

El saber ocupa, ¿qué lugar?

El acceso indirecto a las intuiciones del nativo

Juana M. Liceras

University of Ottawa.

jliceras@uottawa.ca

Liceras, J. M. (2013). El saber ocupa, ¿qué lugar?: El acceso indirecto a las intuiciones del nativo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

RESUMEN

Lo que presentamos aquí es una propuesta de gramática descriptivo-pedagógica que se diferencia de las gramáticas descriptivas al uso en que se plantea filtrar los datos de la teoría lingüística ya que se da por supuesto que las propuestas de la misma reflejan—si bien no de forma transparente—las intuiciones del hablante nativo, por un lado, y por otro, pueden transformarse en propuestas de aprendibilidad. Esas propuestas de aprendibilidad, vamos a mostrar como se pueden a su vez completar a partir del filtrado de datos de la psicolingüística, tanto en lo que se refiere a la captación de principios de procesamiento y adquisición como a la utilización de los datos empíricos que estén disponibles. En ese filtrado de datos trataremos de incorporar, adaptándolo a nuestras necesidades, el concepto de «genio» de la lengua de Sapir (1921), del que se hace eco, muchos años después, Baker (1996).

Palabras clave: gramática descriptivo-pedagógica; intuiciones del hablante nativo; filtrar datos de la teoría lingüística; filtrar datos de la psicolingüística; el “genio” de las lenguas.

ABSTRACT

Unlike available descriptive grammars, the type of descriptive-pedagogical grammar that we outline here, aims at providing a specific account of how principles of linguistic theory can be filtered out to make them available to the applied linguist. Filtering out linguistic proposals allows us to access, albeit indirectly, native speakers' intuitions that can be formulated as learnability proposals. These learnability proposals can be further enriched with data from psycholinguistic theory, as well as available empirical data from language processing and language acquisition studies. When filtering out the proposals of linguistic theory and psycholinguistics we make use of Sapir's (1921) concept «genius» of language which Baker (1996) puts at the center of his universal approach to the study of languages.

Keywords: descriptive-pedagogical grammar; native speakers' intuitions; to filter data from linguistic theory; to filter data from psycholinguistics; the “genius” of language

1. INTRODUCCIÓN: HACIA UNA GRAMÁTICA DESCRIPTIVO- PEDAGÓGICA AL SERVICIO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Son varias las razones por las cuales creemos que es importante sentar las bases de lo que concebimos como una gramática descriptivo-pedagógica. Si partimos del hecho de que las gramáticas descriptivas se ocupan de la competencia del hablante nativo (diferenciar lo que es gramatical de lo que es agramatical) y del uso que hace de esa competencia (diferenciar lo que es aceptable de lo que no es aceptable), es obvio que son una herramienta clave de consulta para la lingüística aplicada. Ahora bien, creemos que hay necesidades de la lingüística aplicada que las gramáticas descriptivas no cubren porque (i) no sitúan la competencia en un marco universal; (ii) no abordan de forma explícita el tema de las “intuiciones” del hablante nativo y (iii) no remiten a los datos experimentales (tanto a los obtenidos en el aula como fuera del aula). Por lo tanto, vamos a tener

en cuenta estos tres puntos cuando presentemos lo que concebimos como una gramática descriptivo-pedagógica de tres procesos morfosintácticos del español: la formación de compuestos de dos sustantivos, el uso de sujetos pronominales explícitos e implícitos y las construcciones de relativo con pronombres reasuntivos.

Pero antes de proceder con cada uno de esos temas, queremos plantearnos quién es nuestro interlocutor o, más bien, quiénes son nuestros interlocutores. Es decir, a quiénes puede serles útil este tipo de gramática que proponemos y, al mismo tiempo, con quiénes podemos contar no sólo para testarla sino también para hacerla más completa, asequible o versátil. Es obvio que el profesional de la lingüística aplicada, el profesor de lenguas segundas o extranjeras, el autor de libros o materiales de enseñanza en general y de libros de texto en particular y el alumno de lenguas segundas o extranjeras con determinado nivel de sofisticación lingüística constituyen nuestros cuatro grupos de interlocutores. Ni que decir tiene que en el caso del alumno de lenguas segundas o extranjeras, el grado en que pueda ser nuestro interlocutor dependerá de las características individuales y el programa del que forme parte (lo que hemos querido plasmar con el término “sofisticado”).

También antes de abordar los tres temas con los que nos proponemos ilustrar nuestra concepción de una gramática descriptivo-pedagógica, queremos presentar, de forma escueta, los pilares que le sirven de soporte. Comencemos por el diálogo que ha de establecerse entre la lingüística formal y la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras. Si bien las gramáticas descriptivas y muchas gramáticas pedagógicas incorporan los análisis recientes que se llevan a cabo en el terreno de la morfología y la sintaxis e incluso en el de la semántica y la pragmática, no filtran los datos de forma que los recursos formales de la lingüística teórica y las relaciones que establece entre distintos tipos de construcciones ocupen un primer plano en la presentación de los datos. Eso supone que no comparten con el usuario lo que, en nuestra opinión, constituye una de las contribuciones más importante que la teoría lingüística puede hacer a la lingüística aplicada.

El segundo frente formal que nos interesa abordar es el de la psicolingüística. En este caso el diálogo ha de establecerse entre la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras y los datos de la adquisición y del procesamiento del lenguaje en general y del lenguaje no nativo en particular. Huelga decir que, en todos los casos, trataremos de poner el énfasis en los trabajos que se han realizado en la última década del siglo XX y en la primera del siglo XXI.

Entre los problemas que queremos que se erradiquen o superen por parte de los especialistas de la lingüística aplicada se encuentran el temor a la formalización que es propia de la teoría lingüística y el miedo a la reflexión metalingüística. Para evitar el miedo a la formalización consideremos necesario ‘filtrar’ los análisis, es decir, reformular las propuestas de forma que se elimine la formalización y se eviten los tecnicismos pero se mantenga la captación que llevan a cabo de las intuiciones del hablante nativo y, sobre todo, la referencia a lo que se ha denominado el “genio” de la lengua: es decir, el hecho de que, de una característica estructural básica y eminentemente simple, se puedan deducir procesos morfosintácticos complejos que o bien asemejan o bien diferencian unas lenguas de otras. En este sentido, las propuestas de la lingüística teórica, especialmente las que se enmarcan dentro de la llamada gramática generativa, tienen una visión—e incluso podríamos decir una misión—‘universalista’ que debemos poner al servicio de la realidad multilingüe en la que se lleva a cabo el aprendizaje y la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras en la actualidad.

En el terreno de la psicolingüística, es decir, de los estudios de adquisición y procesamiento del lenguaje, creemos que, si bien la lingüística aplicada, especialmente la enseñanza en el aula y la preparación de materiales de enseñanza, se han guiado por el ‘olfato’ y el ‘sentido común’ y la ‘experiencia’ del profesor de lengua, es necesario ir más allá de los planteamientos subjetivos y filtrar también los datos empíricos que nos proporcionan los trabajos de corte experimental. De hecho contamos con muchos datos empíricos dirigidos a investigar el papel de la experiencia lingüística previa, es decir, a los aspectos de la lengua materna o del conocimiento de otras lenguas que juegan un papel positivo o negativo en el aprendizaje de las lenguas segundas, tercera, etc. Este conocimiento debe de hacerse accesible al profesor de lengua y se debe tener en cuenta en la preparación de materiales de enseñanza. Y lo mismo hemos de plantearnos en el caso de las diferencias que se han detectado en la forma en que procesan el lenguaje los hablantes nativos y los no nativos, así como en las diferencias que se han encontrado en lo que se ha denominado gramática de las representaciones y gramática del procesamiento. Cuando nos referimos a una gramática de la representación, nos ocupamos de la problemática propia de lo que son procesos gramaticales o agramaticales en una lengua dada mientras que cuando nos referimos a la gramática del procesamiento, aludimos, por ejemplo, a las preferencias que muestran los nativos de una lengua en relación con la forma en que se resuelve la ambigüedad.

En el primer caso, se trata, por ejemplo, de abordar la obligatoriedad de uso del pronombre en el caso de (1) frente a la opcionalidad propia de (2).

- (1a) Dice quele dio el libro a él
- (1b) *Dice queØ dio el libro a él
- (2a) Dice que le dio el libro a su hermano
- (2b) Dice queØ dio el libro a su hermano

La oración de (1b) es agramatical porque el pronombre no se ha realizado fonéticamente, algo que el español requiere independientemente de la presencia del pronombre fuerte (**a él**). Sin embargo, eso no sucede en el caso de (2b) cuando el objeto indirecto es un Sintagma Nominal (**a su hermano**).

La gramática del procesamiento se ocupa, por ejemplo, de la preferencia por el Sintagma Nominal núcleo (el SN1) de la oración principal para resolver la ambigüedad que crea el sujeto vacío de (3) que es propia de lenguas como el español, frente a la preferencia por el Sintagma Nominal complemento (el SN2) que es propia de lenguas como el inglés, como se muestra en (4).

- (3) La hija[SN1]del abogado[SN2] que vive en Granada desde el año 2010...
- (4) The daughter[SN1] of the lawyer[SN2]who lives in Granada since 2010...

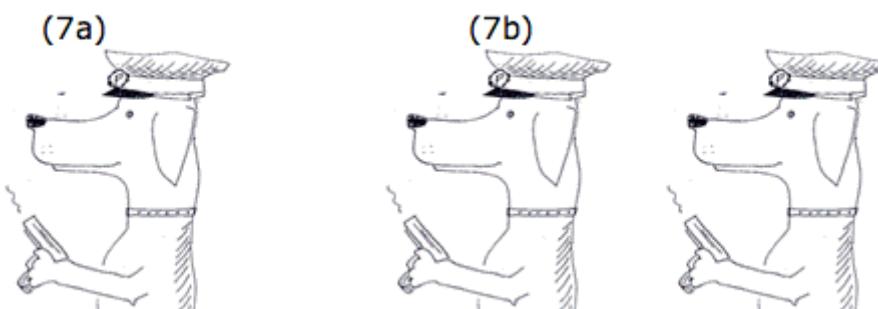
Los hablantes de español, cuando se les pregunta quién vive en Granada, en un porcentaje que llega hasta el 75%, eligen el Sintagma Nominal **la hija**. Por el contrario, los hablantes de inglés, eligen el Sintagma Nominal **the lawyer**, en la oración equivalente. Aquí no nos encontramos ante una opción gramatical frente a una agramatical como en (1) sino en una preferencia.^[1]

Estas preferencias que son propias del procesamiento de determinadas oraciones en las distintas lenguas, se han detectado e investigado muy recientemente y nos invitan a reflexionar sobre lo que en ocasiones se han planteado como preferencias estilísticas o constituyen tendencias de las lenguas que habían pasado totalmente desapercibidas y que, sin embargo, es importante que formen parte del bagaje con el que el profesor se enfrenta a la enseñanza de las lenguas.

2. LAS INTUICIONES DEL HABLANTE NATIVO: LA MORFOSINTAXIS DE LOS COMPUESTOS DE DOS SUSTANTIVOS (N-N)

Los compuestos de dos sustantivos (N-N) de lenguas como el inglés, el ejemplo de (5), se diferencian de los compuestos de dos sustantivos de lenguas como el español, el ejemplo de (6), no sólo en la productividad (la formación de compuestos de dos sustantivos en inglés es un fenómeno de mucha mayor productividad) sino también en la direccionalidad del núcleo.

- (5) police dog
- (6) perro policía

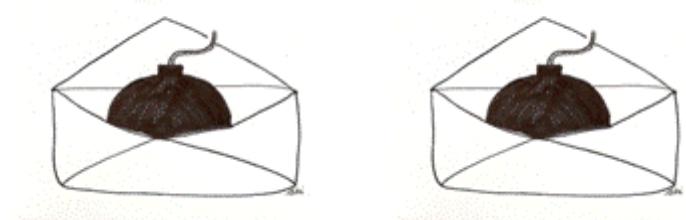


En el caso de (7a) un anglohablante al que se le pida nombrar la imagen dirá que esa *police dog*, mientras que (7b) dirá que son *two police dogs*. Por el contrario, un hispanohablante se referirá a (7a) como *un perro policía* y a (7b) como *dos perros policía*. En otras palabras, el plural nos muestra claramente cuál es el núcleo del compuesto y su posición: el español es una lengua en que los compuestos llevan el núcleo a la izquierda mientras que en inglés el núcleo figura a la derecha. Por lo tanto, el compuesto *policía perro*, en el que el orden de palabras es como el del inglés de (5), no sería un equivalente en significado porque el núcleo sería *policía* y estaríamos hablando de un *policía* con atributos *de perro*, y lo mismo sucedería en

el caso de tener que interpretar el compuestodog police del inglés que tiene el mismo orden de palabras que (6) en español pero que tiene como núcleo police.

Hay un compuesto que constituye un caso interesante de lo claras que son las intuiciones del hablante nativo en lo que se refiere a la direccionalidad del núcleo de los compuestos, y es la traducción comocarta bomba que se ha hecho al español del compuestotwo letter bomb. Es obvio que al dibujo de (8) lo denominantwo letter bombS los anglohablantes ydos cartaS bomba los hispanohablantes.

(8)



Es decir que si bien se ha mantenido el orden de palabras del inglés en español, está claro que el núcleo *escarta* en español y *bomba* en inglés (el elemento situado a la izquierda y a la derecha respectivamente), como se indica claramente en la formación del plural. Es más, cuando se le pide a un anglohablante que defina lo que esa *letter bomb*, nos va a decir que es un tipo de bomba, una bomba que va metida en una carta. Por el contrario, un hispanohablante va a decirnos que es un tipo de carta, es decir, una carta que tiene una bomba dentro. Y curiosamente, un alemán al que se le pregunta por el equivalente en esa lengua, va a contestar como el anglohablante puesto que en alemán también el núcleo se sitúa a la derecha, mientras que un italiano va a contestar como un hispanohablante, porque los compuestos del italiano llevan el núcleo a la izquierda.

La formación de compuestos también funciona como hemos descrito en el caso de los compuestos de sustantivos con el rasgo [+animado], como puede ser el del personaje que figura en (9a) y que aparece repetido en (9b):una mujer pulpo / dos mujerES pulpo frente aan octopus woman / two octopus womEn, con el plural solamente en el núcleo en ambos casos.

(9a)



(9b)



una mujer pulpo
an octopus woman

dos mujerES pulpo
two octopus womEn

Por lo tanto, queda claro que en los compuestos del español la flexión de plural sólo se marca en el núcleo, como vemos en los ejemplos de (10), y queda claro también que no hay concordancia de género, como muestra la gramaticalidad de los ejemplos de (11) y (13) frente a la agramaticalidad de los ejemplos de (12) y (14).

- (10a) un perro policía / dos perroS policía / *dos perroS policíaS
- (10b) una mujer pulpo / dos mujereS pulpo / *dos mujereS pulpoS
- (11) un hombre pulpo / una mujer pulpo
- (12) *una mujer pulpa
- (13) un hombre hormiga / una mujer hormiga
- (14) *un hombre hormigo

Hemos de decir también que en el caso de (6)*un hombre lobo* / *una mujer lobo*, nos hemos encontrado con hispanohablantes, en concreto con niños menores de 12 años, que al dibujo que representa a una mujer con características

de lobo, lo han denominado *mujer loba*, lo cual no parece violar la formación de compuestos porque en lugar de tratarse de un problema de concordancia como tal (en los compuestos se anula la sintaxis y sólo se realiza la flexión en el núcleo), se puede interpretar como la elección de una unidad léxica ya flexionada de las dos que hay disponibles, *lobo* y *loba*. De hecho, estos niños nunca hicieron concordar el modificador con el núcleo de un compuesto [-animado].

En varios trabajos (Liceras y Díaz, 2000; Liceras 2001; Liceras, Díaz y Salomaa-Robertson, 2002; Pomerleau 2001; Salomaa-Robertson, 2000) nos hemos hecho eco de las propuestas concretas de la lingüística teórica que dan cuenta de las intuiciones del hablante nativo que hemos descrito y también hemos llevado a cabo una serie de experimentos dirigidos a comprobar si dichas intuiciones se plasmaban claramente en la producción y en los juicios de gramaticalidad de los hispanohablantes y si la lengua materna jugaba un papel determinante en la producción e interpretación de los compuestos N-N del español por los adultos aprendices de esta lengua.

Para dar cuenta de las características de los compuestos N-N del español y del inglés, Piera (1995) recurre al rasgo morfo-fonológico que se conoce como “marcador de palabra” (MP) de las categorías sustantivas. En español, los sustantivos, como se indica en (15), y (16) tienen MP que, en el caso del ejemplo que nos ocupa está representado por la -o y coincide con la marca de género. El MP no es propio de los sustantivos del inglés, como puede observarse en (17).

- (15) N[[perr] o]
- (16) N[[perr] MP]
- (17) N[dog]

En el caso del inglés, la adjunción a la izquierda es posible porque el sustantivo *dog* no tiene MP y, por lo tanto, *police* se puede adjuntar a la izquierda ya que sólo hay una barrera *endog*.

- (20) [+ N[police] [dog]]

La posibilidad/imposibilidad de que se produzca adjunción a la izquierda explica también la recursividad propia de los compuestos del inglés que no se da en español, como podemos ver en los ejemplos de (21) frente a los de (22).

- (21a) pet police dog
- (21b) Faculty lab space committee
- (22a) ???perro policía mascota
- (22b) Comité para la asignación de espacio de laboratorio a los miembros de la facultad

Esta formalización que propone Piera (1995), podríamos decir que recoge lo que, siguiendo a Sapir (1921) constituye el “genio” de la lengua, es decir, la presencia o ausencia del rasgo PM que hace que haya lenguas [+MP], como el español, y lenguas [-MP], como el inglés. El valor positivo o negativo de este rasgo tiene otras consecuencias que explican las diferencias tipológicas que presentan las lenguas, muchas de las cuales dependen de unidades aparentemente muy básicas pero de gran alcance para la morfosintaxis.

El llamado Parámetro de los Compuestos de Snyder (1995) también trata de dar cuenta de la diferencia tipológica que divide a las lenguas en lo que se refiere a la formación de compuestos (la construcción básica) y a otras construcciones sintácticas. Dicho parámetro se define a partir del rasgo [+/-afijo] de las categorías sustantivas de una lengua dada. Es decir, en lugar de abordar la categoría funcional MP ligada a las categorías sustantivas, lo que Snyder (1995) propone es que la propia categoría, el sustantivo en el caso que nos ocupa, puede funcionar como un mero afijo lenguas como el inglés pero no en lenguas como el español. La propiedad [+/-afijo] depende no sólo el que la formación de compuestos con núcleo a la derecha sea mucho más productiva sino el que haya construcciones en que otras categorías sustantivas como las preposiciones o los adjetivos funcionen también como afijos de verbos, tal como se muestra en (23) y (24).

- (23) George *handed* his paper *in*
- (24) Helen *beat* him *silly*

En (23), la preposición *in* forma una unidad con el verbo. Es decir, en la propuesta de Snyder (1995), funciona como un afijo de forma que semánticamente *hand* and *in* son inseparables. En español no existen verbos con partícula y la expresión de ese significado se realiza a través del verbo, como se indica en (25).

[3] En (24) la unidad afijal es el adjetivo *silly*, que es semánticamente inseparable del verbo *beat* y, en este caso, la unidad tiene lo que se denomina valor resultativo. Para darle ese valor resultativo, el español tiene que recurrir a toda una expresión, como se puede ver en (26).

- (25) George entregó el trabajo
- (26) Helen le golpeó hasta dejarle atontado

No tenemos conocimiento de que en los programas de español como lengua segunda o como lengua extranjera se preste atención a los compuestos N-N, lo cual es natural si tenemos en cuenta que son muy poco productivos (Val Álvaro, 1999). Sin embargo, son importantes a la hora de mostrar cuáles son las intuiciones del nativo en relación con una propiedad muy específica del español (y de las lenguas romance en general): la presencia del MP o la imposibilidad de que las categorías sustantivas funcionen como afijos. Esto tiene consecuencias, como hemos visto, para la forma en que se realizan otras construcciones y también está ligado a la posición canónica de los adjetivos con respecto al sustantivo. La direccionalidad del núcleo es algo muy arraigado en la mente de un hablante y es muy importante que el que aprende una lengua segunda interiorice y automatice la direccionalidad del núcleo en dicha lengua.

De los datos empíricos se desprende que la transferencia de la lengua materna se produce sistemáticamente en relación con la direccionalidad, como nos muestran los ejemplos de (27), tomados de Lleras y Díaz (2000) y de Lleras, Díaz y Salomaa-Robertson (2002).

- (27a) *arañO hombre
- (27b) *araña hombre
- (27c) *pulpo mujer

Está claro que para asegurarnos de que cuando los participantes en el experimento nombran los dibujos nos encontramos ante un problema de direccionalidad del núcleo como en (27) y no ante una interpretación del dibujo en la que el núcleo sea *araña* y no *hombre*, es decir, una araña con aspecto o cuerpo de hombre y no un hombre con cuerpo o aspecto de araña, necesitamos pruebas como la que vendría dada por formación de un Sintagma Determinante. El uso del masculino como en (28), constituye evidencia clara a favor de un problema de direccionalidad que da lugar a un compuesto agramatical en español. Por el contrario, el uso del femenino como en (29), proporciona evidencia de que el dibujo se ha interpretado de una forma posible, aunque no sea la esperada o la más frecuente.

- (28) *el araña hombre
- (29) la araña hombre

También hemos constatado problemas de conocimiento de cómo se forman los compuestos en español que parecen probar que la formación del compuesto se considera un proceso similar al de la formación de un Sintagma Nominal con un complemento adjetivo ya que, como se muestra en (30), y si bien aquí no hay problema de direccionalidad porque el núcleo es *mujer* y se sitúa a la izquierda, sí que hay un problema de concordancia que no es posible y que no se puede explicar por la existencia de la palabra 'pulpa', como en el caso de 'loba' que hemos citado antes.

- (30) *mujer pulpA

En los datos que hemos obtenido en todos los estudios citados, los hablantes de lenguas indo-europeas (inglés, francés, alemán y ruso) como los de lenguas no indoeuropeas (chino, japonés, finés), hemos podido constatar que producían singtamas con preposición como los de (31) a (34).

- (31) araña de hombre
- (32) hombre de hormiga
- (33) carta de bomba
- (34) viento de molino

Los tres primeros no se pueden interpretar salvo que se inserte algún determinante y el (34) describía un molino de viento (*awind mill* en inglés o en las lenguas de núcleo a la derecha).

En Liceras y Díaz (2000) interpretamos estos casos como una estrategia de la interlengua en la que mantienen (en el caso de todos los principiantes) el orden de palabras de la lengua materna—los franceses producirían (32)—y colocan el modificador a la derecha o a la izquierda marcado por una preposición porque no han estado expuestos a compuestos N-N. Es decir, hay dos procesos, en el primero se transfiere el orden de la lengua materna y en el segundo se inserta la preposición “de” como estrategia de reparación. En otras palabras, la direccionalidad parece ser la clave para la adquisición de los compuestos.

Ahora bien, el que todos los hablantes produzcan este tipo de construcciones no quiere decir que la representación mental que subyace sea la misma. En el caso de los hablantes de lenguas indoeuropeas, incluido el inglés, cuyos modificadores con la preposición “de” como “trozo de pastel” (*piece of cake*) se sitúan a la derecha como en español, el núcleo está a la derecha, como se muestra en la representación de (31) que figura en (35), independientemente de que el resultado no sea interpretable.

(35)N[N arañaPP [de hombre]]

Pero en el caso de la interlengua de los chinos, los japoneses, los coreanos o los fineses, la representación de (31) sería la que figura en (36).

(36)N[PP[araña de]Nhombre]]

Lo que tenemos aquí no es transferencia y una estrategia de reparación sino pura transferencia de la direccionalidad que es propia de estas lenguas de núcleo a la derecha en el caso de todas las construcciones. Llegamos a esta conclusión porque en la hoja de respuestas, algunos de los participantes de lenguas no indoeuropeas habían nombrado los dibujos como se indica en (37) a (39), es decir, habían separado el modificador (*hombre,pulpo y policía*) adjuntado a la izquierda, con su preposición o partícula, a la derecha, del núcleo (*hombre,mujer,perro*) que se sitúa a la derecha, como la preposición a la derecha del modificador.

(37) hormiga de • hombre

(38) pulpo de • mujer

(39) policía de • perro

Por lo tanto, estas estructuras, como hemos indicado en (36), son casos de transferencia total de la estructura de los sintagmas con modificador preposicional en estas lenguas, que es la imagen del espejo de la estructura de estas construcciones en español y también en inglés.

Para Liceras, Díaz y Salomaa-Robertson (2002), estos hablantes se enfrentan a la falta de input de compuestos del español utilizando modificadores con preposición porque no tienen acceso a la naturaleza [-afijo] de las categorías sustantivas del español (Snyder 1995) o, dicho en términos del análisis de Piera (1995), a la opción positiva del rasgo [+MP]. Por lo tanto, es importante que la gramática descriptivo-pedagógica ponga este conocimiento a disposición de los estudiosos de la lingüística aplicada, de los profesores de lenguas segundas o extranjeras y de los que preparan materiales de enseñanza para que, de forma indirecta, lleven a los aprendices a captar las intuiciones del nativo o, dicho de otra forma, el “genio” de la lengua.

Queremos esbozar además un problema en el que hemos comenzado a trabajar hace poco en nuestro laboratorio^[4], y que no se ha tenido en cuenta ni en las gramáticas descriptivas ni en los trabajos de adquisición: la relación entre los compuestos y la morfología derivativa. Si bien hemos visto en los ejemplos de (10a) y (10b) que los morfemas de flexión sólo pueden ir ligados al núcleo del compuesto en el caso de los N-N, en el caso de la derivación nos encontramos al menos con dos problemas interesantes. El primero es si el afijo, digamos por ejemplo, el diminutivo, cuando se añade al modificador, afecta sólo a este último o a todo el compuesto. Esto lo detectamos primero en un trabajo dedicado a la adquisición de los compuestos llamados ‘deverbales’ (Bollaín 2011). De lo que se trata es de precisar si en (40), la diferencia entre cortauñas y cortauñitas radica en que el segundo es un cortauñas pequeño o un cortauñas normal que sirve especialmente para cortar uñas pequeñas.

[5]

(40a) cortauñas

(40b) cortauñitas

Lo cierto es que no tenemos datos de si es una o las dos acepciones posibles de (40b) lo que prefieren los hablantes nativos y no sabemos qué interpretación le darán los hablantes de lenguas con diminutivos afijales, similares o diferentes de los del español. Lo que parece suceder (Fábregas 2011, comunicación personal) es que la interpretación está muy ligada al tipo de compuesto.

En el caso de los compuestos N-N las posibilidades lógicas, en principio, parecen ser cuatro, como se indica en (41), si partimos del supuesto de que el sufijo puede ligarse no sólo al núcleo, como en (41b) sino también al modificador como en (41c) o a los dos como en (41d).

(41a) cartera bomba

(41b) carterita bomba

(41c) cartera bombita

(41d) carterita bombita

Lo que nos proponemos constatar (Walsh 2012), es cuáles van a ser las preferencias de los hispanohablantes y de los hablantes de español como lengua segunda o extranjera cuando se les ofrecen dibujos que parecen hacerse eco de esas cuatro opciones.

Si partimos de que A es la representación del 'neutro', ¿qué dibujo relacionamos con B1?

A. cartera bomba



B [1]. carterita bomba



Aquí está claro que será la versión pequeña de los dos dibujos, es decir, el dibujo de la derecha. Pero, ¿qué sucede si los dibujos son los que figuran en B [2], C y D? ¿Cuál de ellos representa mejor el compuesto?

B [2]. carterita bomba



¿Tiene sentido elegir el dibujo de la izquierda frente al de la derecha? En otras palabras, ¿se puede interpretar el diminutivo del núcleo como si afectara sólo al núcleo y no a todo el compuesto?

Y cuando el diminutivo se sitúa en el modificador, ¿afecta a todo el compuesto o sólo al modificador? Hemos de plantearnos también que si son hablantes de inglés los que intepretan el compuesto y consideran que el núcleo está a la

derecha, la opción de que afecte a todo el compuesto será muy clara y nos encontraríamos en C ante una situación como la de B2.

C. cartera bombita



Finalmente, ¿es posible y aceptable que el afijo diminutivo aparezca en los dos términos del compuesto como sucede en D? En el caso de la flexión parece claro que no se acepta el plural en ambos elementos, de ahí que hayamos marcado como agramaticales esas opciones en (10a) y (10b). Pero, ¿qué sucede en el caso de los diminutivos? ¿Cuáles son las intuiciones del nativo al respecto? Se trata de un sinónimo que refuerza B[1]/B[2] de forma que todo el compuesto tenga que verse afectado? En ese caso, el dibujo que aparece debajo de D, a la derecha, nunca sería aceptable como representación de esa versión del compuesto.

D. carterita bombita



¿Y qué sucede en el caso de los compuestos con el rasgo [+animado] en los cuales la separación de los dos elementos resulta menos obvia? ¿Es realmente B[2] una representación más viable que B[1] de hombrecito lobo por el mero hecho de que solo el cuerpo de hombre, el núcleo, es pequeño o lo es el dibujo en que el diminutivo del núcleo afecta al ser en su totalidad?

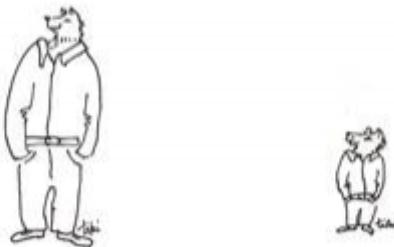


A. hombre lobo
B [2]. hombrecito lobo

B [1]. hombrecito lobo

¿Y cuál sería la representación más apropiada (o aceptable) de C y de D?

C. hombre lobito



D. Hombrecito lobito



Como tantos otros aspectos de la morfosintaxis del español, nos encontramos aquí ante lo que en ocasiones hemos denominado, terreno movedizo, ya que no parece que haya intuiciones categóricas sobre la aceptabilidad y la interpretación de los compuestos con derivación que hemos asignado a C y D. La utilización en pruebas experimentales con hablantes nativos y no nativos de español nos aportará datos importantes sobre como se representan los procesos de formación de palabras en la mente de los hablantes monolingües y los bilingües con lengua dominante español o los bilingües para los que el español no es la lengua dominante.

3. LAS INTUICIONES DEL HABLANTE NATIVO: SUJETOS EXPLÍCITOS Y SUJETOS IMPLÍCITOS

Se ha constatado a partir de muchas pruebas empíricas y de análisis de textos orales y escritos producidos de forma espontánea que los adultos hablantes de español como L2, especialmente los hablantes de lenguas maternas que no permiten los sujetos nulos, obreusan los sujetos pronominales explícitos, como se indica en (42).

- (42) *Mi gato* *está triste porque* *él* *no quiere dormir en esa caja*
y él *prefiere dormir en mi cama*

Una pregunta que nos hemos planteado ha sido si la obligatoriedad del sujeto pronominal que es propia de lenguas como el inglés, va a influir en el uso de los sujetos del español de los niños bilingües (inglés/español). La pregunta nos la planteamos porque sí que habíamos detectado lo que consideramos influencia (facilitadora y positiva) del español en el inglés de los niños bilingües ya que los patrones de omisión de la copula son muy diferentes de los que se han detectado en el caso del inglés de los niños monolingües. La razón por la cual se produce esa influencia positiva es la especialización léxica del español que consiste en el uso deseado con predicados denominados de nivel individual y *de estar* con predicados de nivel estadio, como se muestra en (43) y (44).

- (43a) Ana ES mi mamá (43b) Ana ES muy guapa
 Ana IS my mother Ana IS very pretty

(44a) Mi gato está en la caja (44b) Mi gato está triste

My cat IS in the box My cat IS sad

Becker (2004) analizó los datos de adquisición de cuatro niños monolingües del corpus de Brown (1973) y lo que constató es que había un número considerable de casos de omisión de la cópula en las primeras etapas y que dicha omisión estaba claramente sesgada: era significativamente menor con los predicados de nivel individual (los de 43) que con los predicados de nivel de estadio (los de 44). A estos últimos se les atribuye un valor aspectual que permite que los elementos que plasman la predicción sean autosuficientes a la hora de proyectar la flexión.

Los datos de los niños bilingües Simon y Leo del corpus FerFulice (Liceras et al. 2008) de CHILDES (MacWhinney, 2000/2009) son muy diferentes, ya que hay muy pocos casos de omisión de la cópula en los datos Simon y Leo (Liceras, Fernández Fuertes y Alba de la Fuente, 2012) y esto se aplica tanto a los de nivel individual como a los de nivel de estadio, como se puede observar en la tabla 1.

| | Predicados nominales (nivel individual) | | Predicados locativos (nivel de estadio) | |
|-------------|--|-------------|--|-------------|
| | % implícito | Nº de casos | % explícito | Nº de casos |
| Monolingües | 76.3% | 965 | 18.8% | 291 |
| Bilingües | 91.2% | 240 | 88.6% | 47 |

Tabla 1. Be explícito según el tipo de predicado [Totales de las tablas 12 y 13 de Liceras, Fernández Fuertes y Alba de la Fuente, 2012]

Esta diferencia, hemos argumentado, se debe a que al adquirir simultáneamente el español y el inglés, la especialización entre *ser* y *estar* lleva a los niños bilingües a lexicalizar la cópula en las dos lenguas. De hecho, se ha constatado que en la adquisición del español monolingüe apenas hay casos de omisión de cópula (Sera, 1992; Silva-Corvalán y Montanari, 2008).

Sin embargo, los datos que hemos analizado también de los gemelos Simon y Leo y de otra niña bilingüe, Manuela, del corpus de Duchar, en CHILDES, la obligatoriedad del uso del pronombre sujeto en inglés no se traduce en un sobreuso de sujetos explícitos en español, como puede verse en las tablas 2 a 4.

| Niños L1 Catalán | Nº total de oraciones | Implícitos | % | Explícitos | % |
|---------------------|-----------------------|------------|------|------------|-------------|
| Gisela | 492 | 337 | 68.5 | 153 | 31.5 |
| Julia | 379 | 255 | 67.3 | 124 | 32.7 |
| Pep | 853 | 576 | 67.5 | 277 | 32.5 |
| Total | 1724 | 1168 | 67.7 | 554 | 32.3 |
| Niños L1 castellano | Nº total de oraciones | Implícitos | % | Explícitos | % |
| María | 1545 | 1027 | 66.4 | 518 | 33.6 |
| Emilio | 671 | 484 | 72.1 | 187 | 27.9 |
| Juan | 204 | 119 | 58.3 | 85 | 41.7 |
| Total | 2420 | 1630 | 67.3 | 790 | 32.7 |

Tabla 2. Producción de sujetos implícitos y explícitos por niños monolingües [Tabla 8 de Liceras et al. (2012), adaptada de Bel's (2001) tabla 5].

| | Implícitos | % | Explícitos | % |
|----------------------------|------------|-------|------------|-------|
| Manuela (bilingüe) | 152 | 64.68 | 83 | 35.32 |
| Emilio (monolingüe) | 289 | 83.05 | 59 | 16.95 |
| María (monolingüe) | 123 | 79.87 | 31 | 20.13 |

Tabla 3. Porcentaje de sujetos implícitos y explícitos producidos por Manuela, Emilio y María [Tabla 6 de Liceras et al. (2012), adaptada de Paradis y Navarro (2003)]

Como puede observarse al comparar la producción de sujetos pronominales explícitos de Manuela, la niña bilingüe español-inglés, frente a la de los niños monolingües, y si bien en el caso de la comparación que hacen Paradis y Navarro parece que el porcentaje es mayor, cuando se compara con los datos de Bel, tanto para los niños de L1 catalán como para los de L1 castellano, el porcentaje es similar.[6]

| Estadio #1 | | | Estadio #2 | | | Estadio #3 | | |
|------------|-------|---------|------------|-------|---------|------------|-------|---------|
| Impl. | Expl. | % Expl. | Impl. | Expl. | % Expl. | Impl. | Expl. | % Expl. |
| 173 | 33 | 16% | 701 | 251 | 26.4% | 698 | 259 | 27.1% |

Tabla 4. Porcentaje de sujetos implícitos y explícitos producidos por Simon y Leo. [Tabla 3 en Liceras et al. (2012), adaptada de Liceras et al.'s (2008) tabla 5.7]

Y si comparamos la producción de sujetos pronominales explícitos de Simon y Leo, los gemelos bilingües, queda claro que está por debajo incluso de la de los monolingües. Hemos de precisar que el aumento en la producción de pronombres se debe al aprendizaje léxico, pero el hecho de que ni en el primer estadio ni en el último (cuando ya tienen más edad y una Longitud Media de Enunciado comparable o mayor que los monolingües) produzcan un número alto de sujetos explícitos nos lleva a adoptar la conclusión de que los bilingües de inglés-español no sobreusan los sujetos pronominales en español por influencia del inglés (Liceras, Fernández Fuertes y Alba de la Fuente, 2012). La explicación que hemos dado es que la obligatoriedad del sujeto explícito depende de un requisito de la sintaxis 'central' y los procesos de la sintaxis central no se transfieren de una a otra lengua.

En el caso de los adultos, como hemos mencionado antes, sí que se ha constatado un claro sobreuso de sujetos explícitos en las lenguas de sujeto nulo (Liceras 1988, 1989; Montrul, 2004; Montrul y Rodríguez Louro, 2006; Sorace, 2004 y muchos otros). Ahora bien, no creemos que se deba a la influencia del inglés (o de lenguas de sujeto obligatorio) sino al hecho de los aprendices de español capten (o no) los requisitos de la interface sintáctico-pragmática que determina la necesidad de producir pronombres explícitos sujeto en español.

De lo que sólo recientemente se ha hablado es del sobreuso de sujetos implícitos, es decir de sujetos no realizados fonéticamente, por parte de los hablantes de español como lengua segunda o extranjera y también por parte de los llamados hablantes de herencia (Montrul, 2004; Montrul y Roríquez Louro, 2006). Este sobreuso se ha atribuido también a la vulnerabilidad de la interface sintáctico-pragmática. Sin embargo, nosotros no creemos que se dé un sobreuso como tal (Liceras et al., 2010) y nos basamos para ello no sólo en los datos empíricos—como vamos a mostrar ahora—sino también en el hecho de que, como sucede con la obligatoriedad de los sujetos en inglés, la presencia de sujetos implícitos en español no es un fenómeno regulado por la interface pragmático-sintáctica sino por la sintaxis "central".

Para diferenciar los sujetos implícitos de los explícitos se ha planteado que los primeros llevan el rasgo [-cambio de tópico] y los segundos la versión positiva del rasgo, es decir, [+cambio de tópico] (Sorace 2004; Tsimpli et al., 2004; Sorace y Filiaci, 2006)

Montrul (2004) y Montrul y Rodríguez Louro (2006) mantienen que los hablantes de herencia y los no nativos asignan el rasgo [+cambio de tópico] a los sujetos implícitos y los usan como si fueran explícitos. Los ejemplos en los que basan esta afirmación son los que figuran en (45) a (47).

(45) Entró el abuelito con el perro y *pro* cortó el estómago del lobo y *pro* sacó a la abuelita y a el Caperucita Roja. Mientras estaba dormido el lobo **pro* le llenaroN el estómago con piedras, y la abuelita estaba lista pa coserle el estómago.
[...]

[HS #205, intermedio (Montrul 2004 (30): 133)]

El sujeto implícito ilícito es el que aparece marcado como **pro*. Está claro que ha habido un cambio de tópico (del “lobo” a quien le llene el estómago), pero lo primero que vemos es que el sujeto está en tercera persona del plural y que es ambiguo. La presencia de un pronombre no evitaría la ambigüedad ya que el sujeto podría ser el abuelito y la abuelita, la abuelita y caperucita, o caperucita y la abuelita o caperucita y el abuelito. En otras palabras, el problema no está en el uso de un sujeto nulo o implícito ya que seguiría presente si se utilizara el pronombre personal, sino que se trata de que hay varios referentes posibles. Además, al contar una historia que ya es conocida, la tendencia a usar sujetos implícitos con el rasgo [+cambio de tópico] está justificada porque el narrador da por supuesto que el interlocutor conoce la historia que se le ha pedido que narre, como ya apuntaba Sorace (2004), en el comentario a Montrul (2004).

(46) ... Despertó el lobo cosido, lleno de piedras, y el abuelito, la abuelita y la caperucita roja estaban riendo de él. Al fin todo salió bien y **pro* se fue a casa con el abuelito.

[HS #205, intermedio (Montrul 2004 (30): 133)]

Aquí en (46) no es de ninguna forma un **pro* ilícito lo que se destaca en este texto porque o se pone como sujeto la caperucita o la abuelita o el sujeto pronominal “ella” seguiría resultando ambiguo entre la abuelita y caperucita. Y si se usara el sujeto pronominal, que sí que lleva normalmente el rasgo [+cambio de tópico] no podrían denominarlo ilícito, independientemente de que la falta de claridad discursiva fuera la misma.

(47) Entonces la Caperucita roja encontró, *pro* fue a ver quién estaba en la cama, entonces *pro* encontró que era el lobo. ? *pro* estaba corriendo del lobo y entonces *pro* salió fuera, o **pro* se la comiÓ, **pro* se comiÓ a la abuelita y a la Caperucita.

[HS #209, intermediate (Montrul 2004 (32): 133)]

En (47) vemos que el **pro* que se destaca como ilícito también figura con el rasgo [+cambio de tópico] pero, sin embargo, no hay problema de interpretación porque los dos elementos que figuran como objeto directo dejan claro que el único candidato posible a sujeto es “el lobo”.

Lo que hemos mostrado en Liceras et al. (2010) es que esta incoherencia discursiva también se produce en el caso de los hablantes de español como lengua materna o L1, es decir los que denominamos hablantes nativos. En concreto, en los datos que analizamos, aislamos ejemplos del grupo de control (los hispanohablantes), como los que figuran en (48) a (50).

(48) En mi caso particular, la adolescencia se caracterizó por dar una vida excesiva a los papeles. Ante la indiferencia, y los complejos que creaba **pro(yo?/la adolescencia?)* construía mundos. [C06-JUF]

(49) No era un conjunto de batallitas de diario o de conquistas de lo que **pro* (¿yo?/¿el diario?/¿el autor del diario?) presumía. El plagio o la mentira no eran sus líneas. [C06-JUF]

(50) Me miró sorprendido y me sonrió. En el folio **pro* (él/yo) llevaba las respuestas del examen y una nota. Cuando termines rompe el papel. [C10-SOL]

En los tres párrafos podemos ver ejemplos de sujetos implícitos con el rasgo [+cambio de tópico], como los que se consideran ilícitos en el caso de los hablantes no nativos y de los hablantes de herencia. Ahora bien, sólo los hablantes de español como L2 (y algunos hablantes de herencia cuyo nivel de español es bajo) tienen problemas con la flexión verbal de persona (los pronombres débiles sujeto del español) y con los tiempos verbales. Hemos de precisar, además, que el porcentaje es siempre pequeño y que no está relacionado con el sobreuso de sujetos explícitos. Por lo tanto, nuestros datos de producción espontánea (Liceras et al., 2010) van en la misma línea que los datos experimentales de otros estudios que también han probado que los hablantes de español L2 no tienen problemas con los sujetos implícitos.

De hecho, consideraríamos sujetos implícitos ilícitos no los casos que han aislado Montrul (2004) y Montrul y Rodriguez Louro (2006) sino los que van en la línea de los ejemplos de (51c) y (51d).

(51a) *pro* no sé qué a qué hora sale el avión, ¿quién lo sabe?

(51b) Yo lo sé

- (51c) *prolo sé
- (51d) *Pedro lo sabe y prolo sé también
- (51e) Pedro lo sabe y yo lo sé también

Por lo tanto, la información que es importante que se incorpore a nuestra gramática descriptivo-pedagógica es que, en ocasiones, tanto los hablantes de español L1, como los hablantes bilingües de herencia, como los hablantes de español L2, asignan el rasgo [+cambio de tópico] a los sujetos implícitos, lo cual puede tener como consecuencia que estos sujetos implícitos "ilícitos" creen ambigüedad que a veces no se resuelve con un sujeto pronominal sino que requiere un Síntagma Determinante (en los casos que hemos visto tendría que figurar "la abuela", "el lobo", o "Caperucita"). Lo que hemos de abordar en relación con los problemas del aprendiz de español L2 o del hablante de herencia que no domina el español como un hablante nativo es el sobreuso de pronombres explícitos y los problemas que tienen con los pronombres débiles (los marcadores de persona de los verbos) y con la flexión de tiempo, modo y aspecto.

4. LAS INTUICIONES DEL HABLANTE NATIVO: LAS RELATIVAS CON PRONOMBRES REASUNTIVOS

Los dos procesos más extendidos de formación de construcciones relativas en las distintas lenguas del mundo son el que es propio de las lenguas como el español y que se conoce como relativas de hueco y el que se conoce como las relativas con "copia" o pronombre reasuntivo. El primer proceso está representado en (52a) porque en la oración de relativo no se realiza léxicamente una función (o relación gramatical) —de ahí que quede el hueco— del elemento que tiene un antecedente (la profesora) en la oración principal, como se indica con el índice (1).

- (52a) Esa es la profesora₁ que necesitamos ____₁

En (52b) figura LA₁, que es la copia (o pronombre reasuntivo) correspondiente al objeto directo "la profesora". La posición canónica sería la postverbal pero los pronombres átonos se sitúan en posición preverbal con los verbos conjugados.[\[7\]](#)

- (52b) *Esa es la profesora₁ que LA₁ necesitamosLA₁

Mientras que el proceso o estrategia del hueco siempre es gramatical en español, como se ve en (52a) y (53a), la estrategia del reasuntivo no lo es, como se ve en (52b) y en (53b).

- (53a) Es la mujer₁ que nunca hemos visto llorar____₁
- (53b) *Es la mujer₁ que nunca LA₁ hemos visto llorarLA₁

Sin embargo, el pronombre reasuntivo es aceptable en español (Brucart 1999; Suñer 1998) si el antecedente es indefinido, como es el caso de (53c), donde aparece el indefinido *una mujer* en lugar del definido *la mujer* de (53b).

- (53c) Es una mujer que nunca LA₁ hemos visto llorar ____₁

Además, el reasuntivo no sólo es aceptable cuando el antecedente está alejado de la posición en que se relativiza en la subordinada, como en el caso de (54a), sino que en esos casos es la opción realmente gramatical frente a la del hueco de (54b).

- (54a) No puedo encontrar las gafas₁ que siempre dejo ____₁
donde LAS₁ puedo ver ____₁
- (54b) *No puedo encontrar las gafas₁ que siempre dejo ____₁ donde puedo ver ____₁

Lo que vemos, especialmente en (54) es lo que se ha denominado el uso del reasuntivo como último recurso, realmente como un recurso no sólo de la gramática de la representación sino también de la gramática del procesador.

Y precisamente la gramática del procesador se manifiesta de forma diferente en las lenguas del mundo en los casos de ambigüedad como los que vimos en (3) y (4) en la introducción, y el que figura en (55a), donde o bien *el hijo* o bien *la periodista* vive en Mallorca, como se indica con los índices que acompañan al símbolo *pro* que indica que hay un sujeto implícito.

(55) *Ese* *hijo* *de la periodista* *que* *pro1/k* vive en Mallorca

Se ha constatado que en lenguas como el español, el ruso, el alemán o el francés, se prefiere lo que se llama la “adjunción alta”, es decir, la tendencia es a interpretar esa oración como que *ese* *hijo* el que vive en Mallorca. Por el contrario, en lenguas como el inglés, el árabe, el noruego o el rumano, se prefiere la llamada “adjunción baja”, es decir, la tendencia del hablante nativo es a interpretar esa oración como que *es* *la periodista* la que vive en Mallorca (Carreiras y Clifton 1999; Ehrlich et al. 1999; Zagar et al. 1997).

Esta preferencia por la adjunción alta o la adjunción baja no está ligada a una regla o principio gramatical sino a un principio de procesamiento y los fenómenos de procesamiento, que sepamos, nunca han formado parte de los libros de enseñanza de lenguas segundas o extranjeras o de los materiales de enseñanza y, si se han mencionado en alguna gramática descriptiva, ha sido como preferencias estilísticas.

La tendencia a elegir la adjunción alta en español se ha constatado en varios trabajos (por ejemplo en Fernández 2003; Dussias, 2003 y 2004; Senn 2008). En Senn (2008) y en Liceras y Senn (2009), abordamos al mismo tiempo el estatuto de los pronombres reasuntivos y la adjunción con objeto de investigar si los participantes detectaban la presencia de un reasuntivo que forzara la elección de la adjunción alta —la esperable? o la baja (la que no se prefiere en español). Los participantes a los que se les administraron las pruebas experimentales eran: (i) el grupo 1, hablantes de español como lengua de herencia (hijos de inmigrantes hispanos en Canadá que habían aprendido español en la casa e inglés en la sociedad y en el colegio); (ii) el grupo 2, inmigrantes en Canadá (hispanohablantes que llevaban más de 10 años en contacto con el inglés); y (iii) el grupo 3, hispanohablantes que vivían en España y Argentina.

Como se puede observar en (56b) y (56c), los pronombres resuntivos fuerzan la adjunción alta o baja respectivamente, es decir, son una de las formas posibles de evitar la ambigüedad de (56).

(56a) Pintaron los techos₁ de las casitas₂ [que [cuando nos fuimos a vivir al campo] estaban remodelando____1/2]].

(56b) Pintaron los techos de las casitas₂ [que [cuando nos fuimos a vivir al campo] LAS₂ estaban remodelando].

(56c) Pintaron los techos₁ de las casitas [que [cuando no fuimos a vivir al campo] LOS₁ estaban remodelando].

Las preguntas de investigación que nos hicimos fueron las siguientes:

P1. ¿Difieren estos grupos en la aceptación/rechazo de los pronombres reasuntivos ‘agramaticales’?

P2. ¿Difieren en la aceptación/rechazo de pronombres reasuntivos ‘gramaticales’?

P3. ¿Son sensibles al género del pronombre reasuntivo a la hora de eliminar la ambigüedad o siguen la estrategia de la lengua dominante que, en el caso de los hablantes de herencia es el inglés?

Los resultados de las pruebas de Juicios de Aceptabilidad que se

llevaron a cabo dejaron claro que:

- Los tres grupos coinciden en el rechazo de las relativas con pronombres reasuntivos que los lingüistas consideran gramaticales (y que se oyen y “leen” constantemente). Es decir, no aceptan ni el reasuntivo con antecedente indefinido como el de (53c) que repetimos aquí como (57), ni el de (54a) con antecedente a larga distancia que repetimos aquí como (58).

(57) Es una mujer que nunca LA hemos visto llorar ____

(58) No puedo encontrar las gafas que siempre dejo ____ donde LAS puedo ver ____

- Por lo que se refiere a la sensibilidad al rasgo género del pronombre reasuntivo, hemos constatado que es la misma para el grupo de inmigrantes y para el de control (los nativos de España y Argentina), pero no para los hablantes de herencia cuando se trata de la adjunción alta (la típica del español). Es decir, en ocasiones los hablantes de herencia no detectan el reasuntivo en casos como (56b) y eligen la adjunción baja que es la que se favorece en inglés.

- La sensibilidad al rasgo género del pronombre reasuntivo es la misma para los tres grupos cuando se trata de la adjunción baja (la típica del inglés).

Pero, aunque los inmigrantes no muestran señales de atracción en relación con la sensibilidad al rasgo género, si que tuvieron más problemas que los hispanohablantes que no habían inmigrado (los que no habían estado en contacto constante

con el inglés) en la prueba de competencia general. Los hablantes de herencia tuvieron aún más problemas con esa prueba que los emigrantes, como era de esperar, algo que puede atribuirse a una pérdida de la competencia que tal vez alcanzaron de niños o a una adquisición sin que no llegó nunca a la del nativo o bien por el tipo o por la cantidad de input) o a ambos factores.

Es también de interés mencionar que en el cuestionario de autoevaluación de competencia, los inmigrantes se mostraron mucho más seguros que los hablantes de herencia.

De lo anterior se desprende que la diferencia entre los inmigrantes y los hablantes de herencia por un lado y los nativos por otro está sesgada: existe en relación con la competencia global pero no en relación con la competencia "local" (rechazo de los reasuntivos y adjunción baja), de donde se desprende que los hablantes de herencia están expuestos a un input distinto del input al que están expuestos los nativos (o sufren un tipo de atracción), que influye en la competencia global pero no parece influir en algunos aspectos de la competencia "local". Es obvio que ante estos resultados, los programas de español dirigidos a los hablantes de herencia han de cuestionarse si el rechazo de los reasuntivos por parte de los tres grupos responde a que comparten una misma competencia o más bien a que en el caso de los nativos se guíen por la gramática prescriptiva y en el de los inmigrantes y los hablantes de herencia por la influencia del inglés donde los reasuntivos son menos aceptables que en español. Lo que no sabemos es qué pasaría con inmigrantes expuestos al árabe, por ejemplo, y con hablantes de herencia cuya lengua dominante fuera el árabe en lugar del inglés, es decir, una lengua en la que las relativas con reasuntivos son la estrategia obligatoria, si bien nos atrevemos a predecir que la aceptación de reasuntivos sería mucho más alta porque tenemos pruebas contundentes de que la lengua materna, o la lengua dominante juegan un papel importante en la adquisición de las lenguas segundas y de la lengua por parte de los bilingües. Pero conviene recordar que ese papel de la lengua dominante o de lengua materna (o de una de las dos lenguas maternas en la otra) no es categórico sino que depende de las distintas construcciones y tal vez de que los procesos formen parte de las interfaces o de la sintaxis "central", como hemos visto en el caso de la omisión de la copula frente al sobreuso de pronombres explícitos por parte de los niños bilingües.

5. CONCLUSIONES

Queremos concluir poniendo especial énfasis en tres dimensiones que creemos que es importante abordar en la elaboración de una gramática descriptivo-pedagógica: la dimensión universal, la dimensión experimental y la dimensión representación-procesamiento.

Por lo que se refiere a la dimensión universal, al filtrar los datos de un modelo de lingüística teórica como es la gramática generativa, siempre contamos con un modelo universal que nos permite dar cuenta de las características generales y las idiosincrásicas que pueden presentar las interlenguas del español.

Por lo que se refiere a la dimensión experimental, y como hemos ido avanzando en relación con los compuestos y la derivación, la producción de sujetos implícitos y explícitos y las relativas con pronombres reasuntivos, es muy importante contar con datos experimentales y ponerlos a disposición del especialista en lingüística aplicada y de los profesores de lengua y los autores de materiales porque pueden aportar información con la que nunca cuenta el profesor. Es más, en ocasiones los datos no se corresponden en absoluto con la percepción que tiene el profesor de lo que es o no es problemático para el aprendiz de lenguas segundas o extranjeras. Pero también es importante tener en cuenta los datos obtenidos a partir de distintas tareas (producción espontánea, producción guiada, tareaon-line y tareaoff-line), sobre todo porque no siempre la misma producción refleja una misma competencia, como hemos propuesto en el caso del rechazo de los pronombres reasuntivos por parte de los tres grupos de participantes en los experimentos que se detallan en Senn (2008) y en Liceras y Senn (2009).

Finalmente, la incorporación en la gramática descriptivo-pedagógica de las preferencias de procesamiento de los hispanohablantes en relación, por ejemplo, con la adjunción alta, así como de los datos de aceptabilidad de reasuntivos son importantes y proporcionan un conocimiento de las propiedades del español que no figura en las gramáticas descriptivas al uso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, M. C. (1996). *The Polysynthesis Parameter*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Becker, M. (2004). Copula omission is a grammatical reflex. *Language Acquisition* 12: 157–167.
- Bel, A. (2001). *Teoria lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics emcatalà i en castellà*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Bollaín, A. (2011). Adquisición de segundas lenguas: cómo interpretan los deverbales los estudiantes de español y los estudiantes de inglés. Memoria de M.A., University of Ottawa.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. London: George Allen & Unwin.
- Brucart, J. M. (1999). La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1, 395-522. Madrid: Espasa Calpe, Colección Nebrija y Bello.
- Carreiras, M., y Clifton, C. (1999). Another word on parsing relative clauses: Eyetracking evidence from Spanish and English. *Memory and Cognition* 27(5): 826 – 833.
- Dussias, P. E. (2003). Syntactic ambiguity resolution in second language learners: Some effects of bilingualism on L1 and L2 processing strategies. *Studies in Second Language Acquisition* 25: 529 – 557.
- Dussias, P. E. (2004). Parsing a first language like a second: The erosion of L1 parsing strategies in Spanish-English Bilinguals. *International Journal of Bilingualism* 3: 355-371.
- Ehrlich, K., Fernández, E., Fodor, J. D., Stenshoel, E., y Vinereanu, M. (1999). *Low attachment of relative clauses: New data from Swedish, Norwegian and Romanian*. Paper presented at the 12th Annual CUNY conference on Human Sentence Processing, New York.
- Fernández, E. M. (2003). *Bilingual sentence processing: relative clause attachment in English and Spanish*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Harris, James. W. (1991a). The exponence of gender in Spanish. *Linguistic Inquiry* 22: 27-62.
- Harris, James. W. (1991b). The form classes of Spanish substantives. en Geert Booij y Jaap van Marle (eds.), *Yearbook of morphology* (pp. 65-88). Dordrecht: Kluwer.
- Liceras, J. (1988). Syntax and stylistics: more on the pro-drop parameter. In James Pankhurst, Michael Sharwood Smith y Paul van Buren (eds.), *Learnability and second languages: A book of readings* (pp. 71–93). Dordrecht: Foris.
- Liceras, J. M. (1989). On some properties of the pro-drop parameter: Looking for missing subjects in nonnative Spanish. In Susan M. Gass y Jacqueline Schachter (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 109–133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liceras, J. M. (2001). La teoría lingüística y la composición nominal en español y en inglés. 2001. En Purificación Fernández Nistal y José María Bravo (eds.). *Pathways in Translation*. Valladolid: S.A.E. University of Valladolid.
- Liceras, J. M. (2011). Beyond (or besides) interfaces?: On narrow syntax, directionality and input. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1 (1): 54-57.
- Liceras, J. M., Díaz, L. y Salomaa-Robertson, T. (2002). The compounding parameter and the word marker hypothesis: accounting for the acquisition of Spanish N-N compounding. En Ana Teresa Pérez-Leroux y Juana M. Liceras (eds.), *The acquisition of Spanish morphosyntax: The L1/L2 connection* (pp. 209-237). Dordrecht: Kluwer.

- Liceras, J. M., y Díaz, L. (1998). Topic drop versus pro-drop: Null subjects and pronominal subjects in the Spanish L2 of Chinese, English, French, German and Japanese speakers. *Second Language Research* 15: 1–40.
- Liceras, J. M., Díaz, L., y Maxwell, D. (1999). Null subjects in non-native grammars: The Spanish L2 of Chinese, English, French, German, Japanese and Korean speakers. En Elaine C. Klein y Gita Martohardjono (eds.), *The development of second language grammars*. Amsterdam: John Benjamins.
- Liceras, J. M., Fernández Fuertes, R. y Alba de la Fuente, A. (2012). Overt subjects and copula omission in the Spanish and the English grammar of English–Spanish bilinguals: On the locus and directionality of interlinguistic influence. *First Language* 32 (1-2): 88–115.
- Liceras, J. M., Fernández Fuertes, R., y Pérez Tattam, R. (2008). Null and overt subjects in the developing grammars (L1 English/L1 Spanish) of two bilingual twins. En Carmen Pérez-Vidal, María Juan Garau, y Aurora Bel (eds.), *A portrait of the young in the new multilingual Spain* (pp. 111–134). Clevendon: Multilingual Matters.
- MacWhinney, B. (2000/2009). *The Childe Project: Tools for analyzing talk. The database* (Vol. 2). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Montrul, S. (2004). Subject and object expression in Spanish Heritage speakers: A case of morphosyntactic convergence. *Bilingualism: Language and Cognition* 7: 125–142.
- Montrul, S., y Louro, C. R. (2006). Beyond the syntax of the null subject parameter: A look at the discourse-pragmatic distribution of null and overt subjects by L2 learners of Spanish. In Vicens Torrens y Linda Escobar (eds.), *The acquisition of syntax in romance languages* (pp. 401–418). Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, J. (2011). The impact of input factors on bilingual development: Quantity versus quality. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1 (1): 67–70.
- Paradis, J., y Navarro, S. (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English. *Journal of Child Language* 30: 371–393.
- Piera, C. (1995). On compounding in English and Spanish. En Hector Campos y Paula Kempchinsky (eds.), *Evolution and revolution in linguistic theory* (pp. 302–315). Washington: Georgetown University Press.
- Pomerleau, J. (2001). La adquisición del español en el aula: los compuestos nominales de los franceses de Canadá. Tesis de M.A., Universitat de Barcelona.
- Salomaa-Robertson, T. (2000). L2 Acquisition of Spanish compounds by native speakers of Finnish. Tesis de M.A., University of Ottawa.
- Sapir, E. (1921). *Language. An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace; Bartleby.com, 2000. www.bartleby.com/186/. [2012.12.12].
- Sera, M. D. (1992). To be or to be: Use and acquisition of the Spanish copulas. *Journal of Memory and Languages* 31: 408–427.
- Silva-Corvalán, C., y Montanari, S. (2008). The acquisition of *ser*, *estar* (and *be*) by a Spanish–English bilingual child: The early stages. *Bilingualism: Language and Cognition* 11: 341–360.
- Snyder, W. (1995). Language acquisition and language variation: the role of morphology. Tesis doctoral. Massachusetts Institute of Technology.
- Sorace, A., y Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research* 22: 339–368.
- Suñer, M. (1998) Resumptive Restrictive Relatives: A Crosslinguistic Perspective. *Language* 74: 335–364.
- Tsimpli, I.M., Sorace, A., Heycock, C. y Filiaci, F. (2004). First language attrition and syntactic subjects: a study of Greek and Italian near-native

speakers of English. *International Journal of Bilingualism* 8, 257–77.

Val Alvaro, J. F. (1999). La Composición. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Nueva gramática descriptiva de la lengua española* 1: 4757-4841. Madrid: Espasa Calpe, Colección Nebrija y Bello.

Walsh, L. (2012). Languages in contact: Compound affixation and past tenses in the L2 Spanish of L1 English and Nahuatl speakers. Manuscrito, Universidad de Ottawa.

Zagar, D., Pynte, J., y Rativeau, S. (1997). Evidence for early-closure attachment on first-pass reading times in French. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 50A: 421-438.

ANEXO

* Queremos dar las gracias a la facultad de humanidades de la universidad de ottawa por habernos proporcionado recursos para sacar adelante este trabajo, así como al Canada-Europe Award Program of the International Council for Canadian Studies [10-cea-a].

1.Si bien el uso del pronombre en (2a) frente a la omisión en (2b) también es un caso de optionalidad, hasta donde sabemos, nunca se ha planteado como un problema de procesamiento en las distintas lenguas con pronombres clíticos, si bien hay una tendencia clara a elegir (2a) frente a (2b) en el lenguaje oral frente al escrito. De hecho algunos consideran que (2b) se corresponde con un uso más formal. Un estudio experimental sobre estos usos que nos proporcionara datos empíricos claros, incluso de las preferencias por parte de hablantes de distintas variedades del español, sería muy útil para las gramáticas descriptivas en general y especialmente para nuestra gramática descriptivo-pedagógica.

2.Estamos refiriéndonos al significado en que el núcleo es perro.

3.Huelga decir que en español existen verbos con régimen de preposición pero ES obvio que no funcionan como los verbos con partícula del inglés.

4.Se trata del proyecto “Relación composición-derivación” del Language Acquisition Research Laboratory de la Universidad de Ottawa [<http://artsites.uottawa.ca/larlab/>]. Queremos dar las gracias a Terhi Salomaa por haber puesto a disposición de nuestro grupo de investigación todos los dibujos (también eran suyos los dibujos que utilizamos en los trabajos citados anteriormente).

5.Obviamente el diminutivo tiene también un valor afectivo que podría ser el único que se intentara plasmar y, en ese caso, sólo el contexto nos permitiría interpretar el valor exacto de este sufijo.

6.Si bien Paradis y Navarro (2003) especulan sobre la posibilidad de que sea el inglés lo que causa una mayor producción en el caso de la niña bilingüe, no se pronuncian al respecto porque también puede deberse al input del padre que es hablante de español cubano y de la madre que es inglesa y tiene un uso claramente no nativo del español, incluida una sobreproducción clara de sujetos explícitos (Liceras et al. 2012). De hecho, en Paradis (2011)—y nosotros nos hacemos eco de ello (Liceras 2011)—se descarta la posibilidad de que el inglés juegue un papel en la producción de sujetos pronominales explícitos de Manuela.

7.No hay acuerdo sobre si realmente los pronombres átonos se mueven a la posición preverbal pero se generan en la posición canónica, en la que se generan los objetos directos nominales (*a la profesora*) o con pronombre fuerte (*a ella*), o si se generan en la posición superficial y queda un hueco (o una categoría vacía) en la canónica, como se muestra en (i). En cualquier caso, en la oración subordinada relativa se realiza una copia del antecedente que tiene que concordar con este en género y número.

(i) Esa es una profesora1 que verdaderamente LA1 necesitamos_____1

Es decir, incluso para los que aceptan los reasuntivos cuando el antecedente es indefinido como en este ejemplo, el pronombre átono tiene que ser femenino y singular (LA) y la opción masculino o plural sería agramatical.