visor.

Nadal, Antònia, Juán Serra Bonet y Josep Mª Serra Bonet. 1985. *Concepció de les formes verbals en nens de dos a tres anys: dimensions internes de l'acció.* Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de Barcelona.

Naiman, N., M. Frohlich, H.H. Stern, y A.Todesco 1978. *The Good Language Learner.* Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.

Nelson, Katherine 1973. Structure and Strategy in Learning to talk. En *Monographs of the Society for Research in Child Development:38.*

Nelson, Katherine 1981. Individual differences in language development. *Developmental Psychology: 17* 170-187.

Newmark, L. y D. Reibel 1968. Necessity and sufficienty in language learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 6:* 145-164.

Newport, E.L., J. Gleitman, y L. Gleitman 1977. 'Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech styles. *Talking to children'.* En Snow y Ferguson (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, David 1991. *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers.* Wiltshire, Britain: Prentice Hall.

Ochs, Elinor 1979a. 'Transcription as Theory'. En Ochs y Schieffelin (eds.) *Developmental Pragmatics.* New York: Academic Press.

Ochs, Elinor 1979b. 'Introduction: What Child Language can contribute to Pragmatics'. En Ochs y Schieffelin (Eds.) *Developmental Pragmatics.* New York: Academic Press.

Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin 1979c. *Developmental Pragmatics.* New York: Academic Press.

Ochs, Elinor 1984. 'Clarification and culture'. En Schiffrin (Ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1984.* Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Oksaar, Els 1976. Code-switching as an interactional strategy for developing bilingual competence. *Child Language (=Word 27)*: 377-85.

Oksaar, Els 1978. 'Preschool trilingualism: A case-study'. F.C.C. Peng 6 W.v Raffler-Engel (Eds.) *Language Acquisition and Developmental Kinesics.* Hiroshima, 129-137.

Oksaar, Els 1984. The acquisition of interactional competence in Bi-Trilingual environments. *Proceedings of the Second International Congress for the Study of Child Language. Vol.II.* Carol Larsonthen y Carolyn Echols Johson (Eds.) Lanham, M.D.: University Press of America.

Ortí Testillano, Carmen 1988. *Bilingüismo y desarrollo cognitivo.* Palma de Mallorca: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Iles Balears.

Padilla, Amado y Ellen Liebman 1975. Language acquisition in the bilingual child. *The bilingual review/La revista bilingüe.*

Palij, Michael, y Peter Homel 1987. The Relationship of Bilingualism to Cognitive Development: and Theoretical Considerations. En Homel et. al. *(Eds.) Childhood bilingualism: aspects of linguistic, cognitive, and social development.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Elbaum Associates.

Palmer, Frank 1974. *The English Verb.* London: Longman.

Peal y Lambert 1962. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological monographs: 76* 1-23.

Penfield, W. y L. Roberts. 1959. *Speech and Brain mechanisms. New York: Atheneum Press.*

Perera, Katharine 1994. Editorial. Child language research: building on the past, looking to the future. *Journal of Child Language 21*: 1-7.

Pérez Vidal, Carmen 1984. *A child's second language development: Formulaic language, a way to rules.* Tesis de Máster. Universidad de Reading.

Pérez Vidal, Carmen 1985. I don't know! The Role of Formulaic Units in Second language Acquisition. En *Revista de llengües estrangeres.*

Peters, Ann M. 1983. *The Units of Language Acquisition.* Cambridge University Press.

Peters, Ann 1986. 'Early syntax'. En Fletcher y Garman (Eds.) *Language Acquisition: Studies in first language development* . Cambridge: Cambridge University Press.

Piaget, Jean 1923. *Le Langage et la Pensée chez l'Enfant.* Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

Pinker, Steven 1994. *The Language Instinct: the New Science of Language and Mind.* London, New York: Allen Lane, The Penguin Press.

Poplack, Shana y David Sankoff 1988. Code switching. Ammon, U & N. Dittmar & K.J. Mattheier (Eds.) *Sociolinguistics: An International Handbook of Language and Society.* Berlin: de Gruyter.

Poplack, Shana y Swathi Vanniarajan 1990. *Language Variation and Change 2:* 71-101.

Pujol Berché, 1990. *Manifestations du comportement bilingue chez des enfants migrants: analyse d'activités langagières orales et écrites.* Tesis doctoral no publicada. Nº 177. Ginebra: Universidad de Ginebra.

Pujol Berché, Mercé 1993. Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues. *AILE :2.*

Quay, Suzanne 1992. *Explaining Language Choice in Early Infant bilingualism.* Comunicación presentada en la "Ninth Sociolinguistics Symposium", University of Reading.

Quirk et al. 1973. *The University Grammar of English.* Longman.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. y Svartvik,J. 1985. *A Comprehenssive Grammar of the English Language.* London: New York.

Radford, Andrew 1990. *Syntactic theory and the acquisition of English syntax.* Oxford: Basil Blackwell.

Redlinger, W.E. y T. Park 1980. Language mixing in young bilinguals. *Journal of Child Language 7:* 337-352.

Reichenbach, Hans 1946. *Elements of symbolic logic.* New York: MacMillan.

Romaine, Suzanne 1989. *Introduction to the Study of Bilingualism.* Oxford: Basil Blackwell.

Rondal, J.A. 1980. Father's and mother's speech in early language development. *Journal of Child Language 7:*353-369.

Ronjat, J. 1913. *Le developement du langage observé chez un enfant bilingue.* Paris: Champion.

Rubin, Edward J. y Almeida Jacqueline Toribio. En preparación. *Developing bilingual competence: A Minimalist account.*

Sachs, Jacqueline y Judith Devin 1975. Young children's use of age-appropriate speech styles in social interaction and role-playing. *Journal of Child Language 3:* 81-98.

Sankoff, David, Shana Poplack y S. Vanniarajan 1991. The empirical study of code-switching. *ESF Scientific Networks: Network on the Study of Code-Switching and Language Contact 1*: 181-206.

Saunders, George 1988. *Bilingual children: From Birth to Teens.* Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

Schieffelin, Bambi B. 'Getting It together: an Ethnographic Approach to the Study of the Development of Communicative Competence'. En Ochs y Schieffelin (Eds.) *Developmental Pragmatics.* New York: Academic Press.

Schiffrin, Deborah (Ed.) 1984. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1984.* Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Schiffrin, Deborah (Ed.) 1984b. *Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications.* Georgetown: Georgetown University Press.

Schlesinger, I.M. 1976. The role of cognitive development and linguistic input in language acquisition. *Journal of Child Language 4*: 153-169.

Schlyter, Suzanne 1990a. 'Introducing the DUFDE Project'. En Meisel (Ed.) *Two first languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children.* Holland: Foris Publications.

Schlyter, Suzanne 1990b. 'The acquisition of Tense and Aspect'. En Meisel (Ed.) *Two first languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children.* Holland: Foris Publications.

Scollon, R. 1979. 'A real early stage: an unzippered condensation of a dissertation on child Language'. En Ochs y Schieffelin (Eds.) *Developmental Pragmatics.* New York: Academic Press.

Searle, J. 1971. *The Philosophy of Language.* Oxford: Oxford University Press.

Skinner, B. 1957. *Verbal behaviour.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Slobin, Dan 1973. Cognitive prerequisites and the development of grammar. En Ferguson y Slobin (Eds.). *Studies of Child Language Development* New York, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.

Slobin, Dan 1985. (Ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition.* Vol.II. Hillsdale, NJ:LEA.

Smith, Carlota 1980. The acquisition of time talk: relations between child and adult grammars. *Journal of Child Language 7:* 263-278.

Snow, Catherine 1972. Mother's speech to children learning language. *Child development:43* 549-569.

Snow, Catherine 1976. The development of conversation between mothers and babies. En *Journal of Child Language 1:*1-22.

Snow, Catherine y Charles Ferguson (Eds.) 1977. *Talking to children: Language Input and Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Snow, Catherine (1986). Conversations with children. En Fletcher y Garman (Eds.) *Language acquisition. Studies in First Language Development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Stephany, U. 1986. Modality. En Fletcher y Garman (Eds.) *Language Acquisition: studies in first language development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Swain, Merrill y Mary Wesche 1975. Linguistic interaction: case study of a bilingual child. *Language sciences: 37*17-22.

Strubell, Miquel y Joan M. Romaní 1986. *Perspectives de la llengua catalana a l'àrea barcelonina (Comentaris a una enquesta).* Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura. Institut de Sociolingüística catalana.

Tabouret-Keller, André 1962. L'acquisition du langage parlé chez un petit enfant enmilieu bilingue. *Problèmes de psycholinguistique:8* :205.

Taeschner, Traute 1983. *The sun is feminine. A study On Language Acquisition in Bilingual Children.* Berlin:Springer.

Taeschner, Traute 1987. Analyse de quelques transférences produites par des enfants bilingues. En Georges Lüdi (Ed.) *Devenir bilingue-parler bilingue: Actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Tanz, S. 1974. Cognitive principles underlying children's errors in pronominal case-marking. *Journal of Child Language 1*: 271-276.

Tanz, S. 1980. *Studies in the acquisition of deictic terms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tomasello, M., G. Conti-Ramsden y B. Ewert 1990. Young children's conversations with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language 17:* 115-130.

Torras i Cherta, Maria Rosa 1992. *Assoliment d'objectius didàctics en l'ensenyament de la llengua anglesa al final de l'E.G.B. (Anàlisi de la interllengüa dels escolars).* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona.

Tragant, Elsa. *The structuring of Language-learning tasks.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona.

Triadó, Carme 1982. *Els inicis del llenguatge.* Barcelona: editorial Laia.

Tyack, Dorothy y Ingram, David 1977. Children's production and comprehension of questions. *Journal of Child Language:4* 211-224.

Veh, B. 1990. *Syntaktische Aspekte des Code-Switching bei bilingualen Kindern (Französisch-Deutsch) im Vorschulalter.* Tesis no publicada. Hamburgo: Universidad de Hamburgo.

Vigotski, Lev Semiònovitch 1988. *Pensamente i LLenguatge.* (Introducción de Vila, Ignasi y Rosa M. Colomina). Capellades: Eumo Editorial/Diputació de Barcelona.

Vihman, Marilyn May 1982. 'Formulas in First and Second Language Acquisition'. En Obler y Menn. (Eds.) *Exceptional Language and Linguistics.* New York: Academic Press.

Vihman, Marilyn 1985. Language differentiation by the bilingual infant. *Journal of Child Language 12:* 297-324.

Vila, Ignasi 1984. *La competencia comunicativa en los dos primeros años de vida.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona.

Vila, Ignasi. 1989, *Adquisició i desenvolupament del llenguatge: l'important és prevenir.* Col. Biblioteca del mestre. Sèrie Alternatives. Barcelona Editorial Graó.

Vila i Moreno, Xavier 1993. *Us informa de català i castellà entre els alumnes d'immersió lingüística.* Barcelona: Universidad de Barcelona, Tesis de licenciatura no publicada (nº 614).

Vilaseca Momplet, Rosa Mª *La adquisición del lenguaje: un modelo interactivo de intervención.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona: Barcelona.

Volterra, Virginia y Traute Taeschner 1978. The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language 5*:311-326.

Volterra, Virginia y Francesco Antinucci 1979. 'Negation in Child Language: A Pragmatic study'. En Ochs y Schieffelin. (Eds.) *Developmental Pragmatics.* New York: Academic Press.

Wales, Roger 1986. 'Deixis'. EnFletcher y Garman (Eds.) *Language Acquisition* (2a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Wanner, E. y L. Gleitman 1982. *Language Acquisition: the State of the Art.* Cambridge: Cambridge Uiversity Press.

Weinreich, Uriel 1953. *Languages in contact: Findings and Problems.* (9a. ed.) New York: Linguistic Circle of New York; The Hague: Mouton.

Weist, Richard, Wytkowska-Stadnik. K, Buczowska, E. y Konieczna, E. 1984. The defective tense hypothesis: On the emergence of tense and aspect in child Polish, *Journal of Child Language 11:* 347-374.

Weist, Richard M. 1986. 'Tense and aspect'. En Fletcher y Garman (Eds.) *Language Acquisition: Studies in first language development* (2a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, Gordon 1974. Learning to code experience through language. *Journal of Child Language: 1*: 243-269

Wells, Gordon 1976. 'Learning and using the auxiliary verb in English'. En V. Lee (Ed.) *Language development.* London: Croom Helm.

Wells, Gordon 1980. *Learning through interaction: The study of language development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, David 1985. *Language Development in the Pre-school years.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, J.C. 1982. *Accents of English I-III.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wode, Henry 1977. Four early stages in the development of first language negation. *Journal of Child Language:4* 87-162.

Zanón, Javier, Redó, Juán Antonio y Arbonés, Carmen 1992. Sistema de transcripción para el análisis de registro audiovisual en el aula de lengua extranjera. *Papers de treball de recerca educativa; Working Papers of Educational Research* 1. Universidad de Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

APENDICE I

CONVENCIONES DE LA TRANSCRIPCION CON SALT

I.1 INFORMACION GENERAL

Las convenciones de la transcripción tienen por objecto mostrar las acciones no verbales y las producciones verbales que tienen lugar en situaciones naturales.

En primer lugar, al principio de la transcripción aparece la información sobre la ubicación de cada muestra respecto a la totalidad de los datos, de la siguiente manera. Cada uno de los parámetros especificados muestran la información que se explica entre parentésis.

Se consigna esta información en inglés para facilitar el acceso a estos datos a público investigador que no comprenda el castellano.

$ Andre, Fathe, Mothe (Subject's name, Father, Mother -and observer-)

+SEX: M (Sex of subject)

+DOB: 6.6.89 (Date of birth)

+DOE: 23.5.93 (Date of examination)

+TOE: 17.30. (Time of examination)

+CA: 3;11.16 (Child's age at the time of examination)

+SESSION: 17 (Session number)

+TAPE: 7 (Tape number)

+Observer: M (Person observing and taking notes of the session)

+IC: Conversation while playing (Type of interactive communication)

+In Andreu's bedroom (Location of the examination)

- 0:38 (Length of the tape)

+[NEG] (Code for the first situation: negotiating)

I.2 SIMBOLOS DEL SALT

a) One column format in which each speaker's turns were listed sequentially preceded by the speaker's initial letter.

b) Any contextual information relative to general information about the session was noted after the symbol (+), at any point of the transcription.

c) Any contextual information related to the different turns was noted after the symbol (=), also at any point of the transcription.

d) Any contextual characteristic related specifically to the verbal behaviour of speakers was noted within the following brackets ({}), either after the utterances or as general information.

e) Any utterance containing code switching into another language was noted as a code between the following brackets ([]).

f) Overlapping utterances by different speakers were indicated between (<>).

g) Unintelligible sound sequences which could not be unambiguously interpreted, idiosyncratic forms, incomplete words in self-corrections or unfinished utterances were represented by the following symbols respectively (Xxx), (%), (*).

h) Missing morphemes were given and marked after a slash and asterisk (/*es).

i) Short pauses in the middle of utterances were indicated (:) . Hesitations, doubts or self-corrections transcribed in full between brackets ().

j) Unfinished utterances caused by external interruption or by speaker's own behaviour were represented by (^), (>), respectively.

k) Pauses between utterances were indicated by (;) on a separate line, when they did not imply a change of topic, and (:) if they implied a change of topic or a change of speaker turn.

l) All utterances were separated from one another using full stops unless there was a clear question intonation, and then a question mark was used, or unless the utterance was uttered in a fairly loud, exciting voice, in which case exclamation marks were used. So, it was done on a rather intuitive basis.

Para una explicación detallada de las normas generales de la transcripción ver Apéndice II.

I.3 INDICACIONES CONTEXTUALES

Las indicaciones sobre sonidos que inciden en los datos transcritos se convencionalizan de la siguiente manera: se adopta una terminología que sistemáticamente significa lo mismo.

"Noise": Ruidos de fondo no emitidos por los interlocutores.

"Utters a noise": Ruido vocal emitido por algún interlocutor.

"Shouts": Se refiere a la emisión en tono alto de elementos verbales lingüísticamente identificables, por parte de algún hablante, y suele preceder a éstos.

"Screams": Se refiere a la emisión de vocalizaciones verbales lingüísticamente no identificables por parte de algún hablante.

"Whispers": Se refiere a la emisión de vocalizaciones en tono muy bajo.

Las indicaciones sobre acciones que tienen lugar durante la conversación y que inciden en los datos transcritos, se utiliza el Presente progresivo cuando transcurren durante la emisión de un solo enunciado, y el Presente simple cuando transcurre a lo largo de varios enunciados.

"Shout":

I.4 DIMINUTIVOS

Daddy

Mummy

Mousie

Pussy

Piggy

Dish, dishy,

Hand, handy, handies

Fish, fishes, fishie, fishies

Ghosties, toasties, beasties-wisties

Horsey

Foxy

APENDICE II

FORMATO DE LA TRANSCRIPCION DE UNA SESION

La transcripción consiste en una série de hojas en formato DIN-A4 en las que aparecen las producciones de cada hablante con todas las convenciones de discurso y códigos que se hayan introducido al reproducir el registro oral.

II.1 ENCABEZAMIENTO DE LA TRANSCRIPCION

La primera página de la transcripción de una sesión debe incluir la identificación de la transcripción. Cada sesión se situa respecto al resto de las sesiones por medio de la siguiente información respecto a identificación de hablantes, fecha, hora, edad de A, tipo de discurso, contexto de grabación, duración exacta de la sesión (para mayor detalle sobre la información del encabezamiento ver Apéndice I).

Ejemplo:

$ Andre, Fathe, Mothe

+SEX: M

+DOB: 06.06.89 (Date of birth)

+DOE: 11.04.93 (Date of examination)

+TOE: 11.30 p.m. (Time of examination)

+CA: 3;10.7 (Chid's age)

+SESSION: 14

+TAPE: 8

+IC: Conversation while playing

+observer: M

+ In A's bedroom playing

- 0:40

II.2 TRANCRIPCION VERTICAL

Las transcripciones se presentan en formato vertical. Otras modalidades son las presentaciones en diferentes columnas para cada hablante. Estas facilitan la transcripción de lenguaje infantil por las razones que siguen.

Dos características esenciales del lenguaje infantil explican la inadecuación de la verticalidad a la transcripción de las conversaciones entre A y F. En primer lugar, los estudios de pragmática y sociolingüística muestran que una producción adulta está en principio condicionada y debe interpretarse según los enunciados que le preceden en el discurso. A su vez, ese enunciado está directamente relacionada con las posteriores. Sin embargo, Òchs (1979a) resume un fenómeno muy común en el lenguaje infantil en general, del cual la conversación entre A y F contiene numerosos ejemplos:

> *Young children frequently "tune out" the utterances of their partner, because they are otherwise absorbed, or because their attention span has been exhausted, or because they are bored, confused or uncooperative. We cannot necessarily count on an immediately prior utterance, particularly that of another speaker, to disambiguate a child's verbal act. (..) We cannot even be certain that an utterance of a child that follows an immediately prior question is necessarily a response to that question.* (Ochs 1979:46-47)

A partir de esto, la inadecuación de la transcripción en vertical a una sola columna aparece en cuanto que a menudo varias producciones infantiles están directamente relacionadas entre sí y no con las de la persona adulta que acústicamente las precede tal como el siguiente extracto muestra:

(A 3;5.23)

: 0:12

= A laughs

A x Sooty!

+[PWP]

F No, you're a x [HPV].

A No, Sooty.

A Look Sooty.

A Look Sooty!

A Look.

;

A Look, I found it!

F Oh, you found the ball, did you?

;

F X [HPV].

A No, Sooty it/'s my : ball[IMM] {bu}.

: 0:16 {A complains and screams}

A And you : x!

: 0:25 {more screams and laughs}.

F Eh, shall we make a slide with those bricks?

;

F Hey, Andreu?

F Shall we make a slide with those bricks?

A Mm.

F Yeah?

A No.

F No?

F What shall we do, then?

A I want to do the slide.

En segundo lugar, otra característica del lenguaje infantil evidencia la inadecuación de la transcripción en formato vertical: la expresión de una sola proposición a menudo cubre el espacio de varios enunciados adultos, puesto que el niño necesita varias producciones para expresar una sola proposición. El SALT no permite marcar la superposición de varios enunciados respectivas a un solo enunciado adulto lo cual constituye el aspecto más deficitario del paquete por lo que respecta a la transcripción de las conversaciones entre A y F, pues a menudo superponen sus producciones fenómeno que no aparece en la transcripción.

(A 3;6.28)

A Where/'s the[IMM] {le} baby pig/y.

A (Where/'s, where/'s, where/'re Sweep and Sooty and %Mela?

A (And the) and the mummy : and Andreu and Sooty and Sweep?

A {laughs}.

II.3 REGISTRO PARALINGÜISTICO

Se consideran elementos paralinguísticos los relacionados con el tiempo - pausas, vacilaciones, superposiciones, interrupciones -las modificaciones de la emisión y las producciones no verbales, y la entonación. Es interesante apreciar cómo es la variable 'tiempo' (Ochs 1979) la determinante tanto entre producciones como intraproducciones.

La relevancia interpretativa de la adecuada representación de estos fenómenos es enorme. Las pausas interturno de distintos hablantes ayudan a estudiar los problemas de comprensión, además de que éstos quedan prácticamente siempre también reflejados dentro de la producción por medio de las vacilaciones, palabras entrecortadas las cuales, a su vez, son reflejo de problemas de producción, ya sea a nivel de la conceptualización de la idea, de la complejidad de la estructura, o de las dificultades situacionales (Fletcher 1985:8).

II.3.1 PAUSAS

Para garantizar la fiabilidad de la transcripción se consideran tres tipos de pausas atendiendo a dos criterios observables, su situación en el discurso y su duración. Se han tenido en cuenta solamente las pausas vacías, pues en las pausas llenas se han transcrito los elementos verbales que las componían (Ver 3.3.7.).

Las pausas vacías o silencios se diferencian según su posición en pausas interturno, pausas interproducción y pausas intraproducción.

- Pausas interturno

En los cambios de turno, que para este estudio implican siempre cambios de tema, (Ver 3.4.2.1.4.) se utilizarán los dos puntos (:) para señalarlos. Si la duración de la pausa excede los 2 segundos se consignará el tiempo de la siguiente forma (: 0:03).

- Pausas interproducción

Las producciones del discurso de un hablante se separan entre sí con una nueva línea. En la mayoría de los casos habrá una pausa perceptible entre ellas. Siempre que esta pausa sea inferior a 1

segundo se considerará el cambio de línea como la marca única de separación. Cuando la pausa sea superior a 1 segundo se consignará con un punto y coma (;) ocupando una línea propia, entendiendo que no hay cambio de tema y por tanto tampoco cambio de turno. Si la pausa es superior a 2 segundos se consignará su duración como en el caso anterior (; 0:03).

(A 3;5.23)

F Except for the doggy, I didn' t have a doggy!

;

F But all the other animals, yeah.

;

F (Oh, no but there' s al*, well, there' s also)

there' s a horsey.

- Pausas intraproducción

Para pausas dentro de la producción se usarán la coma (,) o bien los dos puntos si superan los 2 segundos (:).

En el caso de que se fragmenten palabras se informará mediante llaves ({}).

(A 3;5.23)

A You can/'t catch [IMM]!

F Here <comes> Sooty!

A <Look>!

F He's after^

A You, you, you, you can/'*t catch [IMM].

A You can/*'t catch Soot: y {heecups}.

A Sooty you can/*'t catch.

II.3.2 VACILACIONES

Todos aquellos elementos que no formen parte de la producción más que como preparaciones de la emisión definitiva de ésta se consignan entre paréntesis (). Dentro de las mismas se pueden marcar pausas y códigos, palabras entrecortadas, superposiciones. Las vacilaciones tienen una presencia muy importante en determinados momentos del desarrollo de A. Representan problemas cognitivos estructurales o situacionales. El cálculo de la LME utilizado para establecer los diferentes estadios de producción de A se ha efectuado sobre las producciones sin incluir los paréntesis (Ver 4.1.).

(A 3;7.20)

F Where' s that little one gone?

A ([IMM]he {e}/'s, [IMM]he {e}/'s, [IMM]he {e}/'s the[IMM] {le}

[IMM]he {e}/'s) [IMM]he {e}/'s the[IMM] {le} daddy one this one.

F He' s a daddy one?

A Yes, (he/'s, he/'s) a^

II.3.3 SUPERPOSICIONES

En el caso de que el enunciado de algún hablante se emita paralelamente a la del otro, ya sea total o parcialmente, los elementos que se emiten de forma superpuesta quedan marcados entre (<>). En el apartado anterior se advierte de la deficiencia del programa SALT que

no admite más que las superposiciones pareadas - cada producción correspondiendo a un hablante diferente - y rechaza superposiciones de varias producciones de un mismo hablante respecto a una única de su interlocutor.

(A 3;7.20)

A I/'m a troll!

A I/'m a troll!

A <I/'m a troll> <uh, uh>!

F <I' m a troll> <uh, uh>, {singing}!

A I/'m a troll, uh, uh {singing}.

A Ah, I/'m a troll!

F He' s a big ugly one, <look at his>>

A <I/'m a troll, uh, uh>!

Con la superposición es posible entender la situación en la que A y F cantan al mismo tiempo.

II.3.4 INTERRUPCIONES

Los enunciados de un hablante que se vean interrumpidos por los del otro se marcan con el acento circunflejo inmediatamente después del último sonido anterior a la interrupción (ˆ).

Aquellos enunciados que el propio hablante interrumpa se marcan con el medio triángulo inmediatamente después del último sonido emitido (>).

II.3.5 ENTONACION

Las preguntas y exclamaciones se señalan utilizando las marcas interrogativas y exlamativas convencionales. Los acentos enfáticos o acentuaciones no convencionales se marcan entre llaves ({}). Las producciones declarativas se marcarán con un punto al final (.).

F Aha {loud} look at Andreu!

A Sooty, look!

F Look at^

A {screams}.

II.3.6 TONO DE VOZ

Los tonos de voz alto y bajo tienen un significado específico en las conversacions entre A y F. Se indican como códigos de final de producción, entre paréntesis cuadrados [] y con las letras HPV -high pitched voice - y [LPV] - low pitched voice. Siempre que F o A hacen un juego de rol en el que representan caracteres de animalitos de peluche o personajes 'buenos' utilizan el tono de voz alto, en falsete. Siempre que imitan un personaje 'maléfico' como ogros, monstruos, etc. utilizan un tono de voz grave.

(A 3;5.23)

(A pide una pelota a Sooty cuya voz en falsete hace F)

F No I haven't [HPV]!

F No, look there's [HPV]^

A Yes.

F No, look [HPV]!

A Yes.

F Look, Andreu, no [HPV]

A Yes {laughing}.

F No, I haven't [HPV].

A Yes, (i*) it/'s up here!

F Where is it [HPV]?

F Where's my ball [HPV]?

F %Oi, {laughs} [HPV]!

A Ugh!

F Where's my ball [HPV]?

A {laughs} yes, look.

(A 3;5.23)

F Now Sooty's got the doggy, **the naughty one!**

A {noise}.

F Look, he's got him by the ear.

;

F No, can't catch Sooty [LPV].

A Can't catch Sooty, eh [LPV][IMR].

II.3.7 SONIDOS NO VERBALES

Los sonidos no verbales suelen ser de tres tipos:

1) Onomatopeyas imitativas de los sonidos de animales, de medios de transporte, expresiones de afecto etc. Se incluyen como explicaciones entre llaves ({}).

2) Pausas llenas o emisiones vocálicas a menudo interjecciones fuera de las convencionales en la lengua estándard. Se marcan como formas idiosincráticas con el símbolo de porcentaje (%).

(A 3;5.23)

A x play with you.

A %Oi, %oi, %oi.

3) Vocalizaciones con estructura fonética estable pero incomprensibles para el adulto y la investigadora. Se señalan con las siglas PCF y entre llaves se señala ortográficamente la emisión {}.

(A 3;5.23)

A {cuddling Sooty}.

F Aha^

A PCF {ih,ih} Sooty.

II.4 REGISTRO CONTEXTUAL

El programa Salt ofrece una interpretación de la comunicación que incluye la conducta verbal y la no verbal. En el lenguaje tanto los medios verbales como los no verbales transmiten las intenciones comunicatives de quien habla. Debido a la importancia del 'aquí y ahora' en el lenguaje infantil el contexto es sumamente importante para la comunicación, a menudo es la referencia a éste y el gesto lo que marca una **producción**. Por otra parte, sin embargo, por la misma razón de la regla del 'aquí y ahora' la producción lingüística tiene constantes referencias a él.

La información contextual que puede incluirse en una transcripción es ilimitada. Sin embargo se incluyen en el corpus de A exclusivamente las necesarias para poder visualizar la situación en la que se produce la interacción, pues el objetivo del estudio es el perfil de adquisición sintáctica. El foco de nuestro análisis no es pragmático, sólo las informaciones contextuales necesarias para la interpretación de la adquisición sintáctica aparecen en la transcripción.

> Context is more fruitfully (and less problematically) employed to give information about language use, rather than language structure. (Fletcher cif:21).

i. Transcripción vertical, contexto e iniciativa

El mismo problema de la transcripción vertical que afecta al análisis gramátical (Ver 1.2.) afecta al análisis pragmático.

Una **secuencia** de discurso incluye producciones verbales y no verbales. A menudo éstas son consecutivas, teniendo papeles de iniciación o de respuesta indistintamente, y a menudo se solapan.

Es imposible registrar este fenómeno con el programa SALT.

El programa Salt presenta la producción infantil destacada, sobresaliendo por la izquierda. En este sentido opera de forma diferente a la tendencia mayoritaria, que según afirma Ochs (1979) tiende a destacar la producción adulta hacia la izquierda. La posición izquierda es predominante en el lenguaje. En la oración aseverativa representa el tema, la parte de la oración que controla al resto. Según las convenciones de nuestra cultura es la persona adulta la que domina y controla. En el análisis lingüístico se entiende que se ha de medir la producción infantil alrededor del eje de la producción adulta, que se toma como punto de referencia. Y así en la mayoría de los casos aparece la producción aduta en esa posición. El colocar la producción infantil a la izquierda puede servir para contrarrestar el prejuicio de percibir al interlocutor adulto siempre como iniciador y controlador, y ser capaces de advertir lo contrario cuando suceda: que el niño o niña inicia y controla; que es el adulto quien le imita y no a la inversa. Se le podrá analizar dentro de una secuencia de interacción como iniciador de subsiguientes respuestas y por tanto con control.

ii. Comportamiento no verbal

Los gestos y movimientos que aportan sentido a una secuencia conforman el comportamiento verbal. La transcripción de conversaciones de adulto-niño jugando conllevan un grado alto de relación con el aquí-ahora, apenas se conversa en abstracto, y muy poco sobre el pasado o el futuro (Ver 2. ..) La información contextual se ve incorporada en la propia conversación.

(A 3;5.23)

F Are you gonna let him play with the ball?

A {laughs}.

A Me get it : you no [IMM].

F Ugh [HPV]!

A {laughs}.

F Oh, he's running to get it!

F He's gonna get it.

A {screams and laughs while trying to catch the ball from Sooty}.

F He's going to get it!

F He's going to get the ball!

A You can/*'t catch [IMM]!

A Ah, you no [IMM].

A {screams in pain}.

En el caso de necesitar transcribir información contextual no explícita en la conversación que aporte significado a la secuencia, se marca en una línea propia precedidad del signo igual (=).

(A 3;5.23)

= **A has gone to look for the hats inside a huge cupboard**

where he can get in

A I'm xing.

F Is he hiding?

iii. Elementos icónicos

Corresponden a la descripción de los elementos materiales utilizados a lo largo de las secuencias. Cada sesión utiliza diferentes materiales: libros, muñecos de peluche, construcciones, coches, papel y lápices, etc. A menudo se usan varios tipos de materiales a la vez. El código de secuencia a menudo especifica cuáles son.

APENDICE III

DESCRIPCION DE LA MATRIZ LARSP

III.1 LAS CARACTERISTICAS PRINCIPALES DE LA MATRIZ LARSP

La característica diferenciadora del LARSP reside en la sólida perspectiva linguística, estructural, sobre la cual se basa. Dicho aspecto es crucial pues determina el tipo de elementos que se consideran relevantes para medir el desarrollo lingüístico. A partir de un análisis sintáctico y morfológico de los enunciados, proporciona un **perfil de habilidad** gramatical que permite la **evaluación** de la misma sobre la base de la especificación de las áreas problemáticas de la producción del hablante, así como su *tratamiento* cuando lo hubiere (Crystal, Fletcher 1979:168). Es decir, posibilita tres cuestiones básicas:

a) La especificación de posibles áreas de problemas en la producción linguística, lo cual según afirman sus creadores no era posible con los métodos utilizados tradicionalmente (ibid.:169).
b) La evidencia de la **sistematicidad** de los problemas en determinadas instancias de desarrollo.
c) La generación de tratamientos para remediar dichos problemas.
d) El control sobre la efectividad terapéutica de dichos tratamientos.

El LARSP permite ante todo el **análisis de la producción, escrita o hablada,** aunque también identifica problemas de comprensión. El objetivo de dicho análisis es proporcionar un perfil de las **regularidades sintácticas de dicha producción. El perfil se obtiene al identificar 7 estadios de desarrollo sintáctico que corresponden a edades cronológicas (desde los 9 meses a los 4 años y meses).** Las características sintácticas de cada estadio quedan especificadas por las categorías de **construcciones sintácticas que se hacen constar en la matriz** después del análisis de las producciones de una muestra, y son fácilmente visualizadas. El perfil no presenta datos normativos, sino que su objetivo es describir las regularidades individuales de cada sujeto estudiado.

En la matriz, paralelamente al análisis sintáctico de las producciones, se pueden identificar los patrones de interacción entre el sujeto analizado y su interlocutor.

En el estadio en el que se encuentra la práctica de la evaluación con el LARSP hay un área en particular que, por ser más obvia, ha recibido mayor atención, el retraso lingüístico:

> The most obvious feature to emerge from the cases we have looked at so far is language delay. The provision of a developmental scale correlated with age allows a strataightforward assessment of immature language, whenever a sample of a subject's structures is seen to be characteristic of much younger children. (ibid.:173).

III.2 LAS SECCIONES DE LA MATRIZ

La matriz LARSP consta de varias secciones. La sección de la matriz en la que constan los 7 estadios se considera la parte "adquisitiva" de la misma. En dicha sección se consignan las MnSs (no productivas) y las MjSs. Cada MjS se consigna en su categoría correspondiene previo un análisis que puede ser de dos tipos:

a) teniendo en cuenta los niveles de estructuras sintácticas que contienen, y los tipos de reglas gramaticales que las rigen, es decir, cada oración se clasifica como oración-tipo y se subclasifica según las frases nominales y verbales que contiene;

b) teniendo en cuanto el tipo de acto comunicativo que representan, por lo cual se clasifican en Oraciones interrogativas, Directivas y Declarativas.

A su vez, las estructuras morfológicas presentes en los elementos de la oración se anotan en la columna dedicada a las palabras "Word".

Previamente a la sección "adquisitiva" de la matriz la sección A permite codificar dichas producciones. Y, por otra parte, las secciones B, C, D, presentan un cuadro para el análisis interaccional.

III.3 LOS ESTADIOS

La clasificación en estadios de desarrollo sintáctico en relación con edades cronológicas, del I al VII (Ver el debate sobre este tema en 3.5.1.) se basa en las investigaciones publicadas en el campo de la psicolingüística evolutiva y la propia experiencia clínica de los autores que definen en las siguientes palabras:

> A synthesis of the descriptive findings of the language acquisition literature provides a postulated set of age-related stages of syntactic development. Ages are averages, which will ultimately need to be refined with reference to socioeconomic, sex, and other well-known variables.(Crystal and Fletcher 1979:171).

Los estadios se definen exclusivamente desde el punto de vista linguístico, incluyendo en cada uno las estructuras que más comúnmente se producen.

Como se ha mencionado más arriba para marcar la evolución lingüística, el LARSP presenta una categoría "Other", que permite incluir aquellas estructuras idiosincráticas de los sujetos. El sentido de la categorización es sin embargo que no haya muchas estructuras a consignar debajo de dicha categoría. Aunque cada analista puede decidir añadir una categoría a la tabla (ibid.).

III.4 EL MARCO LINGüISTICO

El marco descriptivo para el análisis de las estructuras sintácticas que ofrece el LARSP es una simplificación del enfoque gramatical de Quirk et al. (1972), y por lo tanto permite analizar prácticamente toda la variedad de estructuras sintácticas del lenguaje adulto en inglés, productivas y no productivas. Contiene los siguientes niveles de análisis: la oración simple ("clause"), la frase, la palabra, las expansiones (sólo entre el estadio II y el III) y la oración coordinadad y subordinada.

En cada uno de estos niveles se clasifican las estructuras principales del inglés (Ver Fletcher 1985:52-56 para un listado exhaustivo de instancias de cada categoría o estructura tipo).

A nivel de la oración se analizan los enunciados en cuanto a combinaciones de los 5 elementos básicos: Sujeto, Verbo, Objeto, Complemento y Adverbial.

Ej.: SVO *I've got it.*

A nivel de la frase se categorizan las expansiones que pueden darse en cada uno de los elementos de la misma.

Ej.: Determiner + Noun *The elephant*
Adjective + Noun *Little elephant*
Preposition + Determiner + Noun: *For the boy.*

A nivel de la palabra, se consigna el conjunto de morfemas sintácticos, no los léxicos.

Ej.: *-ing, -ed, -en, -pl., -ly, etc.*

Las oraciones subordinadas y coordinadas se consignan a partir de los principales elementos que las posibilitan.

A partir de la explicación de los autores, y utilizando ejemplos de producciones del corpus de Andreu - excepto para el Estadio VII al cual Andreu no ha llegado, a continuación se ejemplifican los distintos tipos de oraciones de cada estadio.

Tabla III.1 Categorías sintácticas del LARSP

Estadio I (0:9-1:6) : Oraciones de un solo elemento.

Ej. (A 3;3.28) : N *(zebra)*, V *(look)*

Estadio II (1:6-2:0) : Oraciones de dos elementos.

Ej.: (A 3;3.28) SV *(It's stopped)*, VO *(to eat fishies)*, V part *(run away)*, Det N *(a hole)*.

Estadio III (2:0-2:6) : Oraciones de tres elementos.

Ej.: (A 3;3.28) SVC *(it's mine)* SVA *(it's fallen off)*

Estadio IV (2:6-3:0) : Oraciones de 4 (o más) elementos

Ej.: (A 3;3.28) SVOA *(Sooty's broken the man in there)*

Estadio V (3:0-3:6) : Oraciones coordinadas y subordinadas.

Ej. (A 3;4.12): *("Come here and look at this book") ("I don't know if he likes it")*.

Estadio VI (3:6-4:6) : Consecución de los "sistemas" gramaticales: eliminación de las formas infantiles, por ejemplo en el sistema pronominal, y la adición de otros elementos al sistema, como por ejemplo los predeterminantes (*all, both, etc)*

Ej.: (A 3;4.12): (*Look, a bear, all the animals on the bath)*.

Estadio VII (4:6-?) : Otras estructuras, por ejemplo coordinación de frases con los adverbios (*actually, frankly*) o uso enfático del orden de elementos en la frase *(it was John that did it)*.

También se consignan los errores de forma tipificada, a partir del Estadio VI.

Finalmente aparecen medidas de longitud de oración e interacción (en cuanto a número de oraciones por turno conversacional) de forma que se puedan comparar los resultados de un análisis con aquellos otros en los que esas variables sean primordiales.

III.5 TIPOS DE ENUNCIADOS

El corpus de oraciones que se utiliza para obtener el perfil LARSP de un momento determinado del desarrollo varía en número. Fletcher (1985) utiliza las mismas 50 oraciones con las cuales calcula la LMP. En el análisis presentado en esta tesis, quedan deslindadas claramente ambas medidas, tal como se explica en las siguientes secciones. De dicho corpus, el resumen de datos que ofrece permite diferenciar las estructuras que son relativamente productivas de las que no lo son, pues una primera sección está dedicada a las producciones no-analizables o problemáticas.

Respecto al análisis de la interacción, LARSP tiene como objetivo proporcionar un perfil de uso de la lengua según datos obtenidos en muestras de 30 minutos de conversaciones espontáneas entre un sujeto en observación y una persona adulta. Las oraciones del sujeto se clasifican en tanto sean espontáneas o respuestas. En este último caso las oraciones adultas se clasifican como preguntas o como afirmaciones, y por tanto las respuestas del niño o la niña se clasifican a su vez en completas, elípticas, cero, etc.

III. 6 PERFIL

Una vez consignadas todas las instancias de las categorías del LARSP que aparecen en una muestra, es posible visualizar el perfil del sujeto analizado y el Estadio de desarrollo lingüístico en el que se halle. Al mismo tiempo pueden advertirse las áreas de "retraso evolutivo". A partir del Estadio I el retraso suele mostrarse con vacíos estructurales ya sea en cuanto a las diferentes funciones de la frase, o en el interior de la estructura de la frase (Crystal y Fletcher 1979:174). Es relativamente fácil reconocer dónde se hallan estos vacíos estructurales

por la división de la información en oración, frase, palabra. Pueden presentarse 4 patrones bien distintos (ibid.:175-181):

i. Desequilibrio a nivel de la estructura sintagmática, en detrimento de la estructura de la oración.

ii. Desequilibrio a nivel de la estructura de la oración, expansiones a lo largo de los Estadios III o IV en las casillas de oración, sin un desarrollo paralelo en la diversificación interna de las frases (a menudo cada elemento de la oración está representado por un solo elemento de la frase sin constancia de jerarquización interna dentro de ésta).

iii. Desarrollo a nivel de la palabra pobre con respecto al desarrollo a nivel de oración y frase. Ello se demuestra si la evolución de la frase llega hasta el Estadio II y IV y se refleja en la ausencia de inflexiones en contextos obligatorios.

iv. Evolución importante a nivel de la palabra, con pocas estructuras a nivel de la frase y de la oración.

v. Inhabilidad para combinar frases simples en estructuras complejas. Ello se refleja en la ausencia de estructuras en el Estadio V, a pesar de que el desarrollo a nivel de la palabra, la frase y la oración es normal.

APENDICE IV

CORPUS DE LA MUESTRA 1

transcri\asci01

1 $ Andre, Fathe, Mothe
2 +SEX: M
3 +DOB: 06.06.89
4 +DOE: 04.09.92
5 +CA: 3;2.28
6 +SESSION: 01
7 +TAPE: 1
8 +IC:conversation while playing
9 +Phonetic record of the session

10 +Observer: M
11 +In Andreu's bedroom
12 - 0:30
13 +[NEG]

14 F come on then, Andreu, let's have <a look here>.
15 A <ah> [EMN]!
16 F well, let's have that Soot*>
17 A ugh [EMJ]!
18 F where's Sooty?

19 +[BLOW]

20 A moc, moc [MIX].
21 F where is it?
22 A aquí a [PMIX].
23 F (let), come here then.

24 ;

25 F there we are, that's better, ah?
26 F oh, wait a minute!
27 F let's clean that one.

28 :

29 F oh, we've got a lot today, haven't we?
30 F let's have that Sooty, right!

31 +[PWP]

32 A oh [EMN]!
33 A %oi se cau [MIX]!
34 A <oh, look [EMN]>.
35 F <come on>!
36 A <look Soot*> [EMJ].
37 F <come on>!
38 F oh, Sooty, look [HPV]!
39 F Andreu's on the chair [HPV]!
40 A <oh> [EMN]!
41 F <he's> : oh, he's falling [HPV]!
42 A oh, oh [EMN]!
43 F he's : gonna fall [HPV]!
44 F oh he's falling, he's falling [HPV]!
45 F look, %oh!
46 F %ai, catch him [HPV]!
47 F go and pick him up [HPV]!
48 A {Andreu laughs softly}.
49 F Sooty picks up Andreu.
50 F there we are, right.

51 :
52 +[PWP]

53 F what have we got here?
54 A {shouts feigning fear}.
55 F ok, let's have a look.
56 A <{laughs and then shouts}>.
57 F <come on>.
58 F oh, look!
59 F who's this coming here?
60 F {roars like a lion once}.
61 A a li*>

62 F {roas likes a lion twice}.
63 A {roars like a lion twice}.
64 F oh no, no [HPV]!
65 F oh : who did that [HPV]?

66 = laughs briefly

67 F who did that [HPV]?
68 F oh [HPV]!
69 F ah poor Sooty!
70 F aaaah : aaah!
71 F ah, come here Sooty.
72 F ah : ah : no, he doesn't like that.
73 F give him a cuddle, give him a cuddle.
74 A {screms loudly}.
75 F ok.
76 F oh, Sooty!
77 F oh, oh, oh .

78 = Andreu stars playing with a chair and falls off.

79 A ow ow ow ow <ow ow ow> [EMN]!
80 F <oh oh oh>!
81 F {screams briefly}.
82 A <oh, oh> [EMN]!
83 F <oh, oh>!
84 A oh oh [EMN]!
85 F come on!
86 A look [EMN]!
87 F come on!
88 F up you>
89 F look, Andreu's falling again [HPV].
90 A ow, ugh [EMN]!
91 F hey, come on, Andreu (you, you) you get the crocodile.
92 A oh, look [EMN]!
93 F what?
94 A look [EMN]!
95 F oh he's falling : don't fall : don't fall down : don't fall, down (don't)

96 don't fall down.
97 F ooh ooh : ooh ooh : ooh ooh.

98 :

99 F has posat el contestador Carmela?

100 +[BLOW]

101 A moc [MIX]!
102 F s'ha de fer.
103 A moooc [MIX]!
104 F hey?

105 :

106 F come on then!
107 F there we are, there we are, there we are.
108 F let's get that one properly.
109 F oh he's got a lot of snot today that Andreu, hey?
110 F what a runny nose!
111 F come here.
112 F come here.

113 +[PWP]
114 = Andreu keeps playing with a chair.

115 F you get the ti<ger>.
116 A <ow> [EMN]!
117 F what?
118 A ooh [EMN]!
119 A it/'s stuck [EMJ]!
120 F he's stuck!
121 A look [EMN]!
122 F Andreu's stuck!
123 A look [EMN]!
124 F ow, : he's stuck [HPV]!
125 F help [HPV]!
126 F here comes Sooty to move the chair.

127 F here we are, that's better [HPV].
128 A ooh, [IMM:PHO]it {e}/'s stuck [EMJ], %Pu [EMJ]!
129 A <ugh [IMM:PHO]it {e}/'s> stuck [EMJ][SR]!
130 F <ugh it's>!
131 F ooh!

132 = two bangs
133 :
134 +[PWP]

135 F {screams}.
136 F Andreu : look : a tiger [HPV]!
137 A oh, ow [EMN]!
138 A [IMM:PHO]it {e}/'s stuck [EMJ]!
139 F it's stuck [HPV]!
140 F quick, help, help [HPV]!
141 F here we are, help [HPV].
142 F come up here [HPV]!
143 F he says.
144 F look, oh, a tiger [HPV]!
145 F run away [HPV]!
146 A it/*'s not come/ing [EMJ]?
147 F it's not coming [HPV]?
148 A no [MIX][NEG].
149 A [IMM:PHO]it {e}[IMM:PHO]/'s {palatal} stop/*ed [EMJ].
150 F it's stopped [HPV]?
151 A yes.
152 A veus [MIX]?
153 F oh, but he doesn't like that tiger.
154 A look, look [EMN]!
155 A [IMM:PHO]it {e}[IMM:PHO]/'s come/ing, look [EMJ]!
156 F {screams feigning fear}.
157 F look at Sooty.
158 A [IMM:PHO]it {e}/'s sleep/ing[IMM:PHO] {shipl/ing} {/s/ palatal position}
159 [EMJ].
160 F (he's) he's sleeping?
161 A yes [EMN].
162 F oh, that's good [HPV]!

163 :

164 A mira [MIX].
165 A [IMM:PHO]it {e}/'s jump/*ed!
166 A it/'s jump/*ed [EMJ][SR]!
167 F it's jumped!
168 A it/'s jump/*ed [EMJ]!
169 F it's jumped up there!
170 A look [EMN]!
171 A look, Sooty [EMJ].
172 A it/'s jump/*ed [EMJ]!
173 F oh, oh no [HPV]!

174 = a squeaking noise .

175 F is it going to bite me [HPV]?
176 A look {groans} [EMN]!

177 ;

178 A look, look [EMN]!
179 F (where's) where's it gone that tiger [HPV]?
180 A ui, està aquí sota potser [MIX].
181 F what's that [HPV]?
182 A ui [MIX]!
183 A [IMM:PHO]what/'s {palatal} that [EMJ][IMR]?
184 F (what's) <oh>!
185 A <ooh> [EMN]!
186 F what's that?
187 A a foot [EMJ]!

188 ;

189 F oh!

190 ;

191 F mmmm!
192 A look [EMN].

193 A [IMM:PHO]it {e}/'s come/ing [EMJ].
194 F it's coming [HPV]?
195 A yeah, look, look, look [EMN].
196 F ow ooh ooh ooh ooh ooh ooh ooh !
197 A run away!
198 A run/ing away [EMJ]!
199 F run away, run away, run away!
200 A ow [EMN]!
201 F hey, oh!
202 F look at Sooty.
203 F look what he's got.
204 F {roars like a lion}.
205 A ouch [EMN]!
206 F what?
207 A x me [EMN].
208 F well you do it, ok.
209 F oh oh oh.

210 :

211 F ouch, ow!
212 F look, he's pulling the lion's tail!
213 A ugh, [IMM:PHO]it {e}/'s [IMM:PHO]mine {my} [EMJ].
214 F it's your/z?
215 A yes [EMN].
216 F is it?
217 A yes.
218 F that's naughty, Sooty!
219 F that's Andreu's : hey?
220 F you musnt't touch that.
221 F it's only Andreu touches it [IMM:GRA].
222 F <it's mi*> [HPV].
223 A <i el papi> [MIX]!
224 F and daddy as well?
225 A yes [EMN].
226 F ok.
227 F it's mine, it's mine [HPV]!
228 F tut-tut, he's naughty, isn't he, that Sooty?
229 A {sneezes and screams}.

230 :

231 F hey, Andreu, look [HPV]!
232 F where's that tiger [HPV]?
233 A look [EMN]!

234 ;

235 F oh, that's the lion [HPV]!
236 A look, the tiger [EMJ]!
237 F what's the tiger doing [HPV]?
238 A (a tig* a tig*) X one.
239 A look, look!
240 F what's he doing?
241 A look!
242 A oh, ui, ui [MIX]!
243 F oh, he's fallen down [HPV]!
244 A ui no pot aixecar [MIX].
245 F no [HPV]?
246 A ui [MIX].
247 A és[IMM:PHO] {e} difícil[IMM:PHO] {pichi} [MIX].
248 A és[IMM:PHO] {e} molt difícil[IMM:PHO] {dipichi} [MIX].
249 A look, a big one!
250 F a big one [HPV]!
251 A ui [MIX].
252 F a big one, yes [HPV].

253 ;

254 F is he biting [HPV]?
255 A ui no [PMIX]!
256 F he's not <biting> [HPV].
257 A <I don't know> [EMJ][FORML].
258 F he doesn't bite [HPV].
259 A I x know [EMJ].
260 F are you sure [HPV]?

261 = a scream

262 F ouch, who did that [HPV]?
263 A the tiger!
264 F the tiger [HPV]!
265 F <ouch> [HPV]!
266 A <and a> crocodile[IMM:PHO] {cocorol}, look [EMJ]!
267 F ow ow <ow ow> [HPV]!
268 A <look look>!

269 ;

270 A look!
271 A look!
272 F what, the tiger [HPV]?
273 A ui, ui [MIX].
274 F quick [HPV]!

275 = noise.

276 A ow!
277 F he's jumping [HPV]!

278 = noise.

279 A ow, %cocu [MIX][EMN]!
280 F ow [HPV]!

281 = noise.

282 A look <look>!
283 F <ow> [HPV]!

284 = noise.

285 F ow [HPV]!

286 = noise.

287 F ow [HPV]!
288 A ara tú [MIX].

289 = noise.

290 F what [HPV]?

291 = noise.

292 A now you [PSC].
293 F {makes trumpet noises}.
294 A ui [MIX].
295 A [IMM:PHO]it {e}/'s stuck [EMJ]!
296 F it's stuck [HPV]?
297 A yes.
298 F here comes Sooty, look.

299 :
300 = squeaking sound.

301 A look!
302 F who's that?
303 A <look>!
304 F <what>?
305 A look, he/'s stuck [EMJ]!
306 F he's stuck^
307 A look!
308 F that tiger?
309 A look!
310 A l'Spot [PMIX][EMJ]!
311 F it's Spot!
312 A it/'s stuck l' Spot [PMIX][EMJ][RD]!
313 F he's stuck on the tiger's tail!
314 A {quacks}.
315 F oh!

316 :

317 F ow!
318 F who did that?
319 F was that Spot?
320 A X!

321 A X.
322 F ah!
323 F oh (he doesn't) he's not very happy with that^
324 A look!
325 F <what>?
326 A un forat [MIX][EMJ].
327 A un forat up there[IMM:PHO] {lere} [PMIX][EMJ].
328 F what's that un[CS] forat[CS][HPV]?
329 A a hole[IMM:PHO] {nole} {the glotal fricative is imperceptible} [PSC][EMJ].
330 F a hole, <yes> [HPV].
331 A <look>, look, look.
332 F oh it's [HPV]>
333 F oh (he's) he's a bit nervous Sooty.
334 F because he doesn't like to get too near that tiger.
335 F will he bite me [HPV]?
336 F if I look [HPV]?
337 F {screams feigning great pain}.

338 = A laughs softly

339 F {screams again}.
340 A {utters the sound of a pistol}.
341 F the tail, yes.
342 F this is a tail.
343 A {utters the sound of a pistol}.
344 F oh!

345 = noise

346 F here he comes.
347 A oh it/'s fallen[IMM:PHO] {faln} off [EMJ].
348 F it's fallen off?
349 F oh!
350 F <that>.
351 A <ui [MIX]>.
352 A oh oh!
353 A it/'s fallen[IMM:PHO] {fulin} off [EMJ][SR].
354 A look, <look, look ah>!

355 F <it's fallen off, look Soot>^
356 A {utters noises and a final 'bang'}.
357 F oh that Sooty!

358 = laughs

359 A look {feigns a big effort to finally utter a 'bang'}.
360 F ouch, ouch!
361 F where's that naughty crocodile?
362 A {utters a squeak}.
363 A look!
364 F what [HPV]?
365 A look, look, look!
366 F ow, ow, ow!
367 A ara tú [MIX].
368 A now you [SC].
369 F ow.
370 A aixís [MIX].
371 F here?
372 A yes.
373 F jumping?
374 F ouch, ouch, ouch!
375 A hello, hello Sooty [EMJ].
376 F hello Andreu [HPV].
377 A hello, hello {shouts with delight}!
378 F hello tiger [HPV]!
379 F you're not going to bite me, are you [HPV]?
380 A yes.
381 F oh, run away, run away [HPV]!
382 A look : look!
383 F look, where's he gone?
384 A look!
385 F where's he gone that tiger?

386 :

387 A (va buscar), vol menjar peixos [MIX].
388 F what's that [HPV]?
389 A vol menjar peixos [MIX].

390 F well, he doesn't understand that Sooty.
391 A vol menjar peixos [MIX].
392 F hey?
393 F then ah, well no, I'll talk to S*>

394 = F translates A's words into English and whispers them to Sooty

395 F he wants to eat fishies [HPV]!
396 A (to) to eat fish/ie/s[IMM:PHO] {pishies} [IMR][EMN]!
397 F fishies!
398 A ui : ui : ui {feigns an effort} [MIX]!
399 F <ah>!
400 A <x fish/ie/s> [EMN][SR]!
401 F he wants to eat fishies [HPV].

402 :

403 A X.
404 A these[IMM:PHO] {lese} are fish/ie/s [EMJ]!
405 F where are the fishies?
406 A allà dalt, no veus [MIX]?
407 F what's that, where?
408 A (lla, lla) look allà dalt, lla [MIX].
409 F where?
410 A there[IMM:PHO] {lere} [EMN].
411 F there, oh!
412 F up there?
413 A yes.
414 A anem [MIX]?
415 F eh?
416 F <shall we*>.
417 A <anem a agafar [MIX]>?
418 F shall we get the fishies?
419 A yes.
420 F where are they?
421 A allà [MIX].
422 F oh, there's that one, yeah, that's right.
423 A són meus [MIX].
424 A my, it's [IMM:PHO]mine {my}, it's>

425 F there's another fish as well, isn't it?
426 F <look>, Andreu.
427 A <X>?
428 A an/other fish [EMN][IMR]!
429 F look, Sooty's got it.
430 A it/'s [IMM:PHO]mine {my} [EMJ]!
431 F no, that one's Sooty's, hey?
432 F <no>?
433 A <no>.
434 A no, that one is [IMR][NEG]>
435 A (this[IMM:PHO] {lis}) this[IMM:PHO] {lis} is[IMM:PHO] {ih} *the
436 [IMM:PHO]crocodile {cocorol}/*z [EMJ].
437 F it's the crocodile's is it?
438 F oh!
439 A es menjarà el crocodile[IMM:PHO] {cocorol} this one [EMJ][PMIX].
440 F well, it's a big fish, isn't it?
441 A yes.
442 F it's a big fish but^
443 A look, look, it>
444 A mou la cua [MIX].
445 F (what's) what's that cua[CS][HPV]?
446 F Andreu?
447 A look, a fish [EMN].
448 F <eh>?
449 A <ouch>!
450 F eh <Sooty>, the Sooty says.
451 A <look>!
452 F look what's this Andreu [HPV]?
453 A look!
454 F oh!
455 F what's he doing?
456 A està menjant peix [MIX].
457 F is he?
458 A ouch {utters a complaint}!
459 F ow : ow ow ow ow!

460 ;

461 F what's he doing that tiger?

462 A {utters brief noises and laughs}.
463 F with Sooty, aaah aaah {affectionate and cuddly}.
464 F he says.
465 F give me that little fishy Andreu [HPV].
466 A no.
467 F no?
468 F aaah (well then you can have) you have this one, then, Sooty.
469 F that's a nice fishy.
470 F look, it's nice and soft aaah.
471 A look, what/'s {sh} that?
472 A look <look> look!
473 F <what>?
474 F ah, the lion!
475 A look, it/'s stop/*ed [EMJ]!
476 F it's stopped, hey?
477 A yes.
478 F oh, he doesn't like that lion.
479 F because, is he a naughty lion that one?

480 ;

481 F Andreu?
482 A <ui, està sol [MIX]>!
483 F <Andreu>?
484 F hey, is he a naughty lion that one?
485 A yes.
486 F does he bite?
487 A no.
488 F oh, he is not very naughty then, is he?

489 :

490 F ah, look at Sooty look, ah x.

491 :
492 +[ST]

493 F hey, where's our book with the animals?

494 F where's that book?
495 F 'cause Sooty likes that book.
496 F hey, that book with the animals?
497 F is that^
498 A aqu* [MIX].
499 A no, X look, a book x animal/s[IMM:PHO] {animus} [EMJ].
500 F no the one with the zoo and all the animals?
501 F is it there?
502 A X.
503 F it's this one, look, this one.
504 F let's have a look at that with Sooty, shall we?

505 :

506 F ok, we'll look at the animals in the zoo, eh?
507 A jo no vull [MIX].
508 F no?
509 A no.
510 F you don't want that one?
511 A no.
512 F no?
513 A no.
514 F hey?
515 F oh, come on, I'll look at it with Sooty then.

516 :

517 F now, what's this An*?
518 F you look at this one.
519 F you give me the names of the animals, Sooty, hey?
520 F because Andreu doesn't know this, hey?
521 F Hey?
522 F d'you know this one, Andreu?
523 A no [NEG].
524 F you don't know this one?
525 A no.
526 F eh?
527 A no, no.
528 F ok, d'you <know>?

529 A <this is[IMM:PHO] {i}> a tiger [EMJ].
530 F ah, ok.
531 F well, this is a tiger.
532 A this [EMJ]?
533 F this is a tiger.
534 A X.

535 :

536 F what about this one.
537 F do you know this one Sooty?
538 F no [HPV]!
539 F Andreu, do you know it?
540 A s*>
541 F what?
542 A (Y*) yes [EMN].
543 F what is <it>?
544 A elephant [EMJ]!
545 F an elephant.

546 :

547 F what about this one?
548 F do you know this one Andreu?
549 A no [EMN].
550 F ok, I think>
551 F do you know it Sooty?
552 F yes [HPV].
553 F well, what is it then?
554 F a leppard [HPV].
555 F a leppard, <mm>!
556 A <a leppard> [IMR][EMJ].
557 F that's a new one, that one, isn't it?

558 :

559 F and who's this here!
560 A Boo!
561 F who's that?

562 A a lix [EMJ]!
563 F a lion yes!
564 F and this one, this one?
565 F do you know this one Andreu?
566 A no [EMN].
567 F do you know it Sooty?
568 F no [HPV]!
569 F ok, well, I'll tell you.

570 ;

571 F it's a : gazelle.
572 A gazelle [IMR][EMJ]!
573 F ok, and this one, do you remember this one?
574 A gazelle [IMR][EMJ]!
575 F no, this one's a baboon!
576 A a baboon [IMR][EMJ]!
577 F it's like a monkey : like a monkey.
578 F ah, what about this one Andreu!
579 F do you know this one?
580 A this[IMM:PHO] {lis:instead of unvoiced alveolar fricative, unvoiced
alveolar
581 lateral} one a monkey %Banyers'n Mash!

582 = This is the name of two TV cartoon characters A is recalling.

583 F that's right, that monkey, yes.

584 :

585 F and this one, what?
586 F what was this one?

587 :

588 F no, wait a minute!
589 F no throwing the ball.
590 F wait a minute.

591 F we're nearly finished, come on.
592 A {uttering soft sounds}.
593 F no, wait a minute.
594 F what about this one, then.
595 A no vull aquest conte [MIX].
596 F ok well, but let's see if Sooty knows.
597 F (a z*) what is it Sooty?
598 F a zebra [HPV].
599 A I don't know [FORML][EMJ].
600 A I don't know, I don't know, <I don't know {irritated} I don't know>
601 [FORML][EMJ][SR].
602 F <hey, look some more>.
603 F three more, three more Andreu, three more x.

604 = A sings.
605 :

606 F what's this one?

607 = A coughs.

608 F because Sooty will say it.
609 F (if you) if you don't say it Sooty says.
610 F what's this one?
611 A giraffe[IMM:PHO] {girafa} [EMJ]!
612 F aha, giraffe!

613 ;

614 F and this one?
615 A no, %Pu [NEG].
616 F no, me no.
617 F Ok.
618 F this one?

619 ;

620 F it's the mummy and the little baby.

621 F what is it?
622 A a>
623 F what is it?
624 A X {starts shouting}.
625 F some>

626 +[NEG]

627 F oh yeah, I think we've had enough of that one, haven't we?
628 F ok.
629 F we've had enough of that one.

630 :

631 F what shall we do, Sooty?

632 +[PWBALL]

633 F he says.
634 F where's my little ball Andreu [HPV]?
635 F hey, where's that little one?
636 A oh oh no hi és [PMIX]!
637 F is this his ball?
638 A aha, yes, it is [EMJ].
639 F (i*) it is?
640 A <yes> [EMN].
641 F <no>.
642 F but (it's) it's a big one that one, isn't it?
643 F where's the little one?
644 F where's his little one gone?
645 A little one [EMN][IMR]?
646 F where's it gone that little one?
647 F where's it gone that little one?
648 A aq* here[IMM:PHO] {ere} [PMIX].
649 A [IMM:PHO]it {e}/'s there[IMM:PHO] {lere} {'th',instead of voiced alveolar
650 fricative, lateral alveolar} [EMJ].
651 F oh, it's here!
652 F oh, Sooty you've got your little ball!

653 :

654 F ok.

655 = A laughs happily

656 F let's do throwing the ball : to Andreu.
657 F ok, throwing the ball.
658 F one : two : three, [HPV]!
659 F oho, [HPV]!

660 :

661 F ok, ok.
662 F now Andreu throws the ball.
663 F now Andreu throws the ball.

664 ;

665 F come on, you do it.
666 F how do we do it?
667 F see if Sooty^

668 : 0:4

669 F how d'you do't?
670 F one!

671 ;
672 = clinging noise.

673 F %oia!
674 F come on, one!
675 F two!
676 F oh two {screams feigningpain} [HPV]!
677 F I don't think he likes that, Sooty, hey?

678 = A laughs naughtily

679 F no he>

680 :

681 A ara tires tú [MIX].
682 F what?
683 A (ar*) now you [EMJ][PMIX][PSC].
684 F ah, ok, Sooty (g*) gets the ball.
685 F one : two : three [HPV]!
686 F ah!
687 F that's Sooty hey?

688 = A laughs

689 A no [EMN].
690 M ole!
691 F now Andreu.

692 : 00:04

693 F one.
694 F you say it.
695 F two.

696 ;

697 F ow!
698 F right on the head!

699 = A laughs happily

700 F that was a good throw.
701 A one, two[IMM:PHO] {non aspirated 't'}, three [EMJ]!
702 F ouch {feigning pain}!

703 : 00;04

704 F ah eh!
705 A one, two, three [EMJ][SR]!

706 F ow {feigning pain}!
707 A one, two, three {'th' instead of unvoiced alveolar fricative, unvoiced
708 interdental fricative} [EMJ][SR]!
709 F %aiew!
710 F as Sooty. hey?
711 A {laughing} one, two, three [EMJ][SR]!
712 F Boom!

713 :

714 A now you Sooty x [EMJ].
715 F ok, but you have to give him the ball.
716 F (a, is*) I'll tell you what you can do Sooty.
717 F hey?
718 F you could throw it to Bangers and Mash, hey?
719 A té [MIX].
720 F there we are.
721 F he goes.
722 F now, one.
723 F ok, now you do it Sooty.
724 F you do it.
725 F one, two, three [HPV].
726 F {laughing} that was a good throw, wasn't it?

727 :
728 +[PWP]

729 A està plorant{shouting calmly, pretending to be crying with the puppet of
730 Bangers and Mash in his hands} [MIX].
731 F he's what?
732 F what's that [HPV]?
733 A està plorant [MIX].
734 F oh, he doesn't understand that Sooty.
735 A està plorant [MIX].
736 F eh?
737 F X let me tell Sooty what X.
738 F he's crying [HPV].

739 A he/'s cry/ing [EMJ][IMR]!
740 F yeah!
741 F he's crying!
742 A he/'s cry/ing [EMJ][IMR]!

743 = A cries

744 F aaah, Bangers and Mash!
745 F (shall we) shall we give him a kiss?
746 A oh, yes [EMN]!
747 F come on, give him a kiss, Sooty.
748 A no, yo, yo, yo [MIX].
749 F aaah, give him a big kiss, Sooty.
750 A {laughs and kissing sounds}.
751 F there we are : that's a big one, isn't it?

752 :

753 F ok : right : what's that Sooty?
754 F hey (where's) where's that Bunny Rabbit?
755 F where's that Bunny Rabbit?
756 A <oh> [EMN]!
757 F <where's it>?

758 : 00:06

759 F where is it?
760 F is it up there?
761 F oh?
762 F where is it, the Bunny?
763 A here [EMN]!
764 F oh, here it is, ok.
765 F shall we get^

766 :

767 F oh, this one's Sooty's friend as well, isn't it?
768 F he likes this little bear.
769 F he likes that little bear.

770 F hey?
771 A the book, there.
772 F hey?
773 A ui, ui, X [MIX].
774 F x (he) Andreu, this is my little friend.

775 ;
776 +[PWP]

777 F hey?
778 A one, two, three [EMJ]!
779 F ouch {shouts feigning pain}!
780 F ok, now Sooty!
781 F one : two : three [HPV]!

782 : 00:04

783 F come on, now Andreu.
784 F come on, you do it, Andreu.
785 A one, two, three [EMJ]!
786 F ouch!
787 F oh who's got^

788 :

789 F ok, hold your hands, this time.
790 F but no, you have to hold like this.
791 A X.
792 F ok, one, two, three [HPV]!

793 = A and F scream and laugh together.

794 F well done.

795 = A screams

796 F %oia, %oi, %ai, %ai, %ai.
797 F mm.

798 : 0;05

799 F right, ok.
800 A now %Banyers'n mash [EMJ].
801 F (we) shall we throw it at Bangers-and-Mash?
802 A yes [EMN].
803 F ok.
804 F Andreu or Sooty?

805 ;

806 F who throws?

807 ;

808 A Sooty [EMN]!
809 F Sooty : ok.
810 F X.
811 F one : two : three!

812 = A screams
813 = F screams
814 +[PWP]

815 A he/'s cry/ing[IMM:PHO] {cryin} [EMJ].
816 F he's crying, is he?
817 A yes [EMN].
818 F shall we give him a kiss?
819 A oh!
820 A yes [EMN].
821 F are you gonna give him a kiss Sooty?
822 F no [HPV]!
823 F hey!
824 F (he's the naugh* that's the naugh*) ah that's better!
825 F look at Andreu.
826 F Andreu is a good boy.
827 F you're a naughty bear!
828 F hey?
829 A look [EMN]!

830 F ah, ow!
831 A now you.
832 A now you [SR].
833 A aqui [MIX].

834 = noises.

835 F I want x.

836 +[BLOW]

837 F ok, oh, he's got a>
838 F hey, snotty, snotty!
839 A a snotty[IMM:PHO] {notty} [EMN]!
840 F hey, come on, for Sooty.
841 F snotty, snot, snot, snot, Andreu [HPV]!
842 F there, wipe his nose.
843 F that's it, that's it, that's it.
844 F thank you [HPV]!

845 :

846 A snotty[IMM:PHO] {notty} [EMN]!
847 F who's naughty?

848 ;

849 A moc [MIX]!
850 F oh (you've got) you've got one as well!
851 A yes [MIX]!
852 F ok, come on I'll do you.
853 F there, there we are, that's better, isn't it?
854 F ok.

855 :
856 +[PWP]

857 F right, what's you oh^
858 A where/'s the ball [EMJ]?

859 F there's that doggy, hey?
860 A (ea) where/'s the[IMM:PHO] {le} ball [EMJ][SR]?
861 F the ball?
862 F where's the ball?
863 F here it is, look.

864 = F holds a dog puppet and moves it around uttering noises.
865 :

866 F that doggy^
867 F oh look, look, Sooty, he's biting Andreu's hands!
868 F {utters loud bark}.

869 : 00:07

870 F oh, that doggy!
871 F ah!
872 F look what's he doing, is he sleeping?

873 = A shouts showing surprise

874 F what's he doing that doggy?
875 A he x.

876 ;

877 F {screams in pain}.

878 = A laughs

879 M {laugs} oh que bonic que és!
880 M {laughs again and A coughs}.

881 : 00;10

882 F ah Sooty : Sooty, Sooty {shouts in pain}!

883 : 00; 04
884 +[NEG]

885 F oooh, hey!
886 F I think that's enough with the ball!

887 :

888 F hey, come over here.
889 F let's play.
890 F where's^
891 F Sooty says.

892 +[PWA]

893 F where's that naughty tiger, Andreu [HPV]?
894 A that naughty tiger[IMM:PHO] {kiger} [EMN][IMR]?
895 F where is it [HPV]?
896 F has it gone away [HPV]?
897 A ui [MIX]!
898 A look, [IMM:PHO]what {wha}/*'s that[IMM:PHO] {'th'not voiced alveolar
fricative
899 but consonant cluster unvoiced palatal africade} [EMJ]?

900 ;

901 A ui [MIX].
902 F oh, this one!
903 F but that one's not naughty, is it?
904 F that little one?
905 A yes, look.
906 A veus [MIX].
907 F is he naughty?
908 A look [EMN].
909 F oooh, does he bite that one?
910 A oh yes, look, ui [PMIX].
911 A it/'s run/ing away [EMJ].
912 F it's running away?
913 A yes [EMN].
914 F is he?
915 A yes [EMN].

916 :

917 F hello, little ti*^
918 F oh, Sooty likes this one.
919 F he likes>
920 F look, ah!
921 A he/'s bite/ing [EMJ]!
922 F does <he>?
923 A <look, look> he/'s bite/ing [EMJ][SR]!
924 F ow, ow, he bites as well!
925 A {laughs with pleasure}.
926 F hey?
927 A no així, així [MIX].
928 F what's that?
929 A així, així [MIX].
930 A (els caballs) : no veus així [MIX].
931 F what's that?
932 A així, Sooty [MIX].
933 F what?
934 A X.
935 A Sooty there[IMM:PHO] {lerk}.
936 A there[IMM:PHO] {ler}, there[IMM:PHO] {ler} x there Sooty [EMJ][SR].
937 F what d'you want?
938 A there, Sooty [EMJ]!
939 F ah (what) was he hitting?

940 : 00:04

941 F ah what that stroking like that?
942 A <yes [EMN]>.
943 F <ah> touching, touching.
944 F there we are.
945 A there no {Catalan pronunciation} [EMJ][PMIX][NEG].
946 F here no?
947 A no [EMN].
948 F <no, no> Sooty no.
949 A <no, no> [EMN].
950 A no, there [EMJ][NEG].

951 F here.
952 A there, here.
953 F here.
954 F there we are, ah, there he is.
955 F look, he's giving him a cuddle now.
956 F but were is the naughty tiger?

957 : 00;02

958 A there[IMM:PHO] {ler} [EMN]!
959 F oh!
960 A there [SC][EMN][SR]!
961 F careful Sooty, that's the one who bites, eh?
962 F that's the one who bites you, doesn't he?
963 A that[IMM:PHO] {tha} one : this[IMM:PHO] {lis} one : this one, no [NEG][EMJ].
964 F he doesn't bite this one.
965 F no, Bangers-and-Mash no.
966 F he doesn't bite.

967 +[PWP]

968 A look : look [EMN]!
969 F what?
970 A look [EMN].
971 F what's he doing?
972 A look [EMN].
973 F what's he doing that^
974 A look [EMN]!
975 F what?

976 :

977 A {uttering soft squeaking noises}.
978 F hey, look, he's riding on the doggy, Sooty!
979 A {screams}.
980 A ui [MIX]!
981 F <oh>!
982 A <look> [EMN]!

983 F what's happened?
984 A look, Sooty!
985 F what [HPV]?
986 A look, look [EMN].
987 A {screams loudly}.
988 F what's happened?
989 A au [MIX]!
990 F what's happened?
991 A au, look [EMN][PMIX].
992 F what?
993 A look, a doggy [EMN].
994 F what's the doggy doing?
995 A look [EMN].
996 F oh, he's biting!
997 A ui [MIX]!
998 F he's biting Andreu!

999 : 0:08

1000 F ah, (there's that) it's that ball again.

1001 : 0:04

1002 F eh?
1003 F there's that ball again.
1004 M {utters a soft laugh}.

1005 : 0:03

1006 F eh?
1007 F where're you going?
1008 A bye-bye!
1009 F bye-bye!

1010 ;

1011 F bye-bye says Sooty [HPV]!

1012 : 0:08

1013 A hello!
1014 F hello!

1015 ;

1016 F hey, who did that [HPV]?
1017 F aaah, you're giving him a cuddle?
1018 F you're going to give him a cuddle, that Andreu?
1019 F yeah, that's what he likes, Sooty.
1020 F hey?

1021 ;

1022 F ah, no hitting.
1023 F he doesn't like that hitting.
1024 F he doesn't like that hitting.
1025 F I think he's a bit tired that Sooty.
1026 F shall we put him to bed?
1027 A oh [EMN]!
1028 A yes [EMN].
1029 A {utters two squeaks}.
1030 A no vol [MIX]!
1031 F what?
1032 A no vol [MIX]!
1033 F he doesn't want to?
1034 A no [EMN].
1035 F he doesn't want to?
1036 F no?

1037 = A coughs.

1038 F but look!
1039 F look at that lion.
1040 F what's he doing that lion?
1041 A he[IMM:PHO] {e}/*'s sleep/ing[IMM:PHO] {shipling} [EMJ]!
1042 F he's sleeping, is he?
1043 F and is the tiger sleeping as well?
1044 A X.
1045 F shall we put them in bed?

1046 A yes [EMN]!
1047 F let's put them in bed then, here we are.

1048 ;

1049 F there we are.
1050 F ok, there we are.
1051 F We'll have that litt*>
1052 F eh?
1053 A {utters complaint}.
1054 F no?
1055 A no [EMN].
1056 F not like that?
1057 A no [EMN].
1058 F why not?
1059 A no tots no vull : a dormir [MIX].
1060 F no?
1061 F no sleeping?
1062 A no sleep/ing[IMM:PHO] {sheepling} [IMR][EMJ].
1063 F no?
1064 A Sooty només.
1065 F well (he's) isn't he tired, that Sooty?
1066 A X.
1067 F is he tired that Sooty?

1068 : 0;05

1069 F hey?
1070 A look Sooty [EMN]!

1071 : 0:04 {A caughs}.

1072 A <look>, Sooty {half choked voice}[EMN].
1073 F <what's>.
1074 F what's that?
1075 A look [EMN]!
1076 F what d'you wanna show him?
1077 F he says.
1078 F what's this Andreu [HPV]?

1079 A {utters sounds}.

1080 = noises.

1081 F it's Andreu's clothes!

1082 ;

1083 A bye-bye [EMN]!

1084 ;

1085 M {laughs softly}.
1086 F bye-bye Andreu!
1087 A bye-bye [EMN]!
1088 F are you going to sleep?

1089 : 0:04
1090 = door bangs, A opens the cupboard door and pretends to be going inside
it.

1091 F are you going to sleep?

1092 : 0:08
1093 = several bangs of the door.

1094 F hey?
1095 A ui, ui [MIX]!

1096 : 0:04

MATRIZ LARSP MUESTRA 1

1 4 9 92 3;2.28

Stage I (0;9–1;6)	Minor			*Responses* 41				*Vocatives* 7	*Other* 35	*Problems*		
	Major	*Comm.*	*Quest.*	*Statement*								
		'V' 32	'Q'	'V'		'N' 14			Other 6		Problems	
	Conn.	Clause							Phrase			Word
Stage II (1;6–2;0)		VX 2	QX	SV 22		AX 7			DN 21		VV	12 -ing
				SO		VO 1			Adj N 1		V part 4	
				SC 1		VC		1	NN		Int X	pl
				Neg X 2		Other 1			PrN		Other 4	-ed
Stage III (2;0–2;6)		X + S NP 2		X + V:VP 21		X + C:NP		X + O:NP 1	X + A:AP			
		VXY	QXY 4	SVC 7		VCA			D Adj N 2		Cop 4	11 -en
				SVO		VOA			Adj Adj N			
		let XY	VS(X)	SVA 1		VO_dO_i			Pr DN		Aux_o^M	3s
		do XY		Neg XY 1		Other			$Pron_o^P$ 30 15		Other 1	1 gen
Stage IV (2;6–3;0)		XY + S:NP		XY + V:VP		XY + C:NP		XY + O:NP		XY + A:AP		
		+ S	QVS	SVOA		AAXY			NP Pr NP		Neg V	n't
			QXY +	SVCA		Other			Pr D Adj N		Neg X	8 'cop
		VXY +	VS(X+)	SVO_dO_i					cX 1		2 Aux	
			tag	SVOC					XcX		Other	22 'aux
Stage V (3;0–3;6)	*and*	Coord.	Coord.	Coord.	1	1 +			Postmod. clause 1		1 +	-est
	c	Other	Other	Subord. A	1	1 +						-er
	s			S	C	O						
	Other			Comparative					Postmod. phrase 1 +			-ly

	(+)					(–)						
Stage VI (3;6–4;6)	NP	VP	Clause	Conn.	Clause	Phrase						Word
					Element	NP			VP			N V
	Initiator	Complex	Passive	*and*	∅	D	Pr	$Pron^P$	Aux^M	Aux^O	Cop	*irreg*
	Coord.		Complement.	c	⇄	D ∅	Pr ∅					
			how *what*	s	Concord	D ⇄	Pr ⇄		∅			*reg*
	Other								Ambiguous			
Stage VII (4;6+)	*Discourse*					*Syntactic Comprehension*						
	A Connectivity		*it*									
	Comment Clause		*there*			*Style*						
	Emphatic Order		Other									

Tabla IV.1 Morfemas libres y morfemas ligados inglés y catalán con códigos

	Andre		Fathe	
	Total	Expanded	Total	Expanded
	14		0	
/*'S		2		0
/*Z		1		0
/'S		9		0
[IMM:PHO]/'S		2		0
%BANYERS'N	1		0	
%BANYERS'N-MASH	1		0	
%COCU	1		0	
%OI	1		0	
%PU	2		0	
*THE	1		0	
éS	3		0	
éS[IMM:PHO]		2		0
éS		1		0
ì	6		3	
ì		5		3
[EMJ]ì		1		0
A	15		49	
AGAFAR	1		0	
AH	2		15	
AHAì	1		1	
AIXECAR	1		0	
AIXí	3		0	
AIXíS	1		0	
AIXíì	3		0	
ALLà	3		0	
AND	1		13	
ANEM	2		0	
ANOTHER	1		1	
AQ*	1		0	
AQU*	1		0	
AQUEST	1		0	

AQUI	1		0	
AQUí	2		0	
ARA	3		0	
ARE	1		14	
AU	1		0	
AUì	1		0	
AWAY	3		5	
BABOON	1		1	
BALL	2		15	
BIG	1		6	
BITE	2		8	
BITE/ING		2		0
BOO	1		0	
BOOKì	1		0	
BYE-BYE	3		3	
CAU	1		0	
COME	3		23	
COME/ING		2		0
COME/INGì		1		0
CONTE	1		0	
CROCODILE	3		2	
CROCODILE[IMM:PHO]		2		0
[IMM:PHO]CROCODILE		1		0
CRY	3		0	
CRY/ING		2		0
CRY/ING[IMM:PHO]		1		0
CUA	1		1	
DALTì	2		0	
DIFíCIL	2		0	
DIFíCIL[IMM:PHO]		2		0
DOGGY	1		3	
DON'T	6		8	
DORMIR	1		0	
EAT	1		2	
EL	2		1	
ELEPHANT	1		1	
ES	1		0	
ESTà	6		0	
FALLEN	2		2	

FALLEN[IMM:PHO]		2		0
FISH	4		1	
FISH		2		1
FISH/IE/S[IMM:PHO]		1		0
FISH/IE/S		1		0
FOOT	1		0	
FORAT	2		1	
GAZELLE	2		1	
GIRAFFE	1		1	
GIRAFFE[IMM:PHO]		1		0
HE	7		55	
HE[IMM:PHO]		1		0
HE/'S		6		0
HELLO	3		3	
HELLOì	2		0	
HERE	3		23	
HERE		2		23
HERE[IMM:PHO]		1		0
HI	1		0	
HOLE	1		0	
HOLE[IMM:PHO]		1		0
I	7		5	
IS	3		36	
IS		1		36
IS[IMM:PHO]		2		0
IT	23		46	
IT		1		46
[IMM:PHO]IT		11		0
IT/*'S		1		0
IT/'S		10		0
JO	1		0	
JUMP	4		0	
JUMP/*ED		4		0
KNOW	3		11	
KNOWì	3		0	
L'	1		0	
L'SPOT	1		0	
LA	1		0	
LEPPARD	1		1	

LITTLE	1		12	
LIX	1		0	
LLA	1		0	
LOOK	60		23	
LOOKì	23		13	
MASH	1		1	
MENJANT	1		0	
MENJAR	3		0	
MENJARà	1		0	
MEUS	1		0	
MINE	2		1	
[IMM:PHO]MINE		2		0
MIRA	1		0	
MOC	3		0	
MOCì	1		0	
MOLT	1		0	
MONKEY	1		2	
MOOOC	1		0	
MOU	1		0	
NAUGHTY	1		9	
NO	33		24	
NOMéS	1		0	
NOT	1		7	
NOW	6		7	
NOì	5		10	
OFF	2		1	
OH	15		33	
OHì	7		29	
ONE	6		47	
ONEì	7		16	
OOH	2		14	
OOHì	1		0	
OUCH	3		6	
OW	11		21	
OWì	2		5	
PAPI	1		0	
PEIX	1		0	
PEIXOS	3		0	
PLORANT	3		0	

POT	1		0	
POTSER	1		0	
RUN	3		6	
RUN		1		6
RUN/ING		2		0
SE	1		0	
SLEEP	3		2	
SLEEP/ING[IMM:PHO]		3		0
SNOTTY	2		1	
SNOTTY[IMM:PHO]		2		0
SOL	1		0	
SOOT*	1		0	
SOOTY	9		51	
SOTA	1		0	
SPOT	1		2	
STOP	2		0	
STOP/*ED		2		0
STUCK	7		6	
SóN	1		0	
THAT	5		81	
THAT		3		81
THAT[IMM:PHO]		2		0
THE	5		46	
THE		4		46
THE[IMM:PHO]		1		0
THERE	8		17	
THERE		4		17
THERE[IMM:PHO]		4		0
THEREì	2		3	
THESE	1		0	
THESE[IMM:PHO]		1		0
THIS	7		41	
THIS		4		41
THIS[IMM:PHO]		3		0
THREE	6		5	
TIGER	4		17	
TIGER		3		17
TIGER[IMM:PHO]		1		0
TIRES	1		0	

TO	1		16	
TOTS	1		0	
TWO	1		7	
TWO[IMM:PHO]		1		0
TWOì	5		2	
Té	1		0	
Tú	3		0	
UGH	3		1	
UGHì	1		0	
UI	18		0	
UIì	5		0	
UN	2		1	
UP	1		6	
VEUS	4		0	
VOL	5		0	
VULL	3		0	
WHAT	3		37	
[IMM:PHO]WHAT		1		0
[IMM:PHO]WHAT/'S		1		0
WHAT/'S		1		0
WHERE	2		8	
WHERE/'S		2		0
YEAHì	1		3	
YES	25		6	
YESì	3		0	
YO	1		0	
YOU	4		37	
YOUì	1		1	
YOì	2		0	

Tabla IV.2. Morfemas libres y morfemas ligados con códigos en inglés

	Andre		Fathe	
	Total	Expanded	Total	Expanded
	14		0	
/*'S		2		0
/*Z		1		0
/'S		9		0
[IMM:PHO]/'S		2		0
%BANYERS'N	1		0	
%BANYERS'N-MASH	1		0	
%COCU	1		0	
%OI	1		0	
%PU	2		0	
*THE	1		0	
AND	1		13	
ANOTHER	1		1	
AWAY	3		5	
BABOON	1		1	
BALL	2		15	
BIG	1		6	
BITE	2		8	
BITE/ING		2		0
BOO	1		0	
BOOKì	1		0	
BYE-BYE	3		3	
COME	3		23	
COME/ING		2		0
COME/INGì		1		0
CROCODILE	3		2	
CROCODILE[IMM:PHO]		2		0
[IMM:PHO]CROCODILE		1		0
CRY	3		0	
CRY/ING		2		0
CRY/ING[IMM:PHO]		1		0
DOGGY	1		3	
DON'T	6		8	
EAT	1		2	

ELEPHANT	1		1	
FALLEN	2		2	
FALLEN[IMM:PHO]		2		0
FISH	4		1	
FISH		2		1
FISH/IE/S[IMM:PHO]		1		0
FISH/IE/S		1		0
FOOT	1		0	
GAZELLE	2		1	
GIRAFFE	1		1	
GIRAFFE[IMM:PHO]		1		0
HE	7		55	
HE[IMM:PHO]		1		0
HE/'S		6		0
HELLO	3		3	
HELLOì	2		0	
HERE	3		23	
HERE		2		23
HERE[IMM:PHO]		1		0
HI	1		0	
HOLE	1		0	
HOLE[IMM:PHO]		1		0
IS	3		36	
IS		1		36
IS[IMM:PHO]		2		0
IT	23		46	
IT		1		46
[IMM:PHO]IT		11		0
IT/*'S		1		0
IT/'S		10		0
JUMP	4		0	
JUMP/*ED		4		0
KNOW	3		11	
KNOWì	3		0	
LEPPARD	1		1	
LITTLE	1		12	
LOOK	60		23	
LOOKì	23		13	
MASH	1		1	

MINE	2		1	
[IMM:PHO]MINE		2		0
MONKEY	1		2	
NAUGHTY	1		9	
NOT	1		7	
NOW	6		7	
OFF	2		1	
OH	15		33	
OHì	7		29	
ONE	6		47	
ONEì	7		16	
OOH	2		14	
OOHì	1		0	
OUCH	3		6	
OW	11		21	
OWì	2		5	
PAPI	1		0	
RUN	3		6	
RUN		1		6
RUN/ING		2		0
SLEEP	3		2	
SLEEP/ING[IMM:PHO]		3		0
SNOTTY	2		1	
SNOTTY[IMM:PHO]		2		0
SOOT*	1		0	
SOOTY	9		51	
SPOT	1		2	
STOP	2		0	
STOP/*ED		2		0
STUCK	7		6	
SóN	1		0	
THAT	5		81	
THAT		3		81
THAT[IMM:PHO]		2		0
THE	5		46	
THE		4		46
THE[IMM:PHO]		1		0
THERE	8		17	
THERE		4		17

THERE[IMM:PHO]		4		0
THEREì	2		3	
THESE	1		0	
THESE[IMM:PHO]		1		0
THIS	7		41	
THIS		4		41
THIS[IMM:PHO]		3		0
THREE	6		5	
TIGER	4		17	
TIGER		3		17
TIGER[IMM:PHO]		1		0
TO	1		16	
TWO	1		7	
TWO[IMM:PHO]		1		0
TWOì	5		2	
UGH	3		1	
UGHì	1		0	
WHAT	3		37	
[IMM:PHO]WHAT		1		0
[IMM:PHO]WHAT/'S		1		0
WHAT/'S		1		0
WHERE	2		8	
WHERE/'S		2		0
YEAHì	1		3	
YES	25		6	
YESì	3		0	
YOU	4		37	
YOUì	1		1	
YOì	2		0	

Tabla IV.3. Morfemas gramaticales y léxicos y sus raíces

	Andre		Fathe	
	Total	Expanded	Total	Expanded
/*'S	3		0	
/*'S		2		0
IT/*'S		1		0
/*ED	6		0	
JUMP/*ED		4		0
STOP/*ED		2		0
/*Z	1		0	
/*Z		1		0
/'S	31		0	
/'S		9		0
[IMM:PHO]/'S		2		0
HE/'S		6		0
IT/'S		10		0
[IMM:PHO]WHAT/'S		1		0
WHAT/'S		1		0
WHERE/'S		2		0
/IE	2		0	
FISH/IE/S[IMM:PHO]		1		0
FISH/IE/S		1		0
/IE/S	2		0	
FISH/IE/S[IMM:PHO]		1		0
FISH/IE/S		1		0
/ING	12		0	
BITE/ING		2		0
COME/ING		2		0
CRY/ING		2		0
CRY/ING[IMM:PHO]		1		0
RUN/ING		2		0
SLEEP/ING[IMM:PHO]		3		0
/INGì	1		0	
COME/INGì		1		0
/S	2		0	
FISH/IE/S[IMM:PHO]		1		0
FISH/IE/S		1		0

Tabla IV. Lista de palabras estándar en inglés

1. Question Words

	First word	Elsewhere
HOW	0	0
WHAT	1	2
WHEN	0	0
WHERE	2	0
WHICH	0	0
WHO	0	0
WHOSE	0	0
WHY	0	0
Total frequency	3	2

2. Negative Words
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
AIN'T	0	0
ARE/N'T	0	0
CAN/'T	0	0
COULD/N'T	0	0
DID/N'T	0	0
DOES/N'T	0	0
DON'T	6	8
HAD/N'T	0	0
HAS/N'T	0	0
HAVE/N'T	0	0
IS/N'T	0	0
MIGHT/N'T	0	0
MUST/N'T	0	0
NO	33	24
NOPE	0	0

NOT	1	7
SHOULD/N'T	0	0
UHUH	0	0
WAS/N'T	0	0
WERE/N'T	0	0
WON'T	0	0
WOULD/N'T	0	0
	---	---
Total Frequency	40	39

3. Conjunction Words
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	---	---
	Total Words	Total Words
AFTER	0	0
AND	1	13
AS	0	7
BECAUSE	0	3
BUT	0	8
IF	0	3
OR	0	1
SINCE	0	0
SO	0	0
THEN	0	5
UNTIL	0	0
WHILE	0	0
	---	---
Total Frequency	1	40

4. Modal Auxiliary Verbs
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe

	Total Words	Total Words
CAN	0	1
COULD	0	1
MAY	0	0
MIGHT	0	0
MUST	0	0
SHALL	0	9
SHOULD	0	0
WILL	0	2
WOULD	0	0
Total Frequency	0	13

5. Semi-Auxiliary Elements
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre Total Words	Fathe Total Words
GONNA	0	2
GOTTA	0	0
HAFTA	0	0
LIKETA	0	0
TRYNTA	0	0
WANNA	0	1
Total Frequency	0	3

6. Personal Pronouns
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre Total Words	Fathe Total Words

HE	7	55
HER	0	0
HIM	0	15
I	7	5
IT	23	46
ME	0	5
SHE	0	0
THEM	0	2
THEY	0	1
US	0	0
WE	0	27
YOU	5	37
	---	---
Total Frequency	42	193

7. Possessive Pronouns and Determiners
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	---	---
	Total Words	Total Words
HER	0	0
HERS	0	0
HIS	0	3
ITS	0	0
MINE	2	1
MY	0	1
OUR	0	1
OURS	0	0
THEIR	0	0
THEIRS	0	0
YOUR	0	3
YOURS	0	0
	---	---
Total Frequency	2	9

8. Reflexive Pronouns
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
HERSELF	0	0
HIMSELF	0	0
ITSELF	0	0
MYSELF	0	0
OURSELVES	0	0
THEMSELVES	0	0
YOURSELF	0	0
YOURSELVES	0	0
Total Frequency	0	0

9. Demonstrative Pronouns and Determiners
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
THAT	5	81
THESE	1	0
THIS	7	41
THOSE	0	0
Total Frequency	13	122

10. Relative Pronouns
in Utterances Not Ending with '?'
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
WHAT	0	7
WHATEVER	0	0
WHICH	0	0
WHICHEVER	0	0
WHO	0	0
WHOEVER	0	0
WHOM	0	0
WHOSE	0	0
Total Frequency	0	7

11. Universal Pronouns and Determiners
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
ALL	0	1
BOTH	0	0
EACH	0	0
EVERY	0	0
EVERYBODY	0	0
EVERYONE	0	0
EVERYTHING	0	0
EVERYWHERE	0	0
Total Frequency	0	1

12. Partitive Pronouns and Determiners
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

Andre	Fathe

	Total Words	Total Words
ANY	0	0
ANYBODY	0	0
ANYONE	0	0
ANYTHING	0	0
ANYWHERE	0	0
EITHER	0	0
NEITHER	0	0
NOBODY	0	0
NONE	0	0
NOONE	0	0
NOTHING	0	0
SOME	0	1
SOMEBODY	0	0
SOMEONE	0	0
SOMEPLACE	0	0
SOMETHING	0	0
Total Frequency	0	1

13. Quantifying Pronouns and Determiners
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
ENOUGH	0	3
FEW	0	0
LITTLE	1	12
MANY	0	0
MUCH	0	0
ONE	6	47
SEVERAL	0	0
Total Frequency	7	62

Tabla IV.5 Enunciados con Mezcla total

+ [MIX]
+ 63 Current Selections
$ Andre, Fathe, Mothe
A moc, moc [MIX].
A %oi se cau [MIX]!
A moc [MIX]!
A moooc [MIX]!
A no [MIX][NEG].
A veus [MIX]?
A mira [MIX].
A ui, està aquí sota potser [MIX].
A ui [MIX]!
A <i el papi> [MIX]!
A oh, ui, ui [MIX]!
A ui no pot aixecar [MIX].
A ui [MIX].
A és[IMM:PHO] {e} difícil[IMM:PHO] {pichi} [MIX].
A és[IMM:PHO] {e} molt difícil[IMM:PHO] {dipichi} [MIX].
A ui [MIX].
A ui, ui [MIX].
A ow, %cocu [MIX][EMN]!
A ara tú [MIX].
A ui [MIX].
A un forat [MIX][EMJ].
A <ui [MIX]>.
A ara tú [MIX].
A aixís [MIX].
A (va buscar), vol menjar peixos [MIX].
A vol menjar peixos [MIX].
A vol menjar peixos [MIX].
A ui : ui : ui {sounds like making an effort} [MIX]!
A allà dalt, no veus [MIX]?
A (lla, lla) look allà dalt, lla [MIX].
A anem [MIX]?
A <anem a agafar [MIX]>?
A allà [MIX].
A són meus [MIX].

A són meus [MIX].
A mou la cua [MIX].
A està menjant peix [MIX].
A <ui, està sol [MIX]>!
A aqu* [MIX].
A jo no vull [MIX].
A no vull aquest conte [MIX].
A ara tires tú [MIX].
A té [MIX].
A està plorant{screaming calmly, pretending to be crying with the a puppet of
Bangers and Mash in his hands} [MIX].
A està plorant [MIX].
A està plorant [MIX].
A no, yo, yo, yo [MIX].
A ui, ui, X [MIX].
A aqui [MIX].
A moc [MIX]!
A yes [MIX]!
A ui [MIX]!
A ui [MIX].
A veus [MIX].
A no així, així [MIX].
A així, així [MIX].
A (els caballs) : no veus així [MIX].
A així, Sooty [MIX].
A ui [MIX]!
A au [MIX]!
A ui [MIX]!
A no vol [MIX]!
A no vol [MIX]!
A ui, ui [MIX]!
A no tots : no vull : a dormir [MIX].

APENDICE V

CORPUS DE LA MUESTRA 2

transcri\asci05

1 $ Andre, Fathe, Mothe
2 +DOB: 06.06.89
3 +DOE: 18.10.92
4 +T0E:
5 +CA: 3;4.12
6 +SESSION: 5
7 +TAPE: 3
8 +IC: Free play
9 +Observer: M
10 +Orthograpic record of the session
11 +In A's bedroom
12 - 0:43
13 +[ST]

14 A Where/'s my animal/s[IMM:PHO] {animus} [IMM:GRA]?
15 F Come on, you get up on the chair.
16 A Where/'s my animal/s[IMM:PHO] {animus} [IMM:GRA][SR]?
17 F The animals?
18 A Yes.

19 :

20 F <Let's>>
21 A <Where/'s> my animal/s[IMM:PHO] {animus} [IMM:GRA][SR]?
22 F Let's have a look.

23 :

24 A Where/'s <my animal/s[IMM:PHO] {animus}> [IMM:GRA][SR]?
25 F <Has posat el contestador>?
26 A Where/'s my animal/s[IMM:PHO] {animus} [IMM:GRA][SR]?
27 A Look, there it[IMM:GRA] is[IMM:GRA] my animal/s[IMM:PHO] {animus}
28 [IMM:GRA][RD]!

29 F Espera has posat realment el contestad>
30 A There it is my animal/s[IMM:PHO] {animus} [IMM:GRA][SR][RD]?
31 F Eh?
32 A Look there it is my animal/s[IMM:PHO] {animus} [IMM:GRA][SR][RD].
33 F Hey, look!

34 :

35 F There we are.
36 A Look^
37 F Eh, look, and there's a gorilla here!
38 F Like your gorilla.
39 F Look, he's a white one.
40 A A gorilla animal[IMM:SEM].
41 F He's in the zoo.
42 A My gorilla.
43 F (Flu) Fluquet de neu.

44 :

45 A Now x.
46 F That's his name, yes.
47 A X.
48 A And look, the elephant[IMM:PHO] {lelephant}.
49 F An elephant, yes!
50 A And (un, is) it/'s all the animal/s[IMM:PHO] {animus}, %Pu [PMIX]!
51 F That's right!

52 :

53 M It's what?
54 F That's right!
55 F He wants something to eat.
56 F I think he's a bit hungry, isn't he?
57 A This[IMM:PHO] {lis} one?
58 A He want/3s to eat?
59 F No, (he doesn't, he wants some) : he wants some food.

60 F He doesn't wanna eat the boy.
61 F And what's <this here>?
62 A <Some> food!
63 F What's this here?
64 F Is that an elephant?

65 :

66 A (Ye*) a dog/y!
67 F It's a doggy?
68 A Yeah.
69 A Look.
70 F No, it's not a donkey.
71 F A doggy?
72 A Yes.
73 A A dog/y.
74 F No, it's not, look.
75 F It's a camel, that one.
76 A A camel [IMR]!
77 F Yeah, and this one?
78 F Can you see what that is?
79 A A giraffe.
80 F That's it!
81 A (He[IMM:PHO] {e}, a*, [IMM:PHO]he {e}/'s, [IMM:PHO]he {e}/'s, [IMM:PHO]he {e})
82 he/'s at[IMM:PHO] {a} the zoo!
83 F At the zoo, that's right, yeah!
84 A (E, whe*, whe*, whe*) %ai(the[IMM:PHO] {le} the[IMM:PHO] {le} z*)
85 the[IMM:PHO] {le} zebra, where it is, %Pu [LD][IMM:GRA]?
86 F A giraffe!
87 A And the giraffe (is, is, is) is at[IMM:PHO] {a} the zoo!
88 F That's right.
89 F There is his house.
90 F He's going in his house, isn't it?
91 A Yes.
92 F Look, there are more animals here.
93 A What/'s this?
94 F Well, that's a gorilla.

95 : 0:06

96 F And there's a dolphin.
97 A A dolphin [IMR]!
98 A Now, what/'s this?
99 F That's like a dolphin, eh?
100 F That's what you sat on.
101 F D'you remember?
102 F You sat on that big fish.
103 A Ah.
104 F When we went to the sea!
105 F D'you remember?
106 A Yes.
107 F <X>^
108 A <(And)> and a horse/y!
109 F (That was a) and a horsey, yeah.
110 F That was a>
111 F Hey, what's this here?
112 F Look, can you see?
113 A Yes.
114 A A tiger!
115 F A tiger!
116 F And this one up here?
117 F What is it x?
118 A Er : a seal!
119 F A seal!
120 F That's right, yeah!
121 A (Is, is, is) *it is Carmela^
122 F And look at the dolphin jumping up out of the water, here.
123 F Look, and the man is gonna give him something to eat, a little fishie.
124 A A little fish/ie [IMR]?
125 F Yeah, he's got a little fishie in his hand, look.
126 A <And, and>>
127 F <And, and> or he's got something, some food there.
128 F And look, out jumps the dolphin.
129 F Look, he's jumping up, x.
130 F Mm?

131 F Mm?
132 F They can jump very high.
133 F Let's see what else we've got.
134 F Have we got some more animals here?
135 F No, it's finished with the animals, eh?
136 A Yes.
137 A It/'s finish/ed [IMR].
138 F I don't remember this, x there.

139 +[PLANS]

140 F Shall we go to the zoo?
141 A No!
142 A (I d*) I do/n't want (a) to go (a t*) to the zoo.
143 A I want to go (to) to the sea.
144 F To the sea!
145 F And the mountains, eh?
146 A I want to go (to s*) to the sea.
147 A (Le) elephant/s[IMM:PHO] {lelephants}.
148 F Elephants?
149 A Yes.
150 F At (the zoo, at the moun*, the) the sea?
151 A Yes.
152 F I think there are no elephants at the sea.
153 A No.
154 A (a*, on, on, on) on[IMM:SEM] the zoo[IMM:PHO] {yu}.
155 F Mm!
156 A (I, I, I d*, I do*) I do/n't want to go at[IMM:SEM] the sea.
157 A (L*, the[IMM:PHO] {le}, [IMM:PHO]the {le}) the[IMM:PHO] {le} gorilla.
158 F <You don't wa*>>
159 A <I do/n't want> to.
160 F <You don't wanna s*>>
161 A (And, and) and the crocodile[IMM:PHO] {cocorol}.
162 A And the tiger.
163 F No?
164 A (I, I) I do/n't like [IMM:GRA].
165 A I do/n't know, no.
166 F What do you like best?

167 F D'you like to go the mountains?
168 A I want to go : to see : erm : (cam*) <camel/s>!
169 F <Camels>!
170 F <Ca>>
171 A <And I> want to see : erm : elephant/*s[IMM:PHO] {lelephants}.
172 A I want to see : er : horse/y/s.
173 A I want to see bear/s.
174 A I want to see coc*>
175 A I want to see^
176 F Co*>
177 A Giraffe/*s.
178 A I want to see^
179 F (B*, t*) tigers!
180 A Monkey/s!
181 F Monkeys?
182 F Tigers no?
183 A No.
184 F Lions no?
185 A And I want to see>
186 A I want to see : bird/s!
187 A A big bird I want to see [LT].
188 A A big bird [SR].
189 A A big <bird> [SR].
190 F <A big> bird?
191 F And eagle?
192 A Yes.
193 A No, an eagle no, a big bird.
194 F Well, an eagle is a big bird!
195 F It's a very big>
196 F But look, there's some big birds!
197 F They're called flamingoes.
198 F Look, can you see them?
199 A I want (t*) to see : these[IMM:PHO] {lese} bird/s!
200 F They're nice birds!
201 F They're very pretty birds.
202 F Flamingoes they're called.
203 A I : <want> to see>
204 F <They're>>
205 A I : want to see^

206 : {M sneezes}

207 A I want to^
208 F No, there's no more animals.

209 +[NEG]

210 F (Let's) <let's>>
211 A <I want to see> x!
212 F Shall we look at this one to see if there are any more animals in here?
213 F No, look, there's a bicycle!

214 ; 0:04

215 F Mm!

216 ; 0:03

217 F But I don't think there's animals!
218 A No?
219 A Come on.
220 A Let/'s play!
221 F D'you want to play?
222 A Yes!
223 F Where's that Sooty?
224 A He/'s *in my room[IMM:PHO] {roo}!
225 F In your room, is he?
226 A Yeah, in[IMR] my room.
227 F What's he doing there?
228 A He/'s [IMM:PHO]sleep {sheep}/ing.
229 F Is he sleeping?
230 A Yes.
231 A Wake up, Sooty!

232 = A screams softly

233 F I don't think he wants to wake up.

234 F Does he?
235 A Yes, he want/*3s (x) wake up {very soft voice}.
236 F D'you think he wants to wake up?

237 ;

238 A <A>.
239 F Right, let's <go> and find him.
240 F Yes, there's no animals here, <is there>?
241 A <B*>.

242 :

243 F No.
244 A Bye-bye, Sooty!

245 = A screams softly

246 A Oh, bee!
247 A A bee!
248 F A bee?
249 A Yes.
250 F Where?
251 A (I d*) I do/n't know!
252 F {feings the sound of a bee}.
253 A %Plop {utters spitting noise}!

254 ;

255 A %Oi, a water [IMM:GRA]!
256 A (I*) it was water, %Pu!

257 ;

258 A {utters spitting noise} %Oi, water!
259 A It[IMM:PHO] {i} was water, look, look {utters spitting noise}.
260 A Water!
261 F Water?
262 A Yeah.

263 A Look {utters spitting noise}.

264 :

265 F Who did that?
266 M Les sabates se li haurien de treure Paul.
267 F Ok, comne on, let's go and find that Sooty.
268 A Me, me, me first, %Pu.
269 F You go first.
270 A %Pu!
271 F Hauràs de portar allà.
272 M Les portem allà?

273 = A and F leave the dining room to go into A's room
274 +[PWP]

275 A Wake up!
276 F <Come on>!
277 A <Wake up> [SR]!
278 F Wake up, Sooty!
279 A (He w*, he w*, he w*) he/*'s wake/*ing up!
280 F (He's wo*) he's woken up already, has he?
281 A Yes, already[IMR] x.
282 A Oh dear me!

283 +[NEG]

284 F Oh, come on, let's play, Paul [HPV]?
285 F What, what d'you wanna do, Sooty?
286 F Let's play [HPV]!
287 F Shall we play with Andreu?
288 F Yes [HPV].
289 F We don't know [HPV].
290 A (I, I, I) I do/n't want to play.
291 F What's that [HPV]?

292 ;

293 A No, this[IMM:PHO] {lis} book, this[IMM:PHO] {lis} book, this[IMM:PHO]
{lis}
294 book.
295 A Look.
296 A look, look [SR]!

297 +[PWP]

298 A Foca [MIX]!
299 F What's that <'foca'> [HPV]?
300 A <Mela's> *a foca [PMIX].
301 A Yes.
302 F What's that f*>
303 F What's that 'foca' [HPV]?
304 A A seal!
305 F A seal [HPV]!
306 F Ugh [HPV]!
307 F Who did that?
308 A Me {laughing}!

309 ;

310 A Look, (it w*) it[IMM:GRA] was[IMM:GRA] seal/s.
311 F A seal [HPV]?
312 A Yes.
313 F Is that Mela a seal [HPV]?
314 A Yes.
315 A Here we are, here we are, here we are [FORML].
316 A Here we are. [FORML][SR].
317 A Sooty.
318 A Here we are, here we are [FORML][SR].
319 A Up here, (a) aquí [PMIX].
320 F <What> [HPV]?
321 A <Up here>, aquí [PMIX].
322 F <Where> [HPV]?
323 A <Up here>.
324 F Where [HPV]?
325 A (A, a, a) here!

326 F Here?
327 A Yeah.
328 A Here.
329 F {utters soft noises}.

330 = A laughs
331 = A utters cuddling screams

332 F Eh, eh [HPV]!

333 = A laughs

334 F Careful, careful [HPV]!
335 F Ugh [HPV]!
336 F You've got my hair!
337 A Here we are, here we are, Sooty [FORML].
338 A Here we are, here we are [FORML][SR].
339 F Mm [HPV].
340 F I'm, sleepy [HPV]!
341 A {screams}.
342 F Oh [HPV]!
343 F Ow [HPV]!
344 F Who did that [HPV]?

345 = A laughs
346 = A and F (as Sooty) sing Ba ba black sheep, noise of bang on the floor

347 F Oh [HPV]!
348 A <Oh, dear me>!
349 F <Look>!
350 F Who did that [HPV]?
351 A Oh, dear me!
352 A Who did that, %Pu [IMR]?
353 F It was it Andreu?
354 A No!
355 A {screams and something falls}.
356 F %Oia!
357 F I think that's Mela's.

358 F You better give it back to her.

360 :

361 F Where's my fire engine [HPV]?
362 F %Oi, who did <that> [HPV]?
363 A <And the big one>, is it!
364 F The big one for Sooty [HPV]?
365 A No, the[IMM:PHO] {le} little one, watch.
366 A The[IMM:PHO] {le} little one [SR].

367 ;

368 A The little one [SR].
369 A The little fire engine.
370 A The little <fire engine> [SR].
371 F <Is this one yours>, Sooty?

372 :

373 A Here.
374 F Yes, that one is mine [HPV].
375 F Look, it's a : big fire engine [HPV]!
376 F <Look> [HPV]!
377 A <(It)>It/'s not a big <fire engine>!
378 F <Look, it's a big one>!
379 A This[IMM:PHO] {lis}, this[IMM:PHO] {lis}, this[IMM:PHO] {lis} is[IMM:PHO] {e}
380 a big fire engine!
381 F Oh [HPV]!
382 A (And) and this[IMM:PHO] {lis} a *is the[IMM:PHO] {le} baby [IMM:GRA].
383 F A baby one [HPV]?
384 A Yes.
385 A Look.
386 F I don't think>
387 F (He wants to) he wants to hold the>
388 F This one, the big one, Andreu.
389 F You gonna let him have it?

390 A Yes.
391 F Come on, give it to him.
392 F Oh, wait, wait a minute.
393 F Oh, oh [HPV]!
394 F It's very heavy [HPV]!
395 A Yes!
396 F X.
397 A Look, the water!
398 F Look, he <can't>>
399 A <Look>!
400 F Some water!

401 ;

402 F From the hose!
403 A Look!

404 :

405 A Where/'s my>
406 A X.

407 = noises and A laughs

408 F Ugh [HPV]!

409 : 0:08 {A laughs and bangs}

410 A X.

411 = A feigns the noise of a car engine

412 F Where does it go the water?
413 F Where does it go the hose?

414 ;

415 F Andreu?
416 A Here.

417 F It goes in there the hose?
418 A Yes.
419 F Oh, that's right.
420 F And the fire en*>
421 F Oops!

422 = Noise and A imitates the fire alarm and F the fire engine

423 F So, that's good!
424 F Sooty can have the little one, can he?
425 F And you can have the big one.

426 : 0:04 {A laughs}.

427 F Careful!

428 : 0:06 {A keeps laughing}

429 F Where's it gone [HPV]?

430 = A laughs

431 F Where's it gone the little one [HPV]?

432 = A keeps laughing

433 A Amb aquest [MIX].
434 A Amb aquests d'aquí [MIX].
435 M Amb the what [CS]?
436 A Amb aquests d'aquí [MIX].
437 M <Amb aquests>?
438 A <Amb aquests>.
439 A <X>.
440 F <Can't>>
441 F Can't catch Sooty!
442 F You can't catch Sooty!

443 = A stops laughing

444 F Hey, where's that fire engine, Sooty?
445 F I don't know [HPV].
446 F Where's [HPV]>

447 = A screams

448 F It's on the floor [HPV].
449 A X.
450 F Hey, Andreu, where's it got that fire engine?
451 A X {screams}.
452 F I haven't got it [HPV].
453 A X.
454 A Yes, Sooty.
455 A Please.
456 A X there[IMM:PHO] {lere} it is.
457 A There[IMM:PHO] {lere}, look.
458 A There, look [SR].
459 A There[IMM:PHO] {lere} look [SR].
460 A There[IMM:PHO] {lere}, yeah [SR]!

461 = A laughs

462 F Oh, he wants to get it back!
463 F Here it is.
464 F Can't catch Sooty [HPV]!
465 F Can't catch Sooty [HPV]!
466 F Sooty!
467 A Here we are [FORML]!
468 A Here we are [FORML][SR]!
469 A Here we are [FORML][SR]!
470 A X.
471 A Here we are [FORML][SR]!
472 A You look x.

473 = Sooty screams and A laughs

474 F What's the matter, Sooty?
475 F X [HPV]!

476 = M tries to restore calm

477 F No, no, no that poor Sooty, look.
478 F No.
479 F What's he doing that>
480 F What's he doing that Sooty?
481 F Now, look.
482 F <What's he>>
483 A <He/'s> cry/ing.
484 F Yeah.
485 A He/'s cry/ing [SR].
486 A He/'s cry/ing [SR]!
487 A <He/'s cry/ing> [SR].
488 F <Ah, poor Sooty, look>.
489 F Look at him!

490 +[NEG]

491 F Come on, Sooty, we'll have a look at a book together, 'cause Andreu
just wants
492 to hurt you, eh?
493 F Eh, shall we have a look at that book?
494 F (What, what) what book have we got here, Sooty?
495 F Can you see what there is?
496 F There's a tractor [HPV].
497 F Mm?
498 F That is Spot, isn't it?
499 F Hey, no, come on, no more, Andreu!
500 F Hey?
501 F Can you see him on the tractor, Sooty?
502 F Hey?
503 F eh?
504 F It's Spot's daddy [HPV]!
505 F Andreu [HPV]!
506 A {has been silent till now but starts laughing}.
507 F Andreu [HPV]!
508 A {screams}.
509 F Careful!

510 A {feigns to be an animal}.
511 F Oh, look a monster!
512 F Is it a monster?

513 :

514 A %Chang!
515 F Now, why did you hit him that Sooty?
516 F That's it, give him a cuddle.
517 F That's what he likes.

518 :

519 A Sooty.
520 F What?
521 A Oh!
522 A It/'s Sooty.
523 F What?
524 M {sneezes}.
525 A x lorry, this Sooty.
526 A Eh?

527 :

528 M Aquest enregistrament!
529 A Here we are [FORML].
530 A That^
531 F Is that for me?
532 A It/*'s big x!
533 F Oh, it's a big one [HPV]!
534 A And a little one!
535 F And a little one for Sooty [HPV].
536 A Oh!
537 A Look, {feings to be a fierce animal}.
538 F Can't catch Sooty!
539 F Oh!

540 = A laughs

541 F Ah poor Sooty!

542 = A screams

543 F What?
544 F (What d'you wanna) eh, come on, what do you wanna do with Sooty,
Andreu?
545 F Andreu, what do you wanna do with Sooty?
546 A I want to play with[IMM:PHO] {we} the[IMM:PHO] {the} animal/s[IMM:PHO].
547 F With the animals?
548 A Yes.
549 F Yes, but they bite him and hit him.
550 F He doesn't like it!
551 A Oh!
552 F Eh?
553 F Look, he's crying now, look.
554 F He doesn't like that.
555 F Why don't we play a nice game?
556 A A nice game [IMR]?
557 F Come on, you tell him what you do.

558 :

559 A There/'s no monster.
560 A (There/'s, there/'s, there/'s, there/'s, a there's {all immature
561 pronunciations}) [IMM:PHO]there {lere}/'s no monster [SR].
562 A [IMM:PHO]He {e}/'s gone away the monster, (and, and, and, and) and
563 the[IMM:PHO] {le} eagle[IMM:PHO] {leage}[RD].
564 F Have they gone away [HPV]?
565 A Yes.
566 F Are they gonna bite me [HPV]?
567 A No, no, no.
568 A Mm.
569 F What's^
570 A Look, *what I/*'ve got here.
571 A I/*'ve got a present!

572 F A present [HPV]?
573 F For Sooty [HPV]?
574 F What is it [HPV]?
575 A (Is it, e*, a, this[IMM:PHO] {lis}) I do/n't know, Sooty!
576 A (E*, a, u) a ball[IMM:PHO] {bu}!
577 F A ball [HPV]?
578 A Yes, ([IMM:PHO]it {e}/'s) [IMM:PHO]it {e}/'s not my x!
579 A [IMM:PHO]It {e}/'s a ball[IMM:PHO] {bu}!
580 M Not my?
581 A X!
582 A Who are you?
583 F <Eh>?
584 A <Look>!
585 F Eh, that's a brick, Andreu!
586 F <That's a brick>.
587 A <X>.
588 A A brick [IMR]!

589 :

590 F Ow!
591 F Give me that brick!

592 +[REMEMBER]

593 A %Ai {complains}.

594 = A screams

595 F Eh, you didn't tell Sooty about^
596 A About what?
597 F The animals, on the farm, did you?

598 = A screams wildly

599 F Did, eh>
600 F Did he see the piggies?
601 F Hey?
602 A Yes!

603 F 'Cause Andreu went on a farm>
604 F Well, so did Sooty!
605 F But he didn't see the animals, did he, that Sooty?
606 F (We, eh, it's that) we went with, eh?
607 F <Look>>
608 A <Eh>!

609 +[NEG]

610 A x, %Pu!
611 F Eh!
612 F <Hey, look>.
613 A <%Pu>!
614 F <Let's ha*>>
615 A <%Pu>!
616 F Let's have a look.
617 F <Let's have a look>.
618 A <Look>!
619 A Look!

620 +[PWP]

621 A ([IMM]it {e}/'s, [IMM:PHO]is {e}/'s) it/'s gonna bite you.
622 F No [HPV]!
623 A Yes, it/'s gonna bite [IMM:GRA].
624 F No, it's not, is it [HPV]?
625 A <Yes>!
626 F <I'll> [HP]>
627 F I'll hit him [HPV]!

628 ;

629 F (He can't) he can't catch Sooty [HPV]!
630 F Ow [HPV]!
631 F He can't c* [HPV]>
632 F No [HPV]!

633 = A laughs

634 A And, look, the monster, [IMM:PHO]he {e} catch/*3s : you [LD]!
635 F Ta,ta, ta, ta, {several times} [HPV]!

636 = A laughs

637 F Can't catch [HPV]!
638 F Ugh [HPV]!
639 F Can't catch [HPV]!
640 F Ugh [HPV]!

641 ;
642 = A keeps laughing

643 F Oh!
644 F Yeah, no more hitting!

645 +[ST]

646 F Let's have a look.
647 F Eh, did we see any>
648 F What's in here, Andreu?
649 F What's in here, look.
650 F <In the>^
651 A <In here>?
652 F In the barn.
653 F Let's have a look.
654 F Sooty's having a look.

655 ; 0:03

656 F What is it?
657 F Oho!
658 F What's that?
659 A Spot!
660 F <It's>>
661 A <Look I*> [PMIX]>
662 F It's <Spot>.
663 A <Spot>.
664 F And who's this?

665 A A cow, a little cow.

666 +[REMEMBER]

667 F Did you see some cows today?
668 A No!
669 F Yes, you did.
670 A Yes.
671 F And you gave them something to eat.
672 F And look, Spot, there's a horsey here.
673 F But we didn't see any horseys today, did we?
674 A No.
675 F Oh, what's here?
676 A What/'s here [IMR]?

677 ;

678 A %Pu, what/'s here [IMR][SR]?
679 F What's that?
680 A What/'s here [IMR][SR]?
681 F Look!
682 A <X>.
683 M <Aviam, mira>, pose't aquí x va, a mirar el llibre.

684 : 0:09 {M is moving around}
685 +[NAMING]

686 F What're you looking for?
687 A For : for : el martell [PMIX] [IMM:GRA].
688 A On és [MIX]?
689 F What's that?
690 A Vull, vull, vull un martell [MIX].
691 M Oh, el martell!

692 :

693 F The hammer!
694 A Yes, the hammer [IMR]!
695 A Two hammer/s!

696 F Two hammers [HPV]?
697 A Yes.
698 F One for Sooty [HPV]!
699 A Yes, (and) and one for *the monster.
700 F And one for the monster [HPV]!
701 A Yes.
702 A And an/other *one *for Sooty.
703 F It/'s not there, is it, the hammer?
704 A It/'s not there [IMR].
705 A Sooty!

706 :

707 F Where is it?
708 F I don't know!

709 ;

710 F Is it in the other box?
711 F Look in the <other box>.
712 M <Sí>.

713 ;

714 M Erm!
715 F <There>.
716 M <No està> aquí?
717 F What's that in there?
718 F What's tha*>
719 F Look in that box there.
720 F 'Cause they>
721 M Ah, és que si desendreceu!
722 M Hauria d'estar aquí!
723 F I think I can see the hammer.
724 F That one!
725 F That red one.
726 F Is that the hammer?
727 A Yes, look, look x!
728 A I get it [IMM:GRA]!

729 F That's my hammer [HPV]!
730 A No, [IMM:PHO]it {e}/'s>
731 M Què diu ara?
732 M 'Get it'.
733 A (%le, %le, [IMM:PHO]it {e}/*'s, [IMM:PHO]it {e}/*'s, [IMM:PHO]it {e}/'s)
734 [IMM:PHO]it {e}/'s *the monster/*z this [RD].
735 F No, that's Sooty's [HPV]!
736 F It's mine [HPV]!
737 A No.
738 A ([IMM:PHO]it/*'s) [IMM:PHO]it/'s *the monster/*z it : Paul.
739 F Give it to me [HPV]!
740 A No, i*>
741 A Where is (your[IMM:PHO] {you}, your[IMM:PHO] {you}), your hammer?
742 F I don't know where is Sooty's>
743 F That's>
744 F Isn't (S*) the red one Sooty's?
745 A No.
746 F Yes, it's mine [HPV]!
747 A This is not mine[IMM:PHO] {my}!
748 A Yes, (it/'s) : it/'s>
749 F It's not Sooty's, that one?
750 A No.
751 A It/'s not.
752 F It's not his?

753 :

754 A Where is[IMM:PHO] {it} it[IMM:PHO] {e}?
755 F Where is>
756 F I don't know.
757 F I think that Mela's taken it away.

758 : 0:05

759 F Ok, come on, let's have a look here.
760 M Aquí hi ha les altres coses!

761 : 0:11 {loud noise from bits and pieces in the boxes}.

762 M L'altre martell no hi és, no?
763 A No hi és [MIX].
764 M No.
765 A (He) he/'s not[IMM:PHO] {nol} {difficult to hear clearly} [IMM:GRA].
766 F It's not here, the other>
767 F <I don't know>!
768 A <Look, Sooty>!
769 A Look!
770 F What?
771 A This look!
772 A Look!
773 F Oh, what's this?
774 F D'you know what this is, Sooty?
775 F Yes [HPV]!
776 F What <is it then>?
777 A <Me yes>!
778 F What is it then, Andreu?
779 A Erm.
780 A Ow!
781 F (It's a) it's a saw!
782 A A saw [IMR]!
783 F A saw [HPV]!
784 A And what/*'s this?
785 F A hammer!
786 A A hammer [IMR]!

787 : 0:05 {A screams}.

788 F Eh, that's mine [HPV]!

789 : 0:15 {A and F fight and scream}.

790 F Ow [HPV]!
791 F Who did that?
792 F Ow, ow, ow, ow [HPV]!
793 A Now you.

794 ; 0:04
795 +[PWP]

796 A Can't catch me [FORML]!
797 A Can't catch me [FORML][SR]!
798 A Can't catch me [FORML][SR]!
799 A Can't catch me [FORML][SR]!

800 : 0:05 {F and A laugh}.

801 F I got you [HPV]!
802 F I got you [HPV]!
803 A Can't catch me [FORML]!

804 = A is having a very good time laughing away non-stop.

805 F Come on, then [HPV].
806 F Come on [HPV]!
807 F The hammer [HPV]!

808 ; 0:05

809 F Can't catch Sooty!
810 A Can't catch me [FORML]!
811 F Can't catch Sooty {speaking very quickly} [HPV]!
812 F Ugh [HPV]!
813 A Can't catch me {laughingly} [FORML]!
814 A Can't catch me [FORML][SR]!
815 F You can't catch that Andreu!
816 A Hey, Sooty!

817 ;

818 A Can't catch me [FORML]!
819 A Can't catch me [FORML][SR]!
820 A Can't catch me [FORML][SR]!
821 A Can't catch me [FORML][SR]!
822 A Can't catch me [FORML][SR]!
823 F Ok, come on, that's enough.

824 F I don't think>
825 F He's too fast, isn't he, that Andreu.
826 A {laughs}.
827 F He is too fast [HPV]!
828 A Can't catch me [FORML]!
829 F Ok, come on, let's do something else now.

830 : 0:12 {A still laughing, running around in the room, while saying 'Can't
catch
831 me' a few times}.

832 F Eh, come on, that's enough.
833 F Eh, throwing no.
834 F Who did that?
835 A (I) I don/'t know!
836 F Well, I think it was Andreu, eh?

837 = {M and F laugh}.

838 A Sooty!
839 F What [HPV]?
840 A Can't catch me [FORML]!
841 A Look, Sooty!
842 A Can't catch me [FORML][SR]!
843 A (Wi*, wi*, wi*) with[IMM:PHO] {we} the hammer[IMM:PHO] {ammer}, Sooty!
844 A (Wi*, wi*, wi*, wi*) with[IMM:PHO] {we} the hammer[IMM:PHO] {ammer}.
845 A Can't catch me {several times again as he runs about the room} [FORML].
846 F Come on, let's do^
847 A Can't catch me [FORML]!
848 F Let's^
849 A I/*'ve got>
850 F What's that?
851 F That's a hose.
852 A PCF {apui, several times}.
853 A Look, Sooty!

854 F A hose [HPV]!
855 F There's no water [HPV].
856 F Ugh, ugh, ugh, ugh [HPV]!

857 : 0:15 {A laughs}.

858 F Eh!
859 F Eh, now, Sooty's got the hose.
860 F No, you can't have that, Sooty, 'cause that's for the farmer!
861 A Yes, yes.
862 F Where does it go, Andreu, this?
863 A No, yes, Sooty, touch/*3s it.
864 F (T*, t*) touches it^
865 A No, no, no.
866 A Look, <this>.
867 F <Let's have a look>, there we are.
868 F Ok.
869 F Ok now, where does it go this, Andreu?
870 A I do/n't know.
871 F Well, yes, <you>^
872 A <Ow, ow> ow!
873 F Yes, you do.
874 A Here we are, here we are [FORML]!
875 A Here we are, here we are [FORML][SR]!
876 A <Here we are> [FORML][SR].
877 F <Now, where does it go>?
878 F Where does it go?
879 A Here, %Pu, look.
880 F Let's see if Sooty can do it.
881 F Where does it go?
882 A No here.
883 A Here, no.
884 A Here, here {several times}.
885 F No, x [HPV]!
886 F Ugh!
887 A No here, here, here, here, here.
888 F And the other end, where does that go?

889 :

890 A %Ui, very good, Sooty!
891 F <Very good>!
892 A <It/'s> stuck!
893 F That's it.
894 F You put that in there, that's it.
895 F That's it!
896 F What's this?
897 F What's this?
898 A %Ia, here we are [FORML]!
899 F Tell him what this is.
900 F (What's, what's) what's>
901 F What's this, Andreu, here [HPV]?
902 F What's this?

903 ;

904 F Look, he's trying to get it out!

905 : 0:10 {A laughs}.

906 M Tu dois laisser cet animal, eh?
907 M Parce que c'est impossible.
908 M Avec cet animal c'est la débacle.
909 F Ugh [HPV]!
910 A X.
911 M What's that?
912 M X?
913 F X put him to bed!
914 A No, (is, is, I d*, I d*) I do/n't want to go to the bed [IMM:GRA].
915 F No, not you, Sooty!
916 A No, Sooty no.
917 F Sooty no?
918 A <No>.
919 F <Oh>, I'm a sleepy little bear [HPV].
920 A (I/'m, I/'m, I/'m, you, I/'m) you/'re a sleepy[IMM:PHO] {sheply} little
bear.
921 A x you?

922 = A laughs

923 A No.

924 ; {A screams}.

925 F He's gone to sleep, look!
926 F Listen {and imitates the sound of someone snoring while Andreu
laughs}.

927 : 0:6 {A tries to go on with the noisy fighting}.

928 A Bye!
929 A Bye-bye!
930 F Bye-bye!
931 A Look, Sooty, bye-bye!
932 A Bye-bye Sooty!

933 = F and A exchange a few more 'bye-byes'.

934 A Look (a) with[IMM:PHO] {we} this[IMM:PHO] {lis}, with[IMM:PHO] {we} this
935 here, with[IMM:PHO] {we} the monster!
936 F D'you want to go to sleep with that monster, Sooty?
937 F No [HPV]!
938 A Come on, the bed, the bed, on the bed [IMM:GRA]!
939 F Where?
940 A In the monster [IMM:SEM].

941 : 0:15 {unaudible A's utterance due to discussion between M and F}.

942 F What's this [HPV]?
943 M <X>.
944 A <It/'s come/ing>.
945 A Look, it/'s come/ing [SR]!

946 : 0:05 {A happily throws around all the plastic animals from a toy-box and
947 starts placing them on top of F}.

948 F All the animals [HPV]!
949 F Oh, they're falling down.

950 : 0:24 {A sings calmly}.

951 F What's that [HPV]?
952 A Tut,tut, tu {and more}.

953 +[NEG]

954 F Shall we look at a book, Andreu?
955 F Eh?

956 : 0:14 {A keeps singing}.

957 F Ugh [HPV]!
958 M Podré fer treballs d'onomatopeia, avui!
959 F {laughs}.
960 F Eh, come on, let's look at a book.
961 F No, come on, that's enough, let's look at a book with Sooty.
962 F Which book shall we look at?

963 = A screams and speaks inaudibly

964 F Shall we>
965 F Oh!
966 F %Ai, %ai, %ai!
967 F Full of beans!
968 F Full of beans that Andreu!
969 F Look at him!
970 F Eh, which one shall we look at?
971 F Andreu?
972 F Come on, right, no, come on.
973 F I'm not playing if you're a naughty boy.
974 F Which one d'you wanna look at?

975 A Ugh!

976 ;

977 F Three Bears?
978 A <No>.
979 F <Goldlilocks>?
980 A No.
981 F Little Red Riding Hood?
982 A No.
983 A The pig>
984 F Three Piggies?
985 A No!
986 F And the Wolfy?
987 F Three Billy Goats Gruff?
988 F No!
989 F Which ones d'you want then?
990 A This one, this one.
991 F What one's that?
992 A This>
993 A Little big one [IMM:SEM].
994 A Look!
995 F Let's have a look!
996 A Look, what I/*'m find/ing[IMM:GRA]!
997 F There you are.
998 F Let's have a look.
999 F Eh, you come and sit here, Sooty.
1000 F That's right.
1001 A Oh, dear me!
1002 F Yeah, let's have a look.
1003 A Look, %Pu.
1004 F Where?
1005 A Look.
1006 F What's this one?
1007 F Shall we look at this one?
1008 F Look!
1009 A And look, the fire engine!
1010 F That's right, a fire engine!

1011 +[ST]

1012 A Sooty, come here!
1013 A Come here and look at this : book.
1014 F Oh, look, there's a little bear like you, Sooty.
1015 A (And a, and a) and a car!
1016 F And a car, <yes>.
1017 A <But x> he/'s not look/ing.
1018 F He's not looking?
1019 F Eh, you look at this, Sooty!
1020 A (And, and, and) and the x is not look/ing.
1021 F I don't know if he likes this one.
1022 A Yes : I don/'t know if he like/3s [IMR][IMM:GRA].
1023 F Look at that, there's a mummy playing with a little girl!

1024 ;

1025 F But it's a mess!
1026 F Look at that mess on the floor!
1027 A A x a mess!
1028 F Oh, yes, there's some dollies, some cars!
1029 F And who's this here?
1030 A A pussy-cat!
1031 F What's he doing?
1032 A He/'s [IMM:PHO]sleep {she}/ing (on, on) on the chair.
1033 A [IMM:PHO]She/'s [IMM:PHO]sleep {she}/ing.
1034 F x that little girl's trying to see x , I think.
1035 F He's hiding under the table, eh?

1036 ;

1037 F Oh, look, there's a mummy in bed here.
1038 F And there's a little girl coming to wake her up!
1039 F She says, come on, wake up mummy [HPV]!
1040 F It's time to get up [HPV]!
1041 F Eh?
1042 A Oh, look the little girl!
1043 F Eh, look, and there's the little girl, she's getting some flowers,

for the
1044 mummy, isn't she?

1045 : 0:07

1046 F Oh, and where's she going now?
1047 A No.
1048 F Where's she going with her mummy?
1049 A With her mummy [IMR]?
1050 F Where's she going?
1051 A To the car.
1052 F To the car, yes.
1053 F I think she's going to school, yes.
1054 A No.
1055 F Oh, oh, she's playing with her mummy in here!

1056 ; 0:04

1057 F %Oi!
1058 F What's this?
1059 F What's this?
1060 F What a mess?
1061 F Who did that?
1062 A (Th*, th*, th*) the little girl[IMM:PHO] {go}.
1063 F What is it?
1064 A (I*) [IMM:PHO]it {e}/'s a paper.
1065 F Toilet paper, yes.
1066 F What a mess!
1067 A And look, what/'s this?
1068 F That's a hippo!
1069 A It/'s come/ing!
1070 F It's coming, yes!

1071 ;

1072 F Oh, look, there's a daddy!
1073 F He's x, isn't he?

1074 :

1075 A X.
1076 A Finish/*ed?
1077 F X.
1078 F No, look, eh, look, eh?
1079 F That teddy bear's hurt his head, hasn't he!
1080 A <Hurt his head> [IMR]!
1081 F <He's got some %pupa> on his head!
1082 F So, they're putting him some dollies on the head.
1083 F Oh!
1084 F What's he doing here?
1085 A He/'s do/ing some %pupu.
1086 F That's right!
1087 A And look, the pussy cat (on, on, on) on the bath.
1088 F Is he?
1089 A <Yes>.
1090 F <Oh>, that naughty one!
1091 A És gran el pussy cat [MIX].
1092 F Is that so?
1093 M Is what?
1094 A <Gran> [MIX].
1095 F <Mm>!
1096 A Look, mira, a pig/y [PMIX].
1097 F A piggy, yeah.

1098 ;

1099 F Oh, look at all these toys!
1100 F There's that : teddy bear : and lorry!
1101 A And lorry [IMR].
1102 F And all these bricks.
1103 A And all these brick/s [IMR].
1104 F What's she doing there that little girl?
1105 F With the mummy, eh?
1106 F What's she doing?
1107 A No!
1108 F Eh?
1109 F She's watching the television!
1110 F %Oi!
1111 F Look at that!

1112 F That's very naughty!
1113 F All the animals in that bath!
1114 F Oh, that's naughty!
1115 A Look, look!
1116 F What's that?
1117 A Look!
1118 F A froggy?
1119 A A froggy [IMR].
1120 A No, (a) look, a bear (s*) all the[IMM:PHO] {le} animal/s[IMM:PHO] {animus}
1121 (lim) on the bath.
1122 F Yes, d'you know what this one is?
1123 A Yes.
1124 F What, tell me.
1125 A Er : er.
1126 F A canguro!
1127 A And (a, a) a canguro [IMR]!
1128 A And, what, what, what>
1129 A And where/'s the bath?
1130 F The bath?
1131 F There, look.
1132 A (And, and, and) and the tiger!
1133 F A tiger as well, yeah.
1134 A Mm.
1135 F Mm?
1136 F Oh, she x going to bed the little girl.
1137 A Yes!
1138 F Her mummy's reading her a book.
1139 F What else we^
1140 A Finish/ed!
1141 M Je suis interéssée à voire le Goldlilocks.
1142 M Parce que c'est comme ça que je^
1143 F Well, j'ai pas trouvé, c'est où.
1144 A Sooty, {and sings}!
1145 M Tu as pas vu ça?

1146 : 0:08

1147 M Ok!

1148 F Look, there's a farm.
1149 F They're putting up the farm!
1150 A Ah!
1151 F Hey, look!
1152 F Look, a big farm!
1153 F What can he>
1154 F Look, what's he got here?
1155 F That's the hose!
1156 A Yes!
1157 F And he's putting it out>
1158 F Look, here comes the fire engine!
1159 F {feigns the noise of the clock in the fire engine}.
1160 F 'Cause there's a fire somewhere.
1161 M X.
1162 F No sé.
1163 F There he goes, look.
1164 F And there he's cleaning it.
1165 A Yes.
1166 F Quick, there's the alarm, cling, cling, cling.
1167 F That's x look.
1168 F And there's a fire.
1169 F Where's the fire?
1170 F Can you see it?
1171 F Show me.
1172 A Here!
1173 F Yeah.
1174 A No, here, look.
1175 F Look, no, there's <the fire>!
1176 A <Here>.
1177 F Ugh, it's hot!
1178 F And the smoke, look!
1179 A And the smoke, look [IMR].

1180 :

1181 F Oh, look it's covered with snow, here, look.
1182 F It's covered with snow, the fire engine.
1183 F And then the fire.
1184 F Here come the firemen, look.

1185 F They're putting water on the fire.
1186 F Oh, look it's covered with snow [HPV]!
1187 F There we are, that's better.
1188 F Let's <look at this>>
1189 A <Oh, look>!
1190 F Oh, look [HPV]!
1191 F Says Sooty.
1192 F Look, look x, look [HPV]!
1193 A {utters soft screams and laughs}.

1194 + [ST] {The Three Bears}

1195 F Who's this?
1196 F This is : look.
1197 F The Three Bears!

1198 ;

1199 F Now.

1200 ;

1201 F There are three bears.
1202 F Eh, there was the daddy bear.
1203 F Who's this one, Andreu?
1204 A The[IMM:PHO] {le} mu>
1205 A The[IMM:PHO] {le} mummy bear.
1206 F And this one?
1207 A The baby bear.
1208 F A baby bear, that's right.
1209 F And : once upon a time they lived in a houe in the woods.
1210 F Eh, it's a nice little house, isn't it?
1211 F There is the daddy bear, the mummy bear, and the baby bear like
1212 Sooty!
1213 F No I'm a big bear [HPV].
1214 A No!
1215 A Look, this[IMM:PHO] {lis} is[IMM:PHO] {e} a baby bear, and this (is a)

is a
1216 baby bear.
1217 F No, Sooty's a big bear [HPV].
1218 A No, Sooty is no [IMM:GRA].
1219 F And look, what's the mummy got here, Andreu?
1220 F What's she making?
1221 A Some porridge!
1222 A (I) I/'d like some porridge!
1223 F Would you like some?
1224 A Yes.
1225 F For breakfast?
1226 F Well, when it's cold we'll have some porridge.
1227 F Eh?
1228 F It's a good thing for you to eat.
1229 A And one for the dad/y!
1230 F Now!
1231 A X.
1232 F Now, one day, when the porridge was very hot they went out for a
walk, to
1233 wait for it to cool.
1234 F Eh, they went for a walk in the woods, look.
1235 F And they left the porridge in the house, look.
1236 F There's the little baby bear, look, he's looking at butterflies, look.
1237 F And while they're away, a little girl came.
1238 F What's her name?
1239 A Goldlilocks.
1240 F Goldlilocks.
1241 F Look, and she's picking some flowers.
1242 A Yes.
1243 F Was she a good girl or a naughty girl?
1244 A (A) a naughty girl!
1245 F Yes, 'cause she went in the house, she opened the door, she looked
in, and
1246 she went into the house.
1247 F And what did she find?
1248 F She found one, <two, three>^

1249 A <A, a> and four.
1250 A The dad/y one, and the mummy one and the baby one.
1251 F That's right with porridge.
1252 F And she tried the daddy's one^
1253 A But it/'s hot [IMM:GRA]!
1254 F It was hot!
1255 F And the mummy's one?
1256 A It/'s cold [IMM:GRA]!
1257 F It's cold, yes!
1258 F And the baby's one?

1259 : 0:03

1260 A It/'s right!
1261 F That was right!
1262 F And she ate it all up!
1263 F {feings to be eating}.
1264 F She ate it all up.
1265 F And then : she tried the chairs, didn't she?
1266 F She tried first the daddy bear's chair.
1267 F Did she like the daddy bear's?
1268 A No.
1269 F (D'you) Do you remember why?
1270 A Why [IMR]?
1271 A [IMM:PHO]It {e}/'s cold!
1272 F Well no, it's very hard.
1273 F <Hard>.
1274 A <It/'s very> hard.
1275 F Like this, hard.
1276 A <Very hard> [IMR].
1277 F <And the> mummy's chair>
1278 F She tried the mummy's bear and that was : very soft.
1279 A Very soft [IMR].
1280 F And then she tried the baby bear's.
1281 F Did she like the baby bear's?
1282 A No.
1283 F She did, but she broke it.
1284 A Yes.
1285 F It was just right, but it was too>

1286 F It wasn't strong enough and she broke it.
1287 F And she went upstairs and she tried the beds.
1288 A (The) the mummy/z bed and the baby/z bed (and, and) and the mummy/z bed.
1289 F (Which) which one did she like?
1290 F Which bed did she like?
1291 A The mummy/z bed.
1292 A <And the little x/z bed>.
1293 F No, because it was too high the daddy's one!
1294 F And the mummy's one was too soft!
1295 F But the baby first bear was just right!
1296 F And she went to sleep in the bed, didn't she?
1297 F And then those bears came back from their walk in the woods!
1298 F And the daddy bear said.
1299 A Who/*'s been eat/ing my porridge [LPV]!
1300 F That's right.
1301 F Who's been eating <my porridge> [LPV]?
1302 A <And the x/y said>.
1303 A Who/'s been eat/ing my porridge [HPV]?
1304 F Yeah.
1305 F <And the daddy>>
1306 A <And the mummy> said.
1307 A Who/'s been eat/ing my porridge [HPV]?
1308 F X [HPV]!
1309 F And the daddy bear said.
1310 F Who's been sitting on my chair [LPV]?
1311 F And the mummy bear said.
1312 F Who's been sitting on my chair [HPV]?
1313 F And the baby bear said.
1314 F Who's been sitting on my chair and has broken it [HPV]?
1315 A {screams}.
1316 F And then they went upstairs, to see if there was anyone upstairs.
1317 F And the daddy bear said.
1318 F Who's been lying on my bed [LPV].
1319 A Who's been lie/ing on my bed [IMR][LPV].
1320 A The mummy and the mummy said.
1321 A Who/'s been eat/ing my : bed.

1322 F Oh, not eating.
1323 F Not eating my bed, who's been lying on my bed!
1324 A Who/'s been le*^
1325 F Yeah.
1326 A (Who/'s been li*) *in my bed!
1327 F And the baby bear said.
1328 F Someone x she's still there.
1329 A {is screaming in delight meanwhile}.
1330 F She's sleeping!
1331 F And then, Goldlilocks woke up!
1332 F {Sighs with bewilderement}.
1333 F She saw the three bears.
1334 F And what did she do?
1335 A She do>
1336 F She^
1337 A x xstairs!
1338 F That's right!
1339 F She jumped out of the bed!
1340 F And she ran down the stairs!
1341 F Eh, we can't see that look.
1342 F And she ran out of the house.
1343 F Look, look at her running.
1344 F And the rabbits're coming out and they're saying.
1345 F What's happenning [HPV]?
1346 F And the squirrel's saying.
1347 F What's happenning [HPV]?
1348 F There's another rabbit.
1349 F He says.
1350 F I don't know [HPV]!
1351 F Look, Goldlilocks is running away [HPV].
1352 F {feigns to be breathing heavily}.
1353 F And here are the bears.
1354 F But they can't catch her 'cause she's running very fast.
1355 F Can't catch you [HPV]!
1356 F Can/'t catch Goldlilocks [HPV]!
1357 A Can/'t catch Goldlilocks {screaming with delight}.
1358 F That's enough.
1359 F What?
1360 M What.

MATRIZ LARSP MUESTRA 2

18 10 92

3;4.12

Stage I (0;9–1;6)	Minor			*Responses*	63			*Vocatives*	7	*Other*	8	*Problems*				
	Major	*Comm.*		*Quest.*		*Statement*										
		'V' 26		'Q' 1		'V'	2	'N'	6	Other	7	Problems				
	Conn.	Clause								Phrase					Word	
Stage II (1;6–2;0)		VX	11	QX	1	SV	30	AX	4	DN	72	VV	4		17 -ing	
						SO		VO	7	Adj N		V part	9		21 pl	
						SC		VC	3	NN		Int X	4			
						Neg X	4	Other	4	PrN	2	Other			3 -ed	
Stage III (2;0–2;6)		X + S:NP	1	X + V:VP	11	X + C:NP	2	X + O:NP	2	X + A:AP						
		VXY	2	QXY	1	SVC	23	VCA		D Adj N	15	Cop	43		10 -en	
						SVO	21	VOA		Adj Adj N	1				5	
		let XY	1	VS(X)		SVA	6	VO_dO_i		Pr DN		Aux^M_O	2 32		3s	
		do XY				Neg XY	1	Other	5	$Pron^P_O$	23 2	Other	19		5 gen	
Stage IV (2;6–3;0)		XY + S:NP	1	XY + V:VP	29	XY + C:NP	11	XY + O:NP	5	XY + A:AP	11				13 n't	
		+ S	2	QVS	16	SVOA		AAXY		NP Pr NP		Neg V	20		43 'cop	
				QXY +		SVCA		Other		Pr D Adj N		Neg X	2			
		VXY +	2	VS(X+)		SVO_dO_i				cX	15	2 Aux	6		34 'aux	
				tag	1	SVOC				XcX	3	Other	6			
Stage V (3;0–3;6)	*and*	11	Coord.	1	Coord.	Coord.	1	1	1 +	Postmod. clause	1	1 +			-	
	c	1	Other		Other	Subord. A	1		1 +						-est	
	s					S	C	O	13						-er	
	Other					Comparative				Postmod. phrase	1 +				-ly	
Stage VI (3;6–4;6)		(+)								(–)						
		NP		VP		Clause		Conn.		Clause		Phrase			Word	
		Initiator	3	Complex	5	Passive		*and*		Element		NP		VP	N	V
		Coord.				Complement.		c		∅		D Pr Pron^P		Aux^M Aux^O Cop	*irreg*	
						how		s		⇄		D∅ Pr∅		∅	*reg*	
						what				Concord		D ⇄ Pr ⇄				
		Other												Ambiguous		
Stage VII (4;6+)		*Discourse*								*Syntactic Comprehension*						
		A Connectivity				*it*										
		Comment Clause				*there*				*Style*						
		Emphatic Order				Other										

Tabla V.1. Morfemas libres y morfemas ligados inglés y catalán con códigos

	Andre		Fathe	
	Total	Expanded	Total	Expanded
	9		0	
/'S		6		0
/ING		3		0
%AI	2		1	
%CHANG	1		0	
%IAì	1		0	
%OIì	2		1	
%PLOP	1		0	
%PU	10		0	
%PUPU	1		0	
%PUì	2		0	
%UIì	1		0	
*A	1		0	
*FOR	1		0	
*IN	2		0	
*IS	1		0	
*ONE	1		0	
*THE	3		0	
*WHAT	1		0	
éS	3		0	
ì	10		4	
A	43		96	
ABOUT	1		0	
AH	2		1	
ALL	3		6	
AMB	4		0	
AN	2		3	
AN		1		3
AN/OTHER		1		0
AND	36		72	
ANDì	1		1	
ANIMAL	12		0	
ANIMAL[IMM:SEM]		1		0

ANIMAL/S[IMM:PHO]		11		0
AQUEST	1		0	
AQUESTS	3		0	
AQUí	2		0	
ARE	13		9	
ARE.	1		0	
AREì	8		1	
AT	4		23	
AT[IMM:PHO]		2		0
AT		1		23
AT[IMM:SEM]		1		0
AWAY	1		3	
Aì	1		0	
B*	1		0	
BABY	6		9	
BABY		5		9
BABY/Z		1		0
BALL	2		1	
BALL[IMM:PHO]		2		0
BATH	3		2	
BE	1		0	
BE/EN		1		0
BEAR	6		15	
BEAR		5		15
BEAR/S		1		0
BEARì	1		4	
BED	10		5	
BEDì	2		2	
BEE	2		1	
BEEN	4		6	
BIG	8		13	
BIRD	6		2	
BIRD		4		2
BIRD/S		2		0
BITE	2		2	
BOOK	2		7	
BOOKì	2		1	
BRICK	2		2	
BRICK		1		2

BRICK/S		1		0
BUT	1		9	
BYE	1		0	
BYE-BYE	3		1	
BYE-BYEì	1		0	
CAMEL	2		0	
CAMEL		1		0
CAMEL/S		1		0
CAN	2		13	
CAN/'T		2		1
CAN'T	17		15	
CANGURO	1		1	
CAR	2		0	
CAT	2		0	
CATCH	20		14	
CATCH		19		14
CATCH/*3S		1		0
CHAIR	1		5	
COLD	2		1	
COME	7		21	
COME		4		21
COME/ING		3		0
COW	1		0	
COWì	1		0	
CROCODILE	1		0	
CROCODILE[IMM:PHO]		1		0
CRY	4		0	
CRY/ING		4		0
D'AQUí	2		0	
DAD	2		0	
DAD/Y		2		0
DEAR	4		0	
DID	1		22	
DO	11		11	
DO/ING		1		0
DO/N'T		10		0
DOG	2		0	
DOG/Y		2		0
DOLPHIN	1		3	

DON	2		0	
DON/'T		2		0
EAGLE	2		2	
EAGLE		1		2
EAGLE[IMM:PHO]		1		0
EAT	5		4	
EAT		1		4
EAT/ING		4		0
EH	2		20	
EL	2		1	
ELEPHANT	3		1	
ELEPHANT[IMM:PHO]		1		0
ELEPHANT/*S[IMM:PHO]		1		0
ELEPHANT/S[IMM:PHO]		1		0
ENGINE	5		6	
ER	4		0	
ERM	3		0	
FIND	1		3	
FIND/ING[IMM:GRA]		1		0
FINISH	3		0	
FINISH/*ED		1		0
FINISH/ED		2		0
FIRE	5		13	
FIRSTì	1		0	
FISH	1		1	
FISH/IE		1		0
FOCA	2		0	
FOOD	1		2	
FOR	4		14	
FOUR	1		0	
FROGGY	1		1	
GAME	1		1	
GET	1		4	
GIRAFFE	3		1	
GIRAFFE		2		1
GIRAFFE/*S		1		0
GIRL	3		6	
GIRL		2		6
GIRL[IMM:PHO]		1		0

GO	6		13	
GOLDLILOCKS	2		5	
GONE	1		4	
GONNA	2		3	
GOODì	1		0	
GORILLA	3		3	
GOT	2		14	
GRAN	2		0	
HAMMER	6		7	
HAMMER		3		7
HAMMER[IMM:PHO]		2		0
HAMMER/S		1		0
HARD	2		3	
HE	16		30	
HE		3		30
[IMM:PHO]HE		2		0
HE/*'S		1		0
HE/'S		10		0
HEAD	1		2	
HER	1		9	
HERE	39		23	
HEREì	10		7	
HEYì	1		7	
HI	1		0	
HIS	1		7	
HORSE	2		0	
HORSE/Y		1		0
HORSE/Y/S		1		0
HOT	1		3	
HURT	1		2	
I	27		19	
I		23		19
I/*'M		1		0
I/*'VE		2		0
I/'D		1		0
IF	1		5	
IN	3		24	
IN		2		24
IN[IMR]		1		0

IS	12		34	
IS[IMM:GRA]		1		0
IS		8		34
IS[IMM:PHO]		3		0
ISì	1		1	
IT	33		53	
IT[IMM:GRA]		2		0
IT		8		52
IT[IMM:PHO]		2		0
[IMM:PHO]IT		4		0
IT/'S		16		1
[IMM:PHO]IT/'S		1		0
KNOW	4		9	
KNOWì	2		0	
LET	1		1	
LET/'S		1		0
LIE	1		0	
LIE/ING		1		0
LIKE	3		14	
LIKE		2		14
LIKE/3S		1		0
LITTLE	13		15	
LOOK	29		63	
LOOKì	24		31	
LORRY	1		1	
MARTELL	2		0	
ME	25		6	
MELA'S	1		2	
MEì	2		0	
MINE	1		4	
MINE[IMM:PHO]		1		0
MIRAì	1		0	
MM	2		8	
MONKEY	1		0	
MONKEY/S		1		0
MONSTER	7		3	
MONSTER		5		3
MONSTER/*Z		2		0
MONSTERì	2		1	

MUMMY	9		8	
MUMMY		6		8
MUMMY/Z		3		0
MY	17		10	
NAUGHTY	1		5	
NICE	1		3	
NO	33		20	
NOT	5		9	
NOT		4		9
NOT[IMM:PHO]		1		0
NOW	1		4	
NOWì	1		7	
NOì	14		20	
OH	4		10	
OHì	6		23	
ON	8		18	
ON		7		18
ON[IMM:SEM]		1		0
ONE	11		34	
ONEì	3		4	
ONì	1		17	
OW	3		5	
OWì	1		3	
PAPER	1		0	
PAUL	1		1	
PIG	1		0	
PIG/Y		1		0
PLAY	3		4	
PLEASE	1		0	
PORRIDGE	5		5	
PRESENT	1		1	
PUSSY	2		0	
PUSSY-CAT	1		0	
RIGHT	1		12	
ROOM	2		0	
ROOM[IMM:PHO]		1		0
ROOM		1		0
SAID	3		6	
SAW	1		3	

SEA	3		4	
SEAL	3		4	
SEAL		2		4
SEAL/S		1		0
SEE	7		16	
SHE	1		37	
[IMM:PHO]SHE/'S		1		0
SLEEP	3		2	
[IMM:PHO]SLEEP		3		0
SLEEPY	1		2	
SLEEPY[IMM:PHO]		1		0
SMOKEì	1		1	
SOFT	1		2	
SOME	4		14	
SOOTY	20		40	
SOOTYì	4		5	
SPOT	2		1	
STUCK	1		0	
THATì	1		2	
THE	62		112	
THE		53		112
THE[IMM:PHO]		9		0
THERE	9		23	
THERE		4		23
THERE[IMM:PHO]		3		0
[IMM:PHO]THERE		1		0
THERE/'S		1		0
THEREì	1		3	
THESE	2		2	
THESE[IMM:PHO]		1		0
THESE		1		2
THIS	23		28	
THIS[IMM:PHO]		10		0
THIS		13		28
TIGER	3		2	
TO	22		29	
TOUCH	1		0	
TOUCH/*3S		1		0
TU	1		0	

TUTìTUTì	1		0	
TWO	1		1	
UGH	1		10	
UN	1		0	
UP	7		13	
UPì	1		1	
VERY	4		9	
VULL	1		0	
VULLì	2		0	
WAKE	5		5	
WAKE		4		5
WAKE/*ING		1		0
WANT	17		3	
WANT		15		3
WANT/*3S		1		0
WANT/3S		1		0
WAS	3		12	
WAS		2		12
WAS[IMM:GRA]		1		0
WATCH	1		0	
WATER	4		5	
WATERì	2		1	
WE	21		20	
WHAT	9		31	
WHAT		2		31
WHAT/*'S		1		0
WHAT/'S		6		0
WHERE	9		14	
WHERE		3		14
WHERE/'S		6		0
WHO	6		8	
WHO		2		8
WHO/*'S		1		0
WHO/'S		3		0
WHO'S	1		10	
WHY	1		3	
WITH	7		15	
WITH		1		15
WITH[IMM:PHO]		6		0

X	2		0	
X/Y		1		0
X/Z		1		0
Xì	1		2	
YEAH	4		9	
YEAHì	1		4	
YES	37		10	
YESì	7		9	
YOU	5		38	
YOU		4		38
YOU/'RE		1		0
YOUR	1		2	
ZEBRAì	1		0	
ZOO	4		2	
ZOO		3		2
ZOO[IMM:PHO]		1		0

Tabla V.2. Morfemas gramaticales y léxicos y sus raíces con códigos

	Andre		Fathe	
	Total	Expanded	Total	Expanded
/*'M	1		0	
I/*'M		1		0
/*'S	3		0	
HE/*'S		1		0
WHAT/*'S		1		0
WHO/*'S		1		0
/*'VE	2		0	
I/*'VE		2		0
/*3S	3		0	
CATCH/*3S		1		0
TOUCH/*3S		1		0
WANT/*3S		1		0
/*ED	1		0	
FINISH/*ED		1		0
/*ING	1		0	
WAKE/*ING		1		0

/*S	2	0	
ELEPHANT/*S[IMM:PHO]	1	0	
GIRAFFE/*S	1	0	
/*Z	2	0	
MONSTER/*Z	2	0	
/'D	1	0	
I/'D	1	0	
/'RE	1	0	
YOU/'RE	1	0	
/'S	51	1	
/'S	6	0	
HE/'S	10	0	
IT/'S	16	1	
[IMM:PHO]IT/'S	1	0	
LET/'S	1	0	
[IMM:PHO]SHE/'S	1	0	
THERE/'S	1	0	
WHAT/'S	6	0	
WHERE/'S	6	0	
WHO/'S	3	0	
/'T	4	1	
CAN/'T	2	1	
DON/'T	2	0	
/3S	2	0	
LIKE/3S	1	0	
WANT/3S	1	0	
/ED	2	0	
FINISH/ED	2	0	
/EN	1	0	
BE/EN	1	0	
/IE	1	0	
FISH/IE	1	0	
/ING	17	0	
/ING	3	0	
COME/ING	3	0	
CRY/ING	4	0	
DO/ING	1	0	
EAT/ING	4	0	
FIND/ING[IMM:GRA]	1	0	

LIE/ING	1		0
/N'T	10		0
DO/N'T	10		0
/OTHER	1		0
AN/OTHER	1		0
/S	21		0
ANIMAL/S[IMM:PHO]	11		0
BEAR/S	1		0
BIRD/S	2		0
BRICK/S	1		0
CAMEL/S	1		0
ELEPHANT/S[IMM:PHO]	1		0
HAMMER/S	1		0
HORSE/Y/S	1		0
MONKEY/S	1		0
SEAL/S	1		0
/Y	8		0
DAD/Y	2		0
DOG/Y	2		0
HORSE/Y	1		0
HORSE/Y/S	1		0
PIG/Y	1		0
X/Y	1		0
/Y/S	1		0
HORSE/Y/S	1		0
/Z	5		0
BABY/Z	1		0
MUMMY/Z	3		0
X/Z	1		0

Tabla V. Lista de palabras estándar

1. Negative words

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
AIN'T	0	0
ARE/N'T	0	0
CAN/'T	1	1
COULD/N'T	0	0
DID/N'T	0	0
DOES/N'T	0	0
DON'T	0	10
HAD/N'T	0	0
HAS/N'T	0	0
HAVE/N'T	0	0
IS/N'T	0	0
MIGHT/N'T	0	0
MUST/N'T	0	0
NO	33	20
NOPE	0	0
NOT	5	9
SHOULD/N'T	0	0
UHUH	0	0
WAS/N'T	0	0
WERE/N'T	0	0
WON'T	0	0
WOULD/N'T	0	0
Total Frequency	39	40

2. Conjunctions

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
AFTER	0	0
AND	36	72
AS	0	1
BECAUSE	0	1
BUT	1	9
IF	1	5
OR	0	2
SINCE	0	0
SO	0	2
THEN	0	8
UNTIL	0	0
WHILE	0	1
Total Frequency	38	101

3. Modal-auxiliary verbs

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
CAN	1	13
COULD	0	0
MAY	0	0
MIGHT	0	0
MUST	0	0
SHALL	0	8
SHOULD	0	0
WILL	0	0
WOULD	0	1

Total Frequency	1	22

4. Semi-Auxiliary Elements

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
GONNA	2	3
GOTTA	0	0
HAFTA	0	0
LIKETA	0	0
TRYNTA	0	0
WANNA	0	5
Total Frequency	2	8

5. Personal Pronouns
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
HE	16	30
HER	1	9
HIM	0	15
I	27	19
IT	33	53
ME	25	6
SHE	1	37
THEM	0	2
THEY	0	10
US	0	0
WE	21	20
YOU	5	38
Total Frequency	129	239

6. Possessive Pronouns and Determiners
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
HER	1	9
HERS	0	0
HIS	1	7
ITS	0	0
MINE	1	4
MY	17	10
OUR	0	0
OURS	0	0
THEIR	0	1
THEIRS	0	0
YOUR	1	2
YOURS	0	1
Total Frequency	21	34

7. Reflexive Pronouns
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
HERSELF	0	0
HIMSELF	0	0
ITSELF	0	0
MYSELF	0	0
OURSELVES	0	0
THEMSELVES	0	0
YOURSELF	0	0
YOURSELVES	0	0

Total Frequency	0	0

8. Demonstrative Pronouns and Determiners
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
THAT	0	61
THESE	2	2
THIS	23	28
THOSE	0	1
Total Frequency	25	92

9. Relative Pronouns
in Utterances Not Ending with '?'
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
WHAT	1	6
WHATEVER	0	0
WHICH	0	0
WHICHEVER	0	0
WHO	2	0
WHOEVER	0	0
WHOM	0	0
WHOSE	0	0
Total Frequency	3	6

10. Universal Pronouns and Determiners
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
ALL	3	6
BOTH	0	0
EACH	0	0
EVERY	0	0
EVERYBODY	0	0
EVERYONE	0	0
EVERYTHING	0	0
EVERYWHERE	0	0
Total Frequency	3	6

11. Partitive Pronouns and Determiners
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
ANY	0	2
ANYBODY	0	0
ANYONE	0	1
ANYTHING	0	0
ANYWHERE	0	0
EITHER	0	0
NEITHER	0	0
NOBODY	0	0
NONE	0	0
NOONE	0	0
NOTHING	0	0
SOME	4	14
SOMEBODY	0	0

SOMEONE	0	0
SOMEPLACE	0	0
SOMETHING	0	4
	---	---
Total Frequency	4	21

12. Quantifying Pronouns and Determiners
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	---	---
	Total Words	Total Words
ENOUGH	0	4
FEW	0	0
LITTLE	13	15
MANY	0	0
MUCH	0	0
ONE	11	34
SEVERAL	0	0
	---	---
Total Frequency	24	53

Tabla V.3. Enunciados con Mezcla total

298 A Foca [MIX]!
434 A Amb aquest [MIX].
435 A Amb aquests d'aquí [MIX].
437 A Amb aquests d'aquí [MIX].
689 A On és [MIX]?
691 A Vull, vull, vull un martell [MIX].
764 A No hi és [MIX].
1095 A <Gran> [MIX].

APENDICE VI

CORPUS DE LA MUESTRA 3

transcri\asci17

1 $ Andre, Fathe, Mothe
2 +SEX: M
3 +DOB: 06.06.89
4 +DOE: 21.06.93
5 +TOE: Tea time
6 +CA: 3;12.15
7 +SESSION: 17
8 +TAPE: 10
9 +Observer: M
10 +IC: Conversation while playing
11 +In A's bedroom
12 - 0:30
13 +[NEG]

14 F Come on Andreu, let' s go and play in your room.
15 A *Have you finish/*ed?
16 F Come on, then, we' re gonna play.
17 A I/'m gonna play with a hunter.
18 F I'm gonna play with Mela.
19 F Ok?
20 A No, you/*'re gonna play with me!
21 F No, you stay there, I' ll play with Mela.
22 A No, I wanna play with you!
23 F With me!
24 F <No>>
25 A <Yes>, you x play with me!
26 F No, you play with the hunter and I'll play with Mela.
27 A No, you play with me.
28 A You play with me, %Pu!
29 F Why?
30 A You play with me.
31 A (You no) you no x.

32 :

33 F He' s a hero {singing a tune}.
34 A He' s a %cacadeperro.

35 :

36 M Val, all right [CS]!
37 M Això està tan ple de sorra!
38 M Val, ja veniu, come on [CS].
39 A Si, ple de sorra!
40 A I %cacadeperro.
41 A Aha!
42 A The hunter/'s come/ing, uh, uh!

43 ; 0:04

44 F Right!
45 M Si hi ha batalles, si es pot intentar que siguin comprensibles, eh?
46 F What are we gonna play, then?
47 A Look, I/'m a hunter!
48 F Ok.

49 +[PWA]

50 A Look, here/'s gone a hunter!
51 F What, after the rhino?
52 A Yes, after the rhino, but the rhino say/3s {noise}.

53 ;

54 F There goes a rhino.
55 F Tararan, tararan, tararan!
56 A No, this one is/n't a little rhino!
57 F That' s Babar.
58 F That' s Babar.
59 A No, this one is a little rhino.
60 A X.
61 A {utters noises}.
62 A Look, the hunter/'s with the horse/y!

63 ; 0:04

64 A %Pinyoe, %Pinyoe {Catalan onomatopeic for shooting} ba, ba, ba.
65 F So, what are we playing, then?

66 ; 0:03

67 F With the doggy as well?
68 A Look, look, with the horse/y he go/*3s [TI].
69 A Bum, bum, bum.
70 F Here comes the>
71 A Look, here come/3s (la*,la*, la*) an/other[IMM:PHO] {lanother} rhino-dog/y.
72 F A rhino-doggy, is it?
73 A Yes!
74 A Here come/3s the[IMM:PHO] {le} rhino, the[IMM:PHO] {le} rhino-dog,
{singing to
75 a tune}.
76 A Look!
77 F Have we got some more rhinos?
78 A {keeps singing}.

79 : 0:3

80 A He[IMM:PHO] {e} wanna eat him {singing}!

81 :

82 F Who does he want to eat?
83 A {utters noises}.

84 ;

85 F Eh, look, look what I found?
86 F What' s this?
87 A A real[IMM:PHO] {rea} rhino!
88 A And a mummy one?
89 F A mummy one?

90 :

91 F There.

92 : 0:03

93 A (There are, there are) : there are lot/s of[IMM:PHO] {om} *them.
94 F Lots of them.
95 F I don' t know if there' s another one, though.
96 F Is there another one, there?
97 A Yes, a mummy one.
98 F This is a bit like a rhino.
99 A Yes, a little bit.
100 A x.

101 :

102 A This one (is) is a little bit com the[IMM:PHO] {le} rhino [PMIX]!
103 F It' s a little bit like a rhino, is it?
104 A Look, this one is a rhino!
105 F No, that one is not.
106 F I don' t think there are any more rhinos, Andreu.
107 A Mami que n'hi ha (més) més hipopotams[IMM:PHO] {lipopotams}.
108 F No, <rhinos>.
109 M <Quants n'heu tingut de moment>?
110 F <X>.
111 A <X>.

112 ; 0:03

113 A Look, watch, one!
114 A x the mummy one no, and the baby one x.
115 F No, no more, she' s got a buffalo.
116 A [IMM:PHO]It {e}/'s a buffalo [IMR].
117 F There' s no more rhinos, I think.
118 A The mummy one (is p*, is pa*) is with[IMM:PHO] {we} the[IMM:PHO] {le}
car/s.
119 F Yeah, we' ve got a bull, eh?

120 A A bull.
121 F A bull, who came after : Bangers and Mash that bull.

122 ; 0:06

123 F But there' s no more rhinos, there.
124 F No, no rhinos.
125 A %Pu!
126 F What?
127 A Look, there are many rhino/s (in a) with the[IMM:PHO] {le} car/s,
128 they[IMM:PHO] {e} are[IMM:GRA] {s} not there.
129 F With the cars?
130 A Yes.
131 F 'You sure?
132 A I/*'m sure.
133 F I don' t think so.
134 A Yes, naughty boy!
135 A Look, in[IMM:SEM] the[IMM:PHO] {le} car/s.
136 F Look, with the cars?
137 F Ok.
138 F x to check here.
139 A ([IMM:PHO]It {e}/'s not), they[IMM:PHO] {le}/'re not any[IMM:GRA] {some}
more
140 rhino/s?
141 A There are not some[IMM:GRA] {any} more rhino/s here?
142 F Ok, let' s have a look at this one.
143 A Look, the mummy rhino is lost!
144 F It' s lost, yes, it' s not here, it' s not here.
145 A No, it/'s lost!
146 F It' s lost!
147 A Yes, *it is[IMM:PHO] {e} with[IMM:PHO] {li} the[IMM:PHO] {le} toy/s!
148 A {utters noises of excitement}.
149 A %Pu!
150 F What?
151 F We' ll have to get some more rhinos, eh?

152 ; 0:15 {A utters noises and sings}

153 F Ok, what d'you wanna play with, then, the rhinos?
154 A Yes.
155 A And the hunter!
156 F Where' s the hunter, then?
157 A There, look, there.
158 A There.
159 F Where is he?
160 A Oh, he/'s with[IMM:PHO] {we} the[IMM:PHO] {le} horse/y!
161 F Here come the soldiers {feigns noise of horses}.
162 A Here come/*3s the hunter {uttering noises}.
163 A %Pinyo, %pinyo, %pinyo!
164 F There' re l*^
165 A Look, the soldier/s they/*'ve not got (a pist*), a gun [RD].
166 F There' s an %indibump.
167 A Look, the[IMM:PHO] {le} soldier/s <*have not> got <a gun>.
168 F <Where' s>>
169 F <Where>>
170 F They' re after the %indibump.
171 F Ugh, ugh!
172 A %Pinyo, look the hunter is hurt/ing [IMM:GRA].
173 A %Pinyo.
174 F What' s he doing the hunter, is he shooting?
175 A Yes.
176 A Look, is come/ing the[IMM:PHO] {le} bull [TI].
177 F The bull is coming, eh?
178 A Yes.
179 A And then, the[IMM:PHO] {le} this[IMM:PHO] {lis} one is come/ing.
180 F The buffalo that one is.
181 A A buffalo[IMR].
182 A Look, the[IMM:PHO] {le} buffalo (he[IMM:PHO] {e} he[IMM:PHO] {e})
he[IMM:PHO]
183 {e} wanna get the hunter [RD].
184 A (And) and the bull he[IMM:PHO] {e} wanna get the hunter [RD]!
185 A And the rhino he[IMM:PHO] {e} wanna get a hunter [RD]!
186 F Well the hunter better run away!
187 F Quick, run away hunter!

188 A No, they[IMM:PHO] {ley} go/3s in[IMM:SEM] a train!
189 A And look, he/*'s got ski/s!
190 F What' s he got?
191 A Mira, té esquís per anar a la muntanya [MIX]!
192 M Si, per anar a la neu!
193 F Skis, some skis!
194 A Si [MIX].
195 F So, he' s going down the snow, is he?
196 A Look, està regant a tots {and laughs} [PMIX].

197 = takes the hose from a firemen car

198 A Està regant a tots [MIX]!
199 A {utters noises}.
200 A Look the bull is stuck!
201 F Hey, look, the soldiers are after the rhino, here.
202 F {feigns horses kicking}.
203 F Then the rhino turns round, there he' s gonna charge [LPV].
204 A And look, look the bull, (and a, and a, and a) and the hunter, look!
205 F What' s happening?
206 A Look, they/' re fight/ing!
207 F The bull and the hunter?
208 A Yes, yes.
209 A Look, they/' re fall/ing!
210 A Ugh, {noises of fighting}!
211 A Look, (le) look, he/'s gone, no està [PMIX].
212 A (The) the hunter, look!
213 A <Paul>!
214 F <What' s> happened to him?
215 A Look, he/'s got[IMM:PHO] {gol} the[IMM:PHO] {le} bull.
216 F He' s got the bull?
217 F He' s caught the bull, has he?
218 A No the bull has[IMM:PHO] {is} is got him.
219 A (The[IMM:PHO] {le}) the[IMM:PHO] {le}>
220 A Look, he[IMM:PHO] {e}, he[IMM:PHO] {e}>
221 A Look, in the[IMM:PHO] {e} water, in the[IMM:PHO] {e} water, the hunter!
222 F The hunter' s in the water?

223 A No, look.
224 F <Who' s in the water, then>?
225 A <No look, look, look in the[IMM:PHO] {a}>>
226 A Look, (the) the bull is : put/ing[IMM:PHO] {pulling} some water in
227 the[IMM:PHO] {e} hunter!
228 F Is he, he' s squirting the hunter with water.
229 A And what/'s this[IMM:PHO] {lis}?
230 F He' s got wet with a hose, isn' t it!
231 A A hose [IMR]!
232 A Look, the[IMM:PHO] {le} bull (is gonna : le) is gonna xke the[IMM:PHO]
{le}
233 hose.
234 F He' s very clever that bull, isn' t he?

235 ;

236 F He' s a^
237 A Yeah, yeah!
238 A Look, look they/'re fight/ing!
239 F Who's fighting?

240 ;

241 A Look, the bull has[IMM:PHO] {is} got the hunter!
242 F (He' s) he' s got the hunter again, has he?
243 A Yes.
244 F And what' s he doing with him?
245 A <Yes>.
246 F <Is he> making him wet again?
247 A And look the hunter/'s got the[IMM:PHO] {le} bull.
248 F The hunter' s got the bull now?
249 A Yes, he[IMM:PHO] {e}, look, he[IMM:PHO] the[IMM:PHO] {le} bull/'z head
is off.
250 A And then the hunter/'s run away.
251 F (His bull, his) the bull' s head is off?
252 A Yes.

253 F The hunter pulled his head off?
254 F Dear me!
255 M Això ho ha dit, oi?
256 M {laughs}.
257 F Mm, si.
258 F Eh, look, the soldiers have caught the rhino.
259 F Look, they're putting him (in a) in a cage now.
260 F He' s not happy.
261 F Rrr.
262 A And look, look, look, <look>, look, look.
263 F <What>?
264 A (The[IMM:PHO] {le}) this[IMM:PHO] {lis} cow is after a hunter.
265 F That' s a buffalo that one is called.
266 A The buffalo (is hunter, is) is after the hunter but the hunter/'s run
away.
267 F He' s gone away, quick!
268 A Yes, *he is put in a cage.
269 A And look, he/'s not happy now.
270 A Look, he/*'s put in a cage!
271 F The bull' s in a cage, now?
272 A Yes.
273 F With the rhino?
274 F Well they' ll fight though, with the rhino.
275 F That' s not a good idea to put them together.
276 A No, look.
277 F Cause they' ll be fighting.
278 A Look, look, they/'re giving some kiss/s [IMM:GRA]!
279 F (they) they' re kissing each other, are they?
280 A Yes.
281 F Here comes a monster, rrrr!
282 A And look *he is catch/ing [IMM:GRA].
283 F Rrrr after him.
284 A Look, *he is catch/ing [IMM:GRA].
285 F Rrrr.
286 A Look *he is catch/ing the hunter put him in a : cage [IMM:GRA]!
287 F Oh, he' s too big for that cage, isn' t it?
288 A And look, the mummy xing, ah!

289 :

290 A Aha, look he come/*3s, %Pu!
291 A Look, ah!
292 F Here comes another monster.
293 A Look, look %Pu!
294 F What?
295 A Look!
296 F Who is it?
297 A No puc [MIX].
298 F What' s he doing?
299 A Look, aha, [IMM:PHO]it {e}/'s a big one, they can/not catch it can push
300 [IMM:GRA].
301 A It can push {stretching the last word} [IMM:GRA].
302 F The hunter can't knock him down?
303 F He' s too big!
304 A No, now he/'s got him, (now) the hunter [RD].
305 A Look, the bull.
306 F He' s got him now.
307 A Look!
308 F Eh, we have to give <this one back>.
309 A <The %indibump> (is, is) is x there>
310 A Look the[IMM:PHO] {le} %indibump!
311 A Look, they run away!
312 F What's run away?
313 A (The[IMM:PHO] {le}, the[IMM:PHO] {le}, the[IMM:PHO] {le}, the[IMM:PHO] {le},
314 the[IMM:PHO] {le}, the[IMM:PHO] {le}, the) the rhino, and the[IMM:PHO] {le}
315 bull!
316 F <The rhino> is getting away!
317 F Quick!
318 A Look!
319 A No!
320 F The indian' s gonna catch him!
321 A <No, no he>>

322 F <Jump on the back>!
323 A No, <like this>>
324 F No, <he' s> got his tail, he' s got his tail.
325 F Look, look.
326 F Give me that one, give me that one.
327 A The %indibump his[IMM:PHO] {is} chase/*ed (li*, li*) *it is like this,
like
328 this[IMM:PHO] {lis} %indibump [IMM:GRA].
329 F Ah!

330 ;

331 A x/'s gonna there [IMM:GRA].

332 : 0: 08

333 A Look!
334 F What' s that?
335 A Now, they are put/ing *in a cage the[IMM:PHO] {le} %indibump [IMM:GRA][RD]!
336 F Who' s coming now?

337 ;

338 F %Indibump.
339 A Look, now is come an/other monster [IMM:GRA] [RD]!
340 F Look, here' s another <hunter up here>.
341 A <Look>, yes with a bus.
342 F Look, {feings bullits noises}.
343 F Another hunter up here.
344 A Look, look, the %ind^
345 A (Now come/3s a) a monster (with[IMM:PHO] {we} the[IMM:PHO] {le} with[IMM:PHO]
346 {we} the[IMM:PHO] {le} with[IMM:PHO] {we} the[IMM:PHO] {le}) with[IMM:PHO]
347 {we} the[IMM:PHO] {le} bus come/*3s here [IMM:GRA].
348 F The monster is driving a bus?
349 A <(Look, he go/*3s)> look, he go/*3s>

350 F <Look, watch>!
351 F And another one jumping!
352 F x get in.
353 F He jumped in.
354 A Look, he go/*3s %poah!
355 A Look there[IMM:PHO] {le}, look!

356 ; 0:02

357 A Ah, look he/'s get/ing, look, *in the cage {he is opening the cage}!
358 A Ah!
359 F What' s happening?
360 A Look, the cage is open/ing.
361 F The cage is open, is it?
362 F Who did that?
363 A Who did that [IMR]?
364 F Who did that?

365 ;

366 A Look, they/*'ve got the[IMM:PHO] {le} elephant[IMM:PHO] {lelephant}.
367 A The[IMM:PHO] {le} little[IMM:PHO] {lil} elephant is cry/ing the[IMM:PHO]
{le}
368 little[IMM:PHO] {lil} elephant [RD].
369 F Is he?
370 A Yes, they/'re fight/ing.
371 A (And a, and, and) and the two monster/s as well.
372 F The two monsters as well?

373 ;

374 A Look, he/'s cry/ing.
375 A X his dad/y.
376 A And his dad/y/'s in the cage!
377 F His daddy' s in the cage, is he?
378 A Look, x look, he/'s gonna jump the[IMM:PHO] {le} little one [RD]!

379 A Look, (he can, he, a*) his dad/y.
380 A Look!
381 F What' s it?
382 A He' s gonna jump in x x, look.
383 F The little one he jumped out.
384 A And look, x.
385 A Ugh!
386 F Here comes the eagle, look.
387 F To catch him.
388 F This one.
389 A No, no, he/'s not gonna catch *him.
390 F He' s not gonna catch him?
391 F <Why not>?
392 A <Like this>, look.
393 A This is her house.
394 A He ca/n't catch him.
395 F He can' t catch him?
396 A No.
397 F Right.
398 A And look, look, the monster wanna get in there.
399 F The monster wants to get in, as well.
400 A X (he wanna) he wanna go x outside.
401 A Look the[IMM:PHO] {le} monster wanna go outside x x.
402 F The monster wants to get outside?
403 A And look, he wanna get in {?} to x a monster [IMM:GRA].
404 A Look, look!
405 F Quick, close it!
406 F Because the animals are going to get out.
407 F Quick here come the soldiers.
408 F {feigns trumpet noises} Here come the soldiers, look.
409 A Look, (is, is) look, they run away, look [IMM:GRA].
410 A <They run away> [IMM:GRA]!
411 F <The indians>!
412 F Quick, catch them, the indians are gonna catch them.
413 A {utters noises} Oh, look they run away [IMM:GRA]!
414 F Here comes a hunter, %pah, %pah, %pah!
415 A Look, the little one he/'s catch/ing you, %poah!
416 A Look, he wanna[IMM:GRA] get you!
417 F He wants to get me?

418 F No, not me!
419 A Yes, the little one.
420 A And look the[IMM:PHO] {le} other[IMM:PHO] {nother} one, look, x the x!
421 F What' s happening?
422 A Look, the monster is, %poah, ah!
423 A Look, the monster is a good one, this monster [RD][IMM:GRA].
424 F He' s a good monster, is he?
425 A Yes.
426 A Ah, {utters noises}.
427 A Look, the[IMM:PHO] {le} other[IMM:PHO] {nother} monster/'s run away,
look!
428 A Look!

429 ; 0:10

430 A Look!
431 F What's that?
432 A Now, [IMM:PHO]they {ley}/' ve got an/other[IMM:PHO] {lanother} monster!
433 F Another one?
434 F Which one, which one?

435 ; 0:06

436 F That's it, no?
437 F You've got it?
438 A No, look, [IMM:PHO]they {ley}/'ve got this[IMM:PHO] {lis} monster.
439 F That one, the red <one>.
440 A <One>.
441 A Look, two, [IMM:PHO]they {ley}/'ve got, look, the wolf/y and the monster
442 [LDO].
443 A {feigns a woolf mouling}.
444 F {feigns a woolf mouling}.
445 A Come on, there.

446 ; 0:03

447 F Well the indian have cought (the) the wold, have they?
448 A Yes.
449 F And the monster as well.

450 ;

451 A No, (the[IMM:PHO] {le} the[IMM:PHO] {le}) the[IMM:PHO] {le} indian
(he/'s got)
452 he/'s got (the[IMM:PHO] {le}) the[IMM:PHO] {le} wolf/y and the monster
[LD]!
453 F Aha, and : they wouldn't^
454 A And look, look an/other[IMM:PHO] {lanother} one they/'re outside
[IMM:GRA].
455 F Where?
456 A Outside!
457 A They {ley}/'re not there, they/'re outside.
458 A And look the {le} monster, look, look!
459 A This one is change/ing the monster, this monster [IMM:GRA][RD].
460 A Ah!
461 F A monster and^
462 A Look (no*) now [IMM:PHO]it {e}/'s rain/ing!
463 F It's raining, is it?
464 A Yes.
465 F So^
466 A Yes, (they[IMM:PHO] {li} gonna we*) they[IMM:PHO] {li} gonna get wet.
467 F So, what do they do then the animals, if they^
468 A They run away home [IMM:GRA].
469 F They run away home, that's right, under the trees!
470 A Under the tree/s [IMR].
471 F Look, this one/'s running>
472 F Look, (he's), look, (he's under) he's under here.
473 F He's^
474 A Look, this one is under the tree [IMR].
475 F Under the tree!
476 F Or they go in the cage, don' t they, the bears?
477 F And the squirrels they go in the trees, eh?

543 A And look, this one (he wan*) he wanna go in the water [LD]!
544 F He wants to go in the water, does he?
545 A Yes, it/' s in there the[IMM:PHO] {le} water [RD]!

546 : {A has seen his gym shoes}

547 A Eh, x ja m'els poso jo sol [MIX].
548 M Aha, si!
549 A Per què no me'l posis [MIX].
550 A Jo no faré gimnàstica[IMM:PHO] {nastica} [MIX].
551 A Jo no aniré a l'escola, eh [MIX]?

552 ; 0:07

553 A Jo tinc fret, eh, mami [MIX]!
554 M No!
555 A Si, tinc fret [MIX].
556 A Si per què jo no tinc mitjons ni sabates ni sabatilles [MIX].
557 M Clar, però vaja no fa gens de fret avui.
558 A Es que jo la x [MIX]^
559 F Aha!
560 A And look!
561 F What?
562 A Look, this one is get/ing wet!
563 A And look, the water/'s here.

564 :

565 F Ok, I' ll tell^
566 A Look a little rhino!
567 F I' ll tell you what we' ll do, Andreu.
568 A What?
569 F This one, look, this here, the mat, this is an island, right?
570 A Look.
571 F And this is the water, here, eh?
572 A Yes.
573 F So, we' ll put all those animals>
574 F What are the animals that go in the water?
575 A Look, this[IMM:PHO] {lis} one!

576 +[PWA]

577 F No, he doesn' t go in the water, put him on the island.
578 F What about the crocodile, does he go in the water, eh?
579 A And the elephant[IMM:PHO] {lelephant}/s.
580 F The elephants no, they don' t go in the water.
581 A Yes, I see[IMM:GRA] one (in[IMM:SEM] the) in[IMM:SEM] the tele, yes.
582 F On the tele, yes, but they don' t live in the water.
583 F They can' t swim, not very much.
584 A And this one, the crocodile[IMM:PHO] {cocorol}^
585 F The crocodiles can (they) they stay in the water.
586 F What else can we put in the water?
587 F Probably that monster, give me that monster behind there.
588 F That one there, the big one, the big one, the big monster.
589 A This one?
590 F Yes, he can go in the water.
591 A And this one?

592 ;

593 F (What) what' s that one?
594 F That' s a bull!
595 F No, he doesn' t like it.
596 M He doesn' t like it?
597 F No!
598 F What else shall we put in the water?
599 A This one, an/other monster in the water.
600 F He can go in the water.
601 F The lion, no, he doesn' t like swimming in the water.
602 F Put him on the island.
603 A %Pu, and the[IMM:PHO] {le} giraffe?
604 F The giraffe?
605 F No, he goes on the island.
606 A And look, and the dragon, yes.
607 F In the water?
608 F Ok, come on put the drag*^
609 A He like/s the[IMM:PHO] {le} tiger, look, he/'s got this[IMM:PHO] {lis}>

610 F For swimming?
611 A Yes, for swim/ing [IMR].
612 F Or for flying.
613 F He' s got wings for flying.
614 A Yes, and for swim/ming.
615 F As well?
616 A And this one as well.
617 F Go on.
618 A Aha!
619 F Come on, ok, *there is another lion there.
620 A Oh, look, look, the little lion!

621 ; 0:03

622 F Ok, this monster can be in the water as well.
623 A And look, this one is in the[IMM:PHO] {a} water!
624 A Look he/'s gonna get in the[IMM:PHO] {a} water.
625 F He can get in the water, yeah.

626 ;

627 A And look, this one he[IMM:PHO] {e} wanna (get in) go in the water.
628 F Eh, what about this one^
629 A And look this one, yes!
630 F What about this one?
631 A The bear, the bear, yes.
632 F Yeah, that one can, yes, the polar bear he likes swimming in the
water, and
633 the seal as well.
634 A And an/other one I see [TI].
635 A And look, this one.
636 F Eh, in the water, yeah.
637 A And the mummy one?
638 A The wolf/y, x the wolf/y.
639 F I don' t know where the mummy is.

640 ; 0:4

641 A The mummy one.
642 A I see an/other[IMM:PHO] {lenother} one.
643 A I see a marron [PMIX].
644 A Look, a brown[IMM:PHO] {proun} [IMM:GRA].
645 F A brown one.
646 A *They/*re gonna eat <the[IMM:PHO] {le} %indibump/s>.
647 F <Eh, the giraffe>>
648 F What about the giraffe?
649 F Does the giraffe go in the water?
650 A No.
651 F No, so put him on the island.
652 A And the cow no [IMM:GRA].
653 F Come on, put him on the island with the other.
654 A And the cow[IMM:PHO] {cou} he does/'nt[IMM:PHO] {don't} like the water
[RD].
655 F (What) who?
656 A The cow[IMM:PHO] {cou}.
657 F No, he doesn' t like the water either.
658 F <Right>>
659 A <And look> the[IMM:PHO] {a} bus is in the[IMM:PHO] {a} water.
660 A Oh (with[IMM:PHO] {we} the[IMM:PHO] {lu} the[IMM:PHO] {le}) with[IMM:PHO]
661 the[IMM:PHO] {le} hunter, la, la la!
662 F Now, ok, so let' s put them there.
663 F There' s all the animals in that>
664 F Oh, the water, ok, these ones they don' t like the water, eh?
665 F They don't>
666 A And look, look, here, look, look, look!
667 A Look he/'s with the[IMM:PHO] {le} bus.
668 A Look the seal i*^
669 F No, but not in the water, the bus.
670 F Ok, now these animals have to be very careful, eh?
671 F Because look, they're coming to drink the water.
672 F But if they fall into the water, what will happen?
673 F Eh, what will happen, if they fall in the water?
674 F The monsters will get them, eh?
675 A Yes.
676 F Or the crocodiles, you see?

677 F So (if he) he goes into the water>
678 F Here comes the monster : ah!
679 F Eh, after him, hey?
680 F So they have to be very careful these ones, eh?
681 F Because the monster' s waiting.
682 A (And) and, no, look, look, (the[IMM:PHO] {le}) the[IMM:PHO] {le} seal
go/*3s
683 in the water, (the[IMM:PHO] {le}) the[IMM:PHO] {le} seal/s (and, and,
and
684 the[IMM:PHO] {a}, and) and the[IMM:PHO] {a} bear he[IMM:PHO] {e} put it
in
685 (the*) here [LD][IMM:SEM].
686 A Yes.
687 A <Eh>?
688 F (<Where> do*) where does the bear go?
689 A No, no, the bear he[IMM:PHO] {e} put it (the[IMM:PHO] {le} the[IMM:PHO]
690 {le}) the[IMM:PHO] {le} dog/y here [IMM:GRA][LD][RDO].
691 F Can he?
692 A And the seal/s here.
693 F The seal?
694 A Eh?
695 A Yes, (they[IMM:PHO] {ley}/'re {5 times}) they[IMM:PHO] {ley}/'re good
one/s,
696 and this one no.
697 F He's no, er>
698 F What are the good ones?
699 F The seals are good ones?
700 A Yes.
701 F And the bear as well?
702 A Yes.
703 A And look, this one is go/ing[IMM:GRA] {go} *to go in the water.
704 F He' s going to go in the water, is he?
705 A *He is go/ing *to go in the water [PSC]!
706 F Ok, put him in the water.

707 A %Plaf!
708 F Splash!
709 A (And the, and the, and the) and a bus here, look>
710 A Yes, this[IMM:PHO] {lis} one is x.
711 A Look, here, look the seal is in a car.
712 F The seal is>
713 F Ah, telèfon.
714 M Has posat el contestador?
715 F No.
716 M Si.
717 A And look, (the) look, look, he/'s ge/ting in the[IMM:GRA] {a} water, ah!
718 F Ah, the monster!

719 + F and A scream together

720 A And then here come/*3s the bear!
721 A Eh!
722 A Look, he come/*3s, ah!
723 F And look, there is a monster : coming after the giraffe : and the
zebra.
724 F But the giraffe can run very quickly.
725 F Eh, he goes very, very quickly, so he can get away.
726 F And the zebra can run very quickly as well.
727 A (And the, and the, and the) and as well the[IMM:PHO] {le} bear/s.
728 F No, they' re not so quick.
729 F And the buffalo : and the horse.
730 F All of these animals can be very very quickly, 'cause they have to
get away,
731 'cause there are (othe, o*) other animals, like the lion, eh>
732 F The lion likes to eat zebras, doesn' t he?
733 A <Yes>.
734 F <Eh>?
735 F So the zebra has to run (very quick*) very quickly to get away.
736 F What about giraffes?

737 F Does the lion eat giraffes as well?
738 A No!
739 F Yes, he does, if he can catch them, yes.
740 F If he can catch one he' ll eat it.
741 A (And a, and a, and a) and a bull as well.
742 F The bull as well, yeah.
743 A A[IMM:SEM] bull they/'re naughty one/s [LD].
744 F So all of these animals can run very, very quickly, and the deer as
well.
745 A And the bull?
746 A Oh, the[IMM:PHO] {le} bull is there!
747 F He can run quickly as well.
748 A The bull he[IMM:PHO] {e} can [LD].
749 F Who eats the elephants?
750 F Who eats the elephants?

751 ;

752 A The monster.
753 F Yeah, well, no one eats the elephants, 'cause they're so big!
754 F <No one>^
755 A <And[IMM:SEM] the little> one/s yes.
756 F Oh, perhaps the little ones, yeah.
757 F A lion if he could find a little one.
758 A And the mu mmy/s!
759 F Yeah, but then the daddy elephant will come after the lion wouldn' t
he?
760 A Yes, after, ah, he go/*3s pah, in the[IMM:GRA] {a} water the[IMM:PHO]
{le}
761 lion [RD]!
762 F That' s right, yeah!
763 A Look, i the[IMM:PHO] {le} lion in the[IMM:GRA] {a} water then x the peix
764 catch/*3s him [PMIX].

765 :

766 F And the {a} polar bear, d'you know>
767 F What does the polar bear eat?
768 A Some meat.
769 F Some meat.
770 F (What c) where does he get the meat, though?
771 A In the water.
772 F That' s right.
773 F He eats fish, he can catch fish.
774 F And he also if he can catch>
775 F What' s this?
776 A A seal.
777 F If he can catch a seal he' ll eat a seal as well.
778 A If he *can catch (a, a) a bull[IMM:PHO] {gul}>
779 F No, not a bull.
780 F No, because there are no bulls there, eh?
781 F Because the polar bears live where it's very cold, eh?
782 F And there is snow and ice.
783 F That' s why they' re white!
784 F Look, he' s white, isn' t it?
785 F He' s white, so the other animals can' t see it.
786 F 'Cause where he goes (it' s all) it' s all white with snow : and ice.
787 A And look, this one is x white.
788 F He' s black that one, the bull, eh?
789 A Yes, he go/*3s (in) in a (%cacade*, in a) in a %pupu/s [PMIX][SC]!
790 M {laughs}.
791 F The %pupus, does he {laughs as well}!
792 A Yes, a[IMM:GRA] %pupu/s (they, they) they/'re black [LD].
793 F (And who, who shoots, who) who shoots the buffalos, eh?
794 A The[IMM:PHO] {le} %indibump/s!
795 F The %indibumps, that' s right?
796 A And this one as well, the bull he[IMM:PHO] {e} shoot/*3s the[IMM:PHO]
{le}
797 %indibump/s [LD].
798 F Do they?
799 F Well, yeah, possibly.

800 A And look, look, the[IMM:PHO] {la} bull, look, the[IMM:PHO] {la} bull is
801 here[IMM:PHO] {ere}.
802 A (Look *it is here[IMM:PHO] {ere}), look *it is here[IMM:PHO] {ere}
803 (the[IMM:PHO] {le}, the[IMM:PHO] {le}, the[IMM:PHO] {le} black), look
*it is
804 here the[IMM:PHO] {le} bear, the black one, the[IMM:PHO] {le} bull
[IMM:GRA].
805 A Look, *it is here.
806 A Look, he's gonna eat him[IMM:PHO] {e} up.
807 A Dang!
808 F No, he can' t eat a bear.
809 F A bear is too big.
810 F A polar bear is very big.
811 A He gonna put^
812 F No, the bull, the bull eats grass, like a cow.
813 F That's all he eats, grass!
814 F And what does this one eat?
815 F This tortoise?
816 A <Some fish/ie/s>!

817 +[BLOW]

818 M Hey, <mocador>!
819 F Fishies!
820 F No, tinc>
821 F <Fishies>?
822 A <Yes>.
823 F No.
824 M x mocador.
825 F (He eats, he li*) he likes lettuce.
826 A Lettuce [IMR].
827 F That' s what he likes.
828 A <Mami> dom el mocador!
829 F <But he eats grass>>
830 M Here, aqui.
831 M Perfecte, eh?

832 M Bé, ara!
833 M Perfecte, això és mocar-se!
834 A Val, ja estic.
835 M Deixe't-el on tú sàpigues, està aqui a la butxaca.

836 +[PWA]

837 F What about the doggy?
838 F What does the doggy eat?
839 F Andreu?
840 A Some boy/s.
841 F Some boys?
842 F And ice-creams, he likes, the dog [RD].
843 A No.
844 F Yeah, ice-cream/s.
845 A No, some bone/s!
846 F And sweeties!
847 A No, bone/s!
848 F Bones, that' s what they like, don' t they, the doggies!
849 F And meat.
850 A And meat, yes.
851 A And this one he[IMM:PHO] {e} eat/*3s some bone/s!
852 F And some bones as well?
853 A Yes.
854 F That polar bear?
855 A And this, and this x this>
856 F Let' s have a look at this one.
857 A No, this <one no>.
858 F <There' s a bear> here but not a polar bear, there' s a bear.
859 F Where' s that bear, in the : cave?
860 F Where is he?

861 :

862 F Oh, there it' s raining isn' t it?
863 F Where' s the bear?
864 F Where' s his cave?
865 A Look this one, he live/*3s (in a) in a plane [RD].

866 +[ST]
867 = They read Babar's book.

868 F In a plane?
869 A No, this one (he) he go/*3s it/'s raining and then it/'s not [IMM:SEM].
870 F <I don' t> know where this one is.
871 A <X>.
872 F There it' s raining, it' s starting to rain, isn' t it?
873 F Where' s that cave?
874 F D'you remember where that one is?
875 A A PCF {lucks} pig/y, a PCF {rucks} pig/y!
876 F There, there' s the cave, eh, look, and there' s the baby bear.
877 M Què diu ara a PCF {lucks} piggy?
878 A A PCF {lucks} pig/y.
879 M What is that?
880 A {laughs}.
881 A Dic a PCF {lucks} pig/y [MIX]!
882 F Where is he that one?
883 A A PCF {lucks} pig/y.
884 F He' s a wildbore.
885 F <X>.
886 M <Què diu> de PCF {lucks} piggy.
887 F X.
888 F You were saying naughty piggy, weren' t you, yesterday?
889 A Yes.
890 F Eh, what else is there?
891 A They/'re naughty pig/y/s, no.
892 F No, they' re not very naughty.
893 F Only if you come after them.
894 F Then they' re naughty because they' ll come after you.

895 ;

896 F What' s this one?
897 F D'you remember x?
898 A And look!
899 F What was that?

900 F That' s right, I forgot that.
901 F Who put that?
902 F What was that?
903 A The hunter.
904 F The hunter put it, didn' t he?
905 A <Yes>.
906 F <A trap>!
907 A Yes, a trap [IMR].
908 A To catch these[IMM:PHO] {lese} one/s.
909 F To catch that boy, yes.
910 F But look, Babar' s found the trap and he' s closed it, eh?
911 F It' s nasty, eh?
912 F It' s like a trap, eh, to catch the : like this, ah!
913 A Ugh!
914 A You hurt me!
915 F That' s it, you see, it' s a trap like that, to catch the boy's leg.
916 F Mm?
917 A Ugh, you hurt me!
918 F No, it doesn' t hurt.
919 F Mm?
920 F There' re lots of animals, here, there' s that monkey.

921 ; 0:07

922 F And it' s a trap, let' s see if we can find one.
923 F We can' t make one like that.

924 ; 0:03

925 A Ah.
926 F Wait a minute, let' s see.

927 +[NAMING]

928 F How can we make one to show you.
929 A <Look, I/'ve got, look> [IMM:GRA]!
930 F <It' s very very naughty>!
931 A Look the[IMM:PHO] {le} trap!

932 A Ugh!
933 F A trap, let me see, let' s see if we can make one, I' ll show you.
934 F How can we do it?
935 A Look, I/*'ve got a {scream} [IMM:GRA]!
936 A He/'s got him the bull, but the bull is catching PCF {sis} go [RD][IMM:GRA].
937 A Ah, you hurt me!
938 F Ah [HPV]!
939 A Look, he/'s got him he/'s gonna put in the water, to[IMM:PHO] {ta} eat
940 this[IMM:PHO] {lis} one.
941 A Ugh!
942 A Look, he/'s gonna catch [IMM:GRA].
943 F Look, I' ll show with you this, Andreu, look!
944 A <Aha>!
945 A Look the bull is gonna catch this[IMM:PHO] {lis} monster.
946 F <Look>!
947 A <Ah>!
948 F Look, look, I' ll show you how it works, give me that one, look.
949 F Look, look at the {a }picture, look at the {a} picture.
950 F And then I' ll show you, look.
951 F Look, this is a the trap, eh?
952 F D' you see the trap up there?
953 F And there' s a chain, eh?
954 A A chain, yes [IMR].
955 F Do you see the chain?
956 F And the chain is tied to the ground.
957 F So, this is the chain, ok?
958 F This is the chain, here, tied to the ground.
959 F And this is the trap, ok.
960 F The chain' s>
961 F And here comes>
962 F We need a big animal, let' s get a big one.
963 A A big animal.
964 F Oh, we' ll get one like this.
965 A Look, this one, this one.
966 F No, we need a bigger one, this one like this.

967 F Right, and here comes an animal, ok?
968 F Wait a minute, this is a bit too big, let' s take this off.
969 F Like this, ok?
970 F And this is the trap, ok?
971 F And the animal steps on the trap, like that, and ah!
972 F It closes on (its) its leg and he can' t get away!
973 F D' you see, and if he tries to get away the chain is stuck.
974 F Ok, like that, so the animal' s trapped, isn' t it?
975 F D' you see?
976 F He can' t get away, and the next day, the hunter comes and he go,
%pah, %pah,
977 %pah, and he kills the animal.
978 F Like that, that's it.
979 A Yes, a x.
980 F No, but that' s very cruel, isn' t it?
981 F That' s naughty!
982 A Yes.
983 F That poor animal!
984 F Look, you see, that' s why>
985 F And, d' you know, d' you see what Babar' s done?
986 F He' s come with a stick.
987 F He' s got a>
988 F Give me a stick, where' s the stick?

989 ;

990 A This is a stick.
991 F Ok, let' s say this is a stick.
992 F This is Babar's stick.
993 F Oh, this is Babar's stick, ok?
994 F He' s come with a stick, look, and he' s put the stick there and ah,
it' s
995 closed, the trap, eh?
996 F It' s closed on the stick, eh?
997 F It can' t get an animal, now, because it' s closed on the stick.
998 F Look, look at the picture, you see?

999 F It' s got a stick, hasn' t it?
1000 F In the trap!
1001 F 'Cause it' s very cruel!
1002 F (It was to catch) It was to catch a piggy, I imagine but it can get
any other
1003 animal.
1004 F It can get a badger, a squirel, or a person!
1005 F So, it' s very bad.
1006 A Or a dog/y!

1007 : {lapse}

1008 F What are you doing, you are making a trap?
1009 A Yes.
1010 A Look it/'s gonna catch this one!
1011 F There' s the trap, ok!
1012 A Ok [IMR].

1013 : = A makes a trap with some bits and pieces.

1014 F Has x got the x.

1015 +[PWA]

1016 A The hunter, give me (the) the hunter %Pu.
1017 F The hunter, here he is.
1018 A {feigns pistol noises}.
1019 F He' s shooting the bull!
1020 A And look he/'s got[IMM:SEM] {get} out[IMM:PHO] {ac}, look he/'s crash/ing.
1021 F He' s got out, the bull, from the trap, that' s good!

1022 :

1023 A And look (the) the x is x/ing.
1024 A %Pah!
1025 A And then here come (the[IMM:PHO] {le}) lion the[IMM:PHO] {le}.
1026 F The lion as well?

1027 A And then the big one.
1028 A Look, he/'s got him.
1029 F Mm!
1030 A {several noises}.
1031 M Perquè no mireu el llibre directament.
1032 F Let' s have a look at the book.
1033 A Jo no vull.
1034 F And the beaver makes a trap as well!
1035 A A trap [IMR]!
1036 F Look!
1037 F A different kind of trap, I' ll show you.
1038 F He makes a dam, remember?
1039 A Yes.
1040 F He puts all those sticks in the river, eh?
1041 F And what' s in here Andreu, look?
1042 A Some fish/ie/*s!
1043 F That' s right, and he can catch some fishies.
1044 A And look, he/'s gonna go!
1045 A Look, he/'s got out.
1046 A Look, now, he/'s got the cow.
1047 A And now here come the soldier/s, la, la, la.
1048 ; 0:15
1049 F Mm, he's caught a fish that beaver, hasn't he?
1050 ; 0:15
1051 A And then there comes (the) soldier/s, no, these horse/y/s.
1052 A X.
1053 F What are they doing the soldiers?
1054 A Look, they/'re takx this[IMM:PHO] {lis} this[IMM:PHO] {lis} one.
1055 F What are they doing with the bull, are they gonna shoot him?
1056 A Yes.
1057 F <Are they>?
1058 A <Yes, watch>.
1059 A But the bull/'s run away.
1060 F He' s cought in the trap, isn' t he [IMM:GRA]?
1061 A Yes.
1062 F How is he gonna run away if he' s cought in the trap, he can' t run away!

1063 A No, [IMM:PHO]he {e}/'s [IMM:PHO]he {e}/'s [IMM:PHO]he {e}/'s gonna
1064 with[IMM:PHO] {we} the[IMM:PHO] {le} horse/y [IMM:PHO]he {e}/'s gonna
1065 trap, like this one and %pinyu [IMM:GRA]!
1066 A And look, he/'s run away now.
1067 F But he can' t run away if he is cought in the trap!
1068 A No, he x.
1069 A X no, (he, he, he) he catch/*3s x {li} in a stick and it/'s come off, and then
1070 he run/*3s away .
1071 = A wipes his nose with the help of M
1072 F Very good.
1073 A Look, he/'s stuck this one [RD].
1074 A <A croc*>>
1075 F You see, that's how it works the trap.
1076 F <It' s like the crocodile>!
1077 A <Look, look, look>, watch!
1078 F Look, the trap is like the crocodile's mouth, eh, just like that.
1079 A Yes, look!
1080 F Where, where' s the big one.
1081 A Here, he/'s under the>
1082 A Here.
1083 F Give me the big one, then.
1084 F You see, you can' t get away!
1085 A Me yes.
1086 A Yes, now yes.
1087 A It/'s come off.
1088 A Now, the crocodile[IMM:PHO] {cocorol} gonna x , watch.
1089 A And look!
1090 A Look, the monster/'s got the zebra.
1091 A It/'s stuck!
1092 A {utters noises}.
1093 A Look, the zebra/'s stuck in the trap.
1094 A He/'s gonna catch the zebra.

MATRIZ LARSP MUESTRA 3

3 21 6 93

4;0 .15

Stage I (0;9–1;6)	Minor			*Responses* 37				*Vocatives* 19	*Other* 11	*Problems*				
	Major	*Comm.*	*Quest.*	*Statement*										
		'V'	'Q' 1	'V'		'N'	2		Other	4	Problems			
	Conn.	Clause							Phrase					Word
Stage II (1;6–2;0)		VX 12	QX	SV	32	AX	8		DN	181	VV	27		23 -ing
				SO		VO	4		Adj N	8	V part			45 pl
				SC	1	VC			NN		Int X			
				Neg X	3	Other	5		PrN	11	Other	7		4 -ed
Stage III (2;0–2;6)		X + S:NP 18		X + V:VP 23		X + C:NP			X + O:NP 1		X + A:AP 6			3 -en
		VXY	QXY	SVC	16	VCA			D Adj N	10	Cop	40		20 3s
				SVO	35	VOA			Adj Adj N		Aux^M_O	5		1 gen
		let XY	VS(X) 1	SVA	40	VO_dO_i			Pr DN	51		74		3 n't
										142		9		
		do XY		Neg XY		Other	2		$Pron^P_O$	67	Other	1		
Stage IV (2;6–3;0)		XY + S:NP 60		XY + V:VP 50		XY + C:NP 14			XY + O:NP 38		XY + A:AP 36			40 'cop
		+ S 2	QVS 2	SVOA	5	AAXY	3		NP Pr NP	1	Neg V	10		
			Q XY +	SVCA	2	Other	1		Pr D Adj N		Neg X			
		VXY +	VS(X+)	SVO_dO_i					cX	14	2 A ix			75 'aux
			tag	SVOC					Xc X	5	Other			
Stage V (3;0–3;6)	*and* 19	Coord. 1	Coord.	Coord.		1 3	1 + 1		Postmod. clause	1	1 +			-est
	c 1	Other	Other	Subord. A	3	1	1 +							-er
	s			S	C		O 6		Postmod. phrase	1 +				-ly
	Other			Comparative										
Stage VI (3;6–4;6)		(+)							(–)					
		NP	VP	Clause	Conn.	Clause		Phrase					Word	
						Element		NP			VP		N	V
		Initiator	Complex	Passive	*and*	∅		D	Pr	$Pron^P$	Aux^M Aux^O	Cop	*irreg*	
		Coord. 3		Complement.	c	⇄		D ∅	Pr ∅				*reg*	
				how *what*	s	Concord		D ⇄	Pr ⇄		∅			
		Other									Ambiguous			
Stage VII (4;6 +)		*Discourse*						*Syntactic Comprehension*						
		A Connectivity		*it*										
		Comment Clause		*there*				*Style*						
		Emphatic Order		Other										

ESTIC	1		0	
ESTà	3		0	
FALL	1		2	
FALL/ING		1		0
FARé	1		0	
FIGHT	3		1	
FIGHT/ING		3		0
FINISH	1		0	
FINISH/*ED		1		0
FISH	2		2	
FISH/IE/*S		1		0
FISH/IE/S		1		0
FOR	2		5	
FRET	1		0	
FRETì	1		0	
GE	1		0	
GE/TING		1		0
GET	11		25	
GET		7		25
GET/*3S		1		0
GET/3S		1		0
GET/ING		1		0
GET/INGì		1		0
GIMNàSTICA	1		0	
GIMNàSTICA[IMM:PHO]		1		0
GIRAFFE	1		5	
GIVE	1		8	
GIVING	1		0	
GO	15		19	
GO		6		19
GO/*3S		6		0
GO/3S		1		0
GO/ING[IMM:GRA]		1		0
GO/ING		1		0
GONE	1		1	
GONEì	1		0	
GONNA	17		9	
GOOD	2		6	
GOT	19		15	

GOT		17		15
GOT[IMM:PHO]		1		0
GOT[IMM:SEM]		1		0
GOTì	2		0	
GUN	2		0	
HA	1		0	
HAPPY	1		1	
HAS	2		3	
HAS[IMM:PHO]		2		0
HE	58		81	
HE		14		81
HE[IMM:PHO]		12		0
[IMM:PHO]HE		4		0
HE/*'S		2		0
HE/'S		26		0
HE'	1		35	
HE'S	1		2	
HEAD	1		2	
HER	1		0	
HERE	18		17	
HERE		15		17
HERE[IMM:PHO]		2		0
HERE/'S		1		0
HEREì	2		5	
HIM	7		17	
HIM		6		17
HIM[IMM:PHO]		1		0
HIMì	1		1	
HIPOPOTAMS	1		0	
HIPOPOTAMS[IMM:PHO]		1		0
HIS	3		5	
HIS		2		5
HIS[IMM:PHO]		1		0
HOME	1		0	
HORSE	5		1	
HORSE/Y		4		0
HORSE/Y/S		1		0
HOSE	2		0	
HOUSE	1		0	

HUNTER	23		12	
HUNTER		18		12
HUNTER/'S		5		0
HUNTERì	4		4	
HURT	4		1	
HURT		3		1
HURT/ING		1		0
I	12		9	
I		7		9
I/*'M		1		0
I/*'VE		1		0
I/'M		2		0
I/'VE		1		0
IN	33		46	
IN		31		46
IN[IMM:SEM]		2		0
INDIAN	1		1	
IS	42		53	
IS		40		53
IS[IMM:PHO]		1		0
IS/N'T		1		0
ISì	1		0	
IT	14		33	
IT		4		33
[IMM:PHO]IT		3		0
IT/'		1		0
IT/'S		6		0
JA	1		0	
JO	5		0	
KISS	1		0	
KISS/S		1		0
L'ESCOLAì	1		0	
LA	4		0	
LAì	3		0	
LETTUCE	1		1	
LIKE	5		22	
LION	3		6	
LITTLE	11		5	
LITTLE		9		5

LITTLE[IMM:PHO]	1	2		5	0	
LIVE		1		18	0	
LIVE/*3S	64			26		
LOOK	115			1		
LOOKì	2			0		
LOST	1				0	
LOT		1		0		
LOT/S	3			0		
MAMI	1			0		
MANY	1			12		
MARRON	8			0		
ME	1			2		
ME'L	1			1		
MEAT	1			0		
MEATì	1			0		
MEì	1			0		
MIRAì	1			0		
MITJONS	1					0
MMY		1		2		
MMY/S	1			0		
MMì	1			11		
MOCADOR	19					11
MONSTER		16				0
MONSTER		2				0
MONSTER/'S		1				
MONSTER/S				3		
MONSTERì	2			5		
MORE	2			0		
MU	1			2		
MUMMY	7			0		
MUNTANYA	1			0		
MéS	1			0		
N'HI	1			5		
NAUGHTY	3			0		
NI	2			12		
NO	17			15		
NOT	9			7		
NOW	7			2		
NOWì	3					

SOME[IMM:GRA]		1		0
SORRA	1		0	
SQUIREL	1		0	
SQUIREL/S		1		0
STICK	1		6	
STUCK	4		1	
SURE	1		1	
SWIM	2		0	
SWIM/ING		1		0
SWIM/MING		1		0
TAKX	1		0	
TELEî	1		1	
THAT	1		41	
THAX	1		0	
THE	163		219	
THE		102		219
THE[IMM:PHO]		59		0
THE[IMM:GRA]		2		0
THEN	6		9	
THENî	1		3	
THERE	13		19	
THERE		12		19
THERE[IMM:PHO]		1		0
THEREî	2		4	
THESE	2		4	
THESE		1		4
THESE[IMM:PHO]		1		0
THEY	32		24	
THEY[IMM:PHO]		5		0
THEY		10		24
[IMM:PHO]THEY		3		0
THEY/*'VE		2		0
THEY/'		2		0
THEY/'RE		10		0
THIS	44		30	
THIS		33		30
THIS[IMM:PHO]		11		0
THISî	1		3	
TINC	3		0	

TO	3		30	
TO		2		30
TO[IMM:PHO]		1		0
TOTS	2		0	
TOY	1		0	
TOY/S		1		0
TRAIN	1		0	
TRAP	4		10	
TRAPì	1		13	
TREE	4		1	
TREE		2		1
TREE/S		2		0
TWO	1		1	
TWOì	1		0	
Té	1		0	
UGH	4		1	
UGHì	2		1	
UH	1		0	
UHì	1		0	
UNDER	2		4	
UP	1		3	
VALì	1		0	
VE	1		1	
VULL	1		0	
WANNA	10		2	
WANNA		9		2
WANNA[IMM:GRA]		1		0
WATCH	2		1	
WATCHì	1		0	
WATER	15		19	
WATER		14		19
WATER/'S		1		0
WATERì	5		13	
WELL	4		21	
WELLì	1		3	
WET	3		5	
WETì	1		2	
WHAT	2		37	
WHAT		1		37

WHAT/'S		1		0
WHO	1		10	
WITH	18		19	
WITH		12		19
WITH[IMM:PHO]		6		0
WOLF	2		0	
WOLF/Y		2		0
X	1		0	
X/'S		1		0
XINGì	1		0	
XKE	1		0	
YEAH	1		5	
YEAHì	1		8	
YES	40		2	
YESì	23		5	
YOU	11		28	
YOU		10		28
YOU/*'RE		1		0
YOUì	1		2	
ZEBRA	3		3	
ZEBRA		2		3
ZEBRA/'S		1		0

Tabla VI.2. Morfemas gramaticales y léxicos y sus raíces con códigos

	Andre		Fathe	
	Total	Expanded	Total	Expanded
/*'M	1	1	0	0
I/*'M	1	1	0	0
/*'RE	2	2	0	0
YOU/*'RE	3	1	0	0
/*'S		2	0	0
HE/*'S	13	3		0
/*'VE		1		0
I/*'VE		1		0
THEY/*'VE		6		0
/*3S		1		0
COME/*3S		1		0
EAT/*3S		1		0
GET/*3S		1		0
GO/*3S		1	0	0
LIVE/*3S	2	2	0	0
SHOOT/*3S	2	1		0
/*3Sì		1		0
COME/*3Sì	1	1	0	0
/*ED	1	1	0	0
CHASE/*ED	1	1	0	0
FINISH/*ED	1	1	0	0
/*RE	4	1	0	0
*THEY/*RE		1		0
/*S		2	0	0
FISH/IE/*S	2	2	0	0
/'	1	1		0
/'	1	1	0	0
IT/'	13	1		0
THEY/'		1		0
/'M		1		0
I/'M		1		0
/'NT		1		0
DOES/'NT[IMM:PHO]		1		0
/'RE		1		0

/'RE		3	0
THEY/'RE		10	0
/'S	53		0
/'S		7	0
BULL/'S		1	0
DAD/Y/'S		1	0
HE/'S		26	0
HERE/'S		1	0
HUNTER/'S		5	0
IT/'S		6	0
MONSTER/'S		2	0
WATER/'S		1	0
WHAT/'S		1	0
X/'S		1	0
ZEBRA/'S		1	0
/'VE	3		0
/'VE		2	0
I/'VE		1	0
/'Z	1		0
BULL/'Z		1	0
/3S	5		0
COME/3S		2	0
GET/3S		1	0
GO/3S		1	0
SAY/3S		1	0
/IE	2		0
FISH/IE/*S		1	0
FISH/IE/S		1	0
/IE/*S	1		0
FISH/IE/*S		1	0
/IE/S	1		0
FISH/IE/S		1	0
/ING	24		0
CATCH/ING		4	0
CHANGE/ING		1	0
COME/ING		2	0
CRASH/ING		1	0
CRY/ING		2	0
FALL/ING		1	0

FIGHT/ING		3	0
GET/ING		1	0
GO/ING[IMM:GRA]		1	0
GO/ING		1	0
HURT/ING		1	0
OPEN/ING		1	0
PUT/ING[IMM:PHO]		1	0
PUT/ING		1	0
RAIN/ING		1	0
RUN/ING		1	0
SWIM/ING		1	0
/INGì	2		0
COME/INGì		1	0
GET/INGì		1	0
/MING	1		0
SWIM/MING		1	0
/N'T	2		0
CA/N'T		1	0
IS/N'T		1	0
/NOT	1		0
CAN/NOT		1	0
/OTHER	1		0
AN/OTHER[IMM:PHO]		1	0
/S	38		1
/S		1	0
%INDIBUMP/S		3	0
%PUPU/S		2	0
BEAR/S		2	0
BIRD/S[IMM:PHO]		2	0
BONE/S		3	0
BOY/S		1	0
CAR/S		2	0
FISH/IE/S		1	0
HORSE/Y/S		1	0
KISS/S		1	0
LOT/S		1	0
MMY/S		1	0
MONSTER/S		1	0
ONE/S		3	0

RHINO/S		3	0
SEAL/S		2	0
SKI/S		1	0
SOLDIER/S		3	0
SQUIREL/S		1	0
TOY/S		1	0
TREE/S		2	0
/Sì	5		0
CAR/Sì		1	0
ONE/Sì		1	0
PIG/Y/Sì		1	0
SOLDIER/Sì		2	0
/TING	1		0
GE/TING		1	0
/Y	13		0
DAD/Y		1	0
DAD/Y/'S		1	0
DOG/Y		2	0
HORSE/Y		4	0
HORSE/Y/S		1	0
PIG/Y/Sì		1	0
RHINO-DOG/Y		1	0
WOLF/Y		2	0
/Y/'S	1		0
DAD/Y/'S		1	0
/Y/S	1		0
HORSE/Y/S		1	0
/Y/Sì	1		0
PIG/Y/Sì		1	0

Tabla VI.3. Lista de palabras estándar en inglés.

Negative Words
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
AIN'T	0	0
ARE/N'T	0	0
CAN/'T	0	0
COULD/N'T	0	0
DID/N'T	0	0
DOES/N'T	0	1
DON'T	0	0
HAD/N'T	0	0
HAS/N'T	0	0
HAVE/N'T	1	0
IS/N'T	0	0
MIGHT/N'T	0	0
MUST/N'T	17	12
NO	0	0
NOPE	9	15
NOT	0	0
SHOULD/N'T	0	0
UHUH	0	0
WAS/N'T	0	0
WERE/N'T	0	0
WON'T	0	0
WOULD/N'T	0	0
Total Frequency	27	28

Conjunction Words
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
AFTER	3	10
AND	74	53
AS	5	19
BECAUSE	0	7
BUT	3	14
IF	0	15
OR	1	4
SINCE	0	0
SO	0	12
THEN	6	9
UNTIL	0	0
WHILE	0	0
Total Frequency	92	143

Modal Auxiliary Verbs
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
CAN	4	23
COULD	0	1
MAY	0	0
MIGHT	0	0
MUST	0	0
SHALL	0	2
SHOULD	0	0
WILL	0	4
WOULD	0	0
Total Frequency	4	30

Semi-Auxiliary Elements
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
GONNA	17	9
GOTTA	0	0
HAFTA	0	0
LIKETA	0	0
TRYNTA	0	0
WANNA	10	2
Total Frequency	27	11

Personal Pronouns
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
HE	58	81
HER	1	0
HIM	7	17
I	12	9
IT	14	33
ME	8	12
SHE	0	0
THEM	0	5
THEY	32	24
US	0	0
WE	0	17
YOU	11	28
Total Frequency	143	226

Possessive Pronouns and Determiners
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
HER	1	0
HERS	0	0
HIS	3	5
ITS	0	1
MINE	0	0
MY	0	0
OUR	0	0
OURS	0	0
THEIR	0	0
THEIRS	0	0
YOUR	0	1
YOURS	0	0
Total Frequency	4	7

Reflexive Pronouns
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
HERSELF	0	0
HIMSELF	0	0
ITSELF	0	0
MYSELF	0	0
OURSELVES	0	0
THEMSELVES	0	0
YOURSELF	0	0
YOURSELVES	0	0

Total Frequency	0	0

Demonstrative Pronouns and Determiners
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
THAT	1	41
THESE	2	4
THIS	44	30
THOSE	0	1
Total Frequency	47	76

Relative Pronouns
in Utterances Not Ending with '?'
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
WHAT	0	6
WHATEVER	0	0
WHICH	0	0
WHICHEVER	0	0
WHO	0	1
WHOEVER	0	0
WHOM	0	0
WHOSE	0	0
Total Frequency	0	7

Universal Pronouns and Determiners

Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
ALL	0	4
BOTH	0	0
EACH	0	1
EVERY	0	0
EVERYBODY	0	0
EVERYONE	0	0
EVERYTHING	0	0
EVERYWHERE	0	0
Total Frequency	0	5

Partitive Pronouns and Determiners
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	Total Words	Total Words
ANY	1	2
ANYBODY	0	0
ANYONE	0	0
ANYTHING	0	0
ANYWHERE	0	0
EITHER	0	1
NEITHER	0	0
NOBODY	0	0
NONE	0	0
NOONE	0	0
NOTHING	0	0
SOME	9	9
SOMEBODY	0	0
SOMEONE	0	0

SOMEPLACE	0	0
SOMETHING	0	0
	---	---
Total Frequency	10	12

Quantifying Pronouns and Determiners
Complete & Intelligible Utterances
Main Body

	Andre	Fathe
	---	---
	Total Words	Total Words
ENOUGH	0	0
FEW	0	0
LITTLE	11	5
MANY	1	0
MUCH	0	1
ONE	46	36
SEVERAL	0	0
	---	---
Total Frequency	58	42

Tabla VI.4. Enunciados con Mezcla total

A Mira, té esquís per anar a la muntanya [MIX]!
A Si [MIX].
A Està regant a tots [MIX]!
A No puc [MIX].
A Eh, x ja m'els poso jo sol [MIX].
A Per què no me'l posis [MIX].
A Jo no faré gimnàstica[IMM:PHO] {nastica} [MIX].
A Jo no aniré a l'escola, eh [MIX]?
A Jo tinc fret, eh, mami [MIX]!
A Si, tinc fret [MIX].
A Si per què jo no tinc mitjons ni sabates ni sabatilles [MIX].
A Es que jo la x [MIX]^
A Dic a PCF {lucks} pig/y [MIX]!

Tabla VI.7. Enunciados con dislocación izquierda de objeto

690 {le}) the[IMM:PHO] {le} dog/y here [IMM:GRA][LD][RDO].
441 A Look, two, [IMM:PHO]they {ley}/'ve got, look, the wolf/y and the monster
442 [LDO].

Tabla VI. 8. Topicalizaciones

68 A Look, look, with the horse/y he go/*3s [TI].
176 A Look, is come/ing the[IMM:PHO] {le} bull [TI].
634 A And an/other one I see [TI].

Tabla VI.8. Enunciados inmaduros semánticamente

135 A Look, in[IMM:SEM] the[IMM:PHO] {le} car/s.
188 A No, they[IMM:PHO] {ley} go/3s in[IMM:SEM] a train!
490 A Look, they go in[IMM:SEM] the[IMM:PHO] {a} tree/s.
581 A Yes, I see[IMM:GRA] one (in[IMM:SEM] the) in[IMM:SEM] the tele, yes.
682 A (And) and, no, look, look, (the[IMM:PHO] {le}) the[IMM:PHO] {le} seal
go/*3s
683 in the water, (the[IMM:PHO] {le}) the[IMM:PHO] {le} seal/s (and, and,
and
684 the[IMM:PHO] {a}, and) and the[IMM:PHO] {a} bear he[IMM:PHO] {e} put it
in
685 (the*) here [LD][IMM:SEM].
743 A A[IMM:SEM] bull they/'re naughty one/s [LD].
755 A <And[IMM:SEM] the little> one/s yes.
869 A No, this one (he) he go/*3s it/'s raining and then it/'s not [IMM:SEM].
1020 A And look he/'s got[IMM:SEM] {get} out[IMM:PHO] {ac}, look he/'s crash/ing.

Indexes

Art

Pol. Unit — Arts. XII Congressional
Redress

Pol. Unit — Arts. 1 & 5 bundles
Thomas [illegible] speech from a
young P.L.

Pol. Unit — Arts. Redress
Temporary reports

Pol. Unit — Arts. [illegible] reflection [illegible] & Seat

Pol. Unit — [illegible] Veto [illegible]
Pol. Unit — [illegible]

Conventions

Art. — Impeachment
Amend — DAs 27

[illegible]
[illegible]
CONGRESS

[illegible]

[illegible]

Premium