TIEMPO Y ASPECTO: ¿DIFERENCIAS ENTRE NIÑOS BILINGÜES Y MONOLINGÜES?[1]

Pedro Guijarro-Fuentes[2]
John Clibbens[3]
The University of Plymouth

1. Introducción[4]

Dentro del modelo lingüístico desarrollado por Chomsky (1986), podemos pensar que durante los primeros años el niño desarrolla su sistema lingüístico de acuerdo al *input* que recibe a través de los padres. La literatura sobre la adquisición del lenguaje materno por parte de niños muestra que éstos atraviesan diversas etapas en el proceso del desarrollo del lenguaje adquiriendo su lengua materna de forma perfecta a pesar de la pobreza del *input*. Lo mismo se podría extrapolar al desarrollo del lenguaje en niños bilingües que estén aprendiendo dos lenguas al mismo tiempo. Sin embargo, dado que el número de estudios sobre el desarrollo del lenguaje de niños bilingües es bastante limitado, es importante llevar a cabo estudios que analicen aspectos del desarrollo lingüístico en niños bilingües.

El artículo se divide de la siguiente forma. En la primera parte, se revisan los estudios realizados sobre la adquisición de la morfología verbal; en la segunda, se da cuenta de nuestro estudio (a saber, propiedades sintácticas, participantes, pruebas utilizadas, resultados y análisis estadístico), y por último, en la tercera parte, se

---

[1] A fuller version of this paper can be found in the journal *Estudios de Sociolingüística* 5(1), 2004, pp. 107-128, with the title "Adquisición de las propiedades morfosintácticas del español por parte de niños bilingües en etapas avanzadas".

[2] Dr P. Guijarro-Fuentes; Languages Subject Group, Plymouth Business School; The University of Plymouth, Plymouth PL4 8AA; +0044(0)1752 232 891, +44 (0) 1752 232249; P.guijarro-Fuentes@plymouth.ac.uk

[3] John Clibbens; Centre for Thinking and Language; Department of Psychology, University of Plymouth Plymouth PL4 8AA; +44 (0)1752 233143, +44 (0)1752 233176, jclibbens@plymouth.ac.uk

[4] Nos gustaría agradecer la participación de todos los niños - bilingües y monolingües- que tomaron parte en el estudio. También nos gustaría agradecer a Pilar Andrés y a Carmen García del Río las discusiones sobre el texto. Todos los errores que puedan subsistir son nuestros.

presentan las conclusiones generales y las posibles implicaciones para estudios posteriores.

Antes de continuar tenemos que hacer, sin embargo, la siguiente aclaración. El propósito de este estudio es estudiar la gramática de niños bilingües simultáneos, es decir, la gramática de dos lenguas que convergen en una sola. Mientras que los bilingües secuenciales serían aquellos que aprenden una L2, en este caso el español, después de haber adquirido primero una L1, o sea, el inglés (Montrul, 2002).

1.1. L1, L2 y bilingüismo

Durante la década de los setenta y ochenta, numerosos estudios se realizaron sobre la adquisición de la morfología verbal, centrándose especialmente en el análisis de la lengua materna (Brown, 1973; Clashen, 1986; Rizzi, 1993/1994). Estos concluyeron que era un área bastante vulnerable para su adquisición. Algunas investigaciones apuntan que el acceso al tiempo lingüístico por parte del niño empieza con el presente (Jacobsen, 1986). Antes de referirse a las cuestiones normales de tiempo (es decir, presente, pasado y futuro), los niños parecen hacer distinciones aspectuales, o sea, establecen diferencias entre acontecimientos de naturaleza momentánea o durativa, finitos o no finitos. Sólo después de haber adquirido estas diferencias aspectuales, los niños son capaces de representar el tiempo gramatical, ordenando acontecimientos a lo largo de la línea temporal. Tal evidencia que apoya la idea de que el aspecto prima sobre el tiempo en la adquisición de primeras lenguas procede del análisis semántico y contextual del uso temprano de las categorías de tiempo/aspecto. Este modelo de adquisición se repite en diferentes estudios sobre el italiano, inglés y francés como L1. En lo referente al español, Jacobsen afirma que existe tal primacía del aspecto sobre el tiempo: "[...] en una lengua donde ambos están a menudo formalmente ligados en el sistema verbal" (Jacobsen, 1986: 99).

Ambas categorías aspecto/tiempo se adquieren de forma independiente. En concreto, la morfología verbal se desarrolla primero en relación a nociones aspectuales tales como "completivo" o "perfectivo", y sólo más adelante empieza a surgir el tiempo gramatical (e.j., presente, pasado). Para su estudio, Jacobsen (1986) realizó un análisis longitudinal (de 14 meses) de un niño de habla hispana llamado Kiki procedente de una región de Perú y con una edad de 2,6 años en el momento en el que se empezó a realizar el estudio. Sin embargo, tenemos que ser cautelosos a la hora de interpretar tales

resultados, pues como en la mayoría de los estudios realizados sobre la lengua materna, el número de niños que se estudió fue muy limitado.

Conclusiones parecidas a aquéllas encontradas en la adquisición de primeras lenguas surgen en otros estudios realizados en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Estos estudios (Dulay & Burt, 1974; Andersen, 1986; Martínez-Baztán, 1994) apuntan hacia la idea de que la morfología verbal es un candidato perfecto para la erosión o simplificación.

Andersen (1986) en su estudio sobre Anthony - un joven norteamericano de 12 años de edad y de habla inglesa - concluye su estudio distinguiendo las siguientes etapas de adquisición en el español como L2: (1) el indefinido se aprende antes con los verbos que indican acciones terminadas; (2) el imperfecto aparece después del indefinido y con verbos de estado (y algunos verbos de actividad); (3) el indefinido se extiende a contextos con predicados que indican acciones no terminadas (actividades y finalmente estados); (4) el imperfecto se extiende a contextos con predicados que indican acciones terminadas. En la interlengua de Anthony existe una clara primacía del aspecto sobre el tiempo. Sin embargo, no podemos descartar que una de las limitaciones del estudio de Andersen sea el hecho de que se trate de un estudio de caso; lo que impide que los resultados se puedan generalizar. Los datos del estudio proceden de una entrevista formal con elementos de conversación libre, por lo que también podría haber influido en los resultados.

Por último, analizaremos el desarrollo lingüístico por parte de niños bilingües, pero antes de adentrarnos en el tema sobre la adquisición tiempo/aspecto, tenemos que señalar que los trabajos realizados en la adquisición temprana del lenguaje por parte de niños bilingües apuntan hacia dos direcciones: una parte de los estudios asume que los niños que son expuestos a dos lenguas desde su nacimiento no son capaces de distinguir esas dos lenguas (Taeschner, 1983) ya que las dos lenguas parecen influirse mutuamente; otra parte de los estudios apoya la idea de una separación lingüística desde una edad muy temprana y la ausencia de influencia interlingüística (Genesee, 1989; Genesee, Meisel, 1994; Nicoladis & Paradis, 1995). La influencia cros-lingüística en niños bilingües puede tener tanto efectos positivos como negativos. Paradis & Genesee (1996) distinguen tres tipos de manifestaciones de influencia interlingüística: *retraso* que significa que el proceso adquisitivo en bilingües se retrasa a la hora de adquirir ciertas propiedades gramaticales comparados con los monolingües. *Aceleración* que

significa que una propiedad gramatical emerge en la gramática de un bilingüe antes de lo que sería normal en la adquisición gramatical por parte de un monolingüe. *Trasferencia* que consiste en la incorporación de una propiedad gramatical de una gramática en otra lo que conllevaría diferencias significativas entre los procesos adquisitivos en niños bilingües y monolingües. Estudios recientes han observado que tales influencias interlingüísticas podrían ser explicadas por el *dominio* de una lengua sobre otra (Tracy, 1995; Hulk, 1997). En nuestro estudio, adoptamos la primera postura, es decir, que la separación de dos gramáticas (inglés-español) y la influencia interlingüística (inglés sobre el español) coexisten en un mismo individuo bilingüe al estar sometido al dominio de una lengua sobre otra; a pesar del hecho de no coincidir en las propiedades de un fenómeno gramatical en concreto (categorías tiempo/aspecto). Tal influencia interlingüística se espera exactamente en aquellas áreas que son también problemáticas (aunque en una menor medida) para los niños monolingües del español.

En un estudio reciente (Montrul, 2002) en el que se analizaba la adquisición de las categorías tiempo/aspecto y sus implicaciones semánticas por parte de 39 bilingües inglés-español (16 corresponden a un grupo de bilingües simultáneos y 15 al grupo de bilingües secuenciales) con la ayuda de tres pruebas (tarea de morfología, una oral y una de juicios de gramaticalidad de decisión lógica) se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos de bilingües y también con respecto a los monolingües. Montrul argumenta que los resultados muestran un modelo adquisitivo incompleto con respecto a los verbos de estado con el indefinido y que con los verbos de logro con el imperfecto tanto en la prueba de producción y en la de los juicios gramaticales de decisión lógica. Además, Montrul señala que muchos bilingües simultáneos o secuenciales puedan que nunca converjan en la misma gramática que los hablantes nativos de una lengua, incluso si los bilingües hubieran sido expuestos a las dos lenguas desde una edad muy temprana.

Con los datos del presente estudio, pretendemos investigar si los niños bilingües y los niños monolingües de español difieren con respecto a su nivel de competencia lingüística en relación a aquellas propiedades interpretativas tiempo/aspecto y que forman parte de ambos tiempos temporales imperfecto e indefinido del español. La mayoría de los estudios realizados hasta la fecha se han centrado en el desarrollo de tiempo/aspecto en los estadios iniciales de una L1 o L2. Sin embargo, creemos que dada la naturaleza misma de tales propiedades, el análisis del tiempo/aspecto es un candidato

perfecto a la hora de estudiar las diferencias o similitudes que se puedan encontrar entre bilingües o monolingües de una lengua determinada.

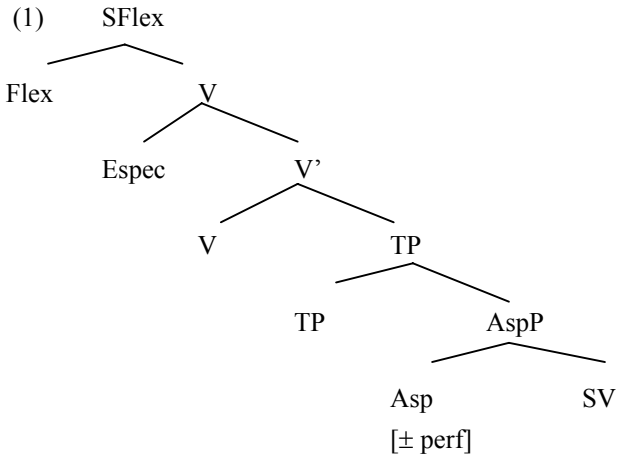
2. Estudio

Este estudio se centra principalmente en el análisis de la gramática de niños bilingües y monolingües y en concreto en la propiedades morfosintácticas y semánticas que tienen que ver con el contraste aspectual que existe entre el imperfecto e indefinido en español e inglés. Además, examinamos cómo niños bilingües adquieren las distinciones semánticas que se asocian a diferentes clases de verbos[5].

2.1. Tiempo y aspecto en español[6]

Tomando como punto de partida los análisis recientes de tiempo/aspecto como parte de la Gramática Universal, seguiremos las propuestas hechas por Giorgi y Pianissi (1997) en relación a su teoría de inflexión y otros fenómenos aspectuales dentro del marco generativista. Siguiendo este marco generativista, el aspecto gramatical forma parte de una categoría funcional AspP (Chomsky, 1995) donde los rasgos [± perfectivos] son comprobados. De acuerdo con Chomsky (1995), tales rasgos son [+ interpretables] como se ilustra en el siguiente diagrama (1):

(1)



[5] El presente estudio es parte de un estudio más grande donde se analiza la interlengua de más participantes.

[6] En el presente estudio, prestaremos atención al español estándar; pues dentro del español hablado existen notorias diferencias en cuanto a las categorías tiempo/aspecto entre las distintas variedades regionales del español.

El aspecto gramatical o punto de vista aspectual (Smith, 1997) queda bien reflejado por los morfemas temporales de perfecto o imperfecto. El tiempo difiere del aspecto en que el primero es simplemente una noción deíctica (Comrie, 1986). A la hora de hablar, por ejemplo, de un acontecimiento en el pasado se necesita situarlo en relación a otro acontecimiento o momento, generalmente al momento en que se emite el mensaje. Dependiendo de su contenido semántico, los verbos en español e inglés se pueden clasificar como sigue: en estados (por ejemplo, creer 'to believe'), actividades (que a su vez son eventos sin término como, por ejemplo, correr 'to run'), cumplimientos (eventos que requieren tiempo como, por ejemplo, leer un libro 'to read a book') y logros o consecuciones (eventos que no requieren tiempo como llegar 'to arrive').

Ambas lenguas difieren en cómo el punto de vista representado por el aspecto es codificado (Smith, 1997): el español, por una parte, exhibe la distinción [± perfectivo], principalmente manisfestado a través de la morfología verbal de los tiempos del pasado como se ilustra en (2a-b):

2) a. Juan ley**ó** el libro. (Indefinido-perfectivo) [//////////]
I F

b. Juan le**ía** el libro. (Imperfecto-imperfectivo) [... ///...]
I F

Si analizamos más en detalle los ejemplos dados en (2), podemos ver que el aspecto perfectivo (indefinido) trata la situación desde fuera sin considerar la estructura interna de la situación como se observa en (2a). Esta forma se usa para referirse a acciones completadas en el pasado. El imperfectivo (imperfecto) considera la situación desde dentro teniendo que ver con la estructura interna pero sin especificar el comienzo o final de la situación como en (2b), o sea, esta forma se usa para describir la situación que rodea la acción y para mostrar acciones pasadas en desarrollo. También hay que añadir que mientras que la perfectividad está relacionada con la cuantificación existencial (como valor no marcado), la imperfectividad está ligada con la cuantificación universal (como cuantificación genérica). Como vemos, el español tiene dos tiempos del pasado diferenciados para los aspectos imperfectivo y perfectivo. En cada caso, tiempo y aspecto se expresan por medio de desinencias verbales diferentes.

Otras de las características de la distinción entre imperfecto e indefinido tienen que ver con sus propiedades semánticas. El indefinido implica un evento limitado mientras que el imperfecto conlleva un evento o estado no-limitado. El inglés, por otra

parte, no posee el contraste [± perfectivo], siendo el pasado simple un tiempo neutro que sirve para expresar tanto una acción habitual frente a una acción no habitual o en desarrollo en el pasado como en (3a):

(3) a. John read the book.
Lit. : Juan leía/leyó el libro.

El inglés tiene que recurrir al uso de los modales *would* o *used to* para expresar acciones habituales en el pasado. Si parafraseamos el ejemplo de (3), vemos cómo tales conceptos operan en español:

(3) b. Juan leyó el libro. (*one-time event*)
"Juan read the book".
c. Juan leía el libro. (*habitual action*)
"Juan would/used to read the book".

En (3b) y (3c), vemos que el imperfecto (marcado por *-ía*) proporciona la información necesaria de una acción habitual en el pasado, mientras que el indefinido (marcado por *-ó*) representa una acción puntual o terminada.

Hay que añadir que con algunos verbos (tales como saber, poder, querer, conocer, etcétera), la elección del tiempo tiene otros efectos semánticos: estos verbos son estativos con el imperfecto, pero cambian a eventivos con el indefinido como en (4a-b):

(4) a. Juan conocía a María. (estativo)
"Juan (already) knew Mary".
b. Juan conoció a María. (eventivo)
"Juan met Mary (for the first time)".

Otro de los contrastes entre imperfecto e indefinido es el del contraste entre sujetos genéricos o específicos: es decir, el imperfecto implica un sujeto no específico, mientras que el indefinido requiere un sujeto específico o no genérico como en (5):

(5) a. Se bebía mucho en el bar Lorenzo.
"One/the people would/used to drink a lot in the bar Lorenzo". (sujeto genérico)
b. Se bebió mucho en el bar Lorenzo.
"We drank a lot in the bar Lorenzo". (sujeto específico)

La diferencia, por tanto, entre (5a) y (5b) radica en que en un caso *Se* es equivalente a la gente en general, mientras que en el segundo caso *Se* se refiere a nosotros, o sea, a un grupo de personas específico.

Por último, y siguiendo la propuesta de Giorgi y Pianissi (1997), el imperfecto, pero no el indefinido, puede conllevar dos valores modales. El imperfecto puede ser usado para expresar una acción en el futuro como en (6):

(6) Mañana cantaba Pavarotti.
"Tomorrow Pavarotti sang". (imperfecto)

En (6) el significado sería el de que "se suponía que Pavarotti cantaría mañana".

El otro uso modal del imperfecto es el llamado *imparfait préludique*, es decir, el imperfecto que se usa en el lenguaje de los niños como en (7):

(7) Juguemos a que yo era (imperfecto) el rey y tú la reina.
"Let's play that I was the king and you the queen".

Ambos ejemplos (6) y (7) están tomados de Giorgi & Pianissi (1997: 178). En tales casos, el imperfecto no hace referencia al pasado.

Teniendo en cuenta el análisis presentado anteriormente, nuestras predicciones iniciales partían del presupuesto que niños bilingües que aprenden dos sistemas lingüísticos de forma simultánea están presumiblemente en el camino de adquirir de forma completa la competencia lingüística en las dos lenguas (Genesee, 2000). O sea, no esperamos encontrar diferencias significativas entre ambas gramáticas a pesar del hecho de que una de las gramáticas de tales hablantes carezca de tales diferencias aspectuales, es decir, la que corresponde a la gramática del inglés. Sin embargo, no podemos descartar la posibilidad de que en hablantes bilingües una gramática sea más dominante que la otra dependiendo del *input* recibido (e.j., tiempo de exposición) de a una lengua u otra.

En concreto, las preguntas de investigación del presente estudio son:

1) ¿la gramática de los niños bilingües español-inglés e inglés-español se asemeja a la gramática de los niños monolingües? En caso negativo, podríamos afirmar que representarían casos de una gramática incompleta;

2) ¿hay evidencias de influencia cros-lingüística (o sea, transferencia de propiedades) debido a la cantidad de exposición bien a una lengua o a otra que podría desempeñar algún papel en la posible divergencia en términos de competencia si comparamos ambos grupos de bilingües entre sí y con respecto a los monolingües?

2.2. Participantes

Para este estudio, investigaremos el comportamiento de dos grupos de niños bilingües inglés-español (n=16). Ambos grupos tienen la misma edad (entre 7-12 años de edad) sin embargo la diferencia entre ambos radica en el tiempo de exposición a una lengua u otra: Grupo 1 (a los que llamaremos español-inglés), son todos hablantes bilingües residentes en España y nacidos en España, por lo que el español sería su lengua dominante; mientras que Grupo 2 (a los que llamaremos inglés-español) son bilingües residentes y nacidos en el Reino Unido, por lo que la lengua dominante sería el inglés. Ambos grupos son bilingües simultáneos.

Para llevar a cabo la clasificación de los participantes, todos los niños bilingües realizaron una prueba de nivel en español y completaron un cuestionario que contenía preguntas sobre información general (es decir, sexo, edad, lengua dominante, horas de exposición a ambas lenguas, entorno lingüístico familiar y escolar, ocupación laboral, clase social y educación de los padres). De acuerdo con la prueba de nivel, todos los niños tenían el mismo nivel de español en el momento de la realización del estudio. En cuanto a los niños del primer grupo, todos proceden de 3 familias españolas-inglesas residentes en Mallorca, España. Las tres familias son inmigrantes de primera generación, siendo la madre inglesa y el padre español. En lo que se refiere al segundo grupo, los niños son descendientes de 4 familias inglesas-españolas, siendo la madre española y el padre inglés en dos de los casos. El nivel educacional y ocupacional de las familias tanto las residentes en España como en el Reino Unido son parecidas (es decir, clase media y nivel de educación alto, en algunos casos son profesores de universidad). En ambos grupos, tanto el padre como la madre son hablantes fluidos tanto en español como en inglés. Sin embargo, la diferencia en términos de exposición a una lengua u otra radica fuera del entorno familiar e *input* que los niños pueden recibir bien a través de la televisión u otros medios de comunicación o entorno escolar. Todos los niños participaron de forma voluntaria.

Un grupo de ocho niños monolingües de la misma edad (10-12 años de edad) también tomaron parte en el estudio por motivos de comparación. Estos niños estaban realizando un curso de inglés en el Reino Unido en el momento de la realización del estudio y con características sociales muy parecidas a las de los niños bilingües.

2.3. Pruebas

A la hora de recoger los datos, además de la prueba de nivel, todos los participantes realizaron dos tareas escritas. Todas las tareas se llevaron a cabo en el contexto familiar, pero en orden diferente. Los participantes no fueron conscientes de la naturaleza del estudio, y se les dijo que una vez que comenzaran ambas tareas, no podían ni pedir ayuda ni volver atrás. Los investigadores no estuvieron presentes mientras que los participantes completaban las diferentes tareas.

La primera parte del test de la Universidad de Wisconsin fue usado para establecer el nivel de español de todos los niños bilingües. Consistía en un test gramatical de elección múltiple, constituido por 43 frases con un espacio en blanco. Los participantes tenían que elegir la palabra adecuada que rellenase el hueco. De acuerdo con los resultados de este test, todos los niños tenían el mismo nivel de español.

Se diseñaron especialmente dos pruebas para medir el nivel de comprensión de las propiedades tanto morfológicas como semánticas que forman parte de los tiempos del pasado en español. La primera prueba fue una tarea de *reconocimiento* morfológico, con la que pretendíamos medir el conocimiento de la morfología verbal del imperfecto/indefinido junto con las diferencias aspectuales dependiendo del tipo de verbos. Los participantes tenían que seleccionar una de las dos formas de un verbo en el pasado como se puede ver en (8). Para el diseño de la tarea controlamos tanto el número de verbos como el tiempo verbal: 16 formas verbales correspondían al imperfecto y otras 16 al indefinido:

> (8) Esta mañana me desperté/me despertaba a las seis. Me levanté/me levantaba y fui/iba al baño.

Esta primera prueba consistía en dos historias narradas en el pasado.

La segunda prueba fue una prueba de gramaticalidad de decisión lógica (Crain & Thornton, 1998; Montrul, 2002) con la que se medían las implicaciones semánticas tanto del imperfecto como del indefinido; en concreto, se estudiaron 4 condiciones diferentes (a saber, cambio de significado, contraste entre acciones habituales y puntuales, cambio modales y contraste entre acciones genéricas frente a acciones específicas). Los participantes en esta segunda prueba tenían que juzgar una serie de juicios gramaticales contextualizados. En concreto, los participantes tenían que leer una serie de historias y marcar por medio de un círculo si la frase era verdadera (T) o falsa

(F). Cada historia tenía una frase que podía ser verdadera o falsa dependiendo del contexto. (9a) y (9b) son ejemplos de cambio de significado[7]:

(9) a. Ana escucha la radio cada mañana. La amiga de Ana que trabaja en la radio le cuenta la noticia sobre el robo de unos 15 millones de pesetas en uno de los bancos de la ciudad.

Ana sabía la noticia. **T** F

b. Ana escucha la radio cada mañana. La amiga de Ana que trabaja en la radio le cuenta la noticia sobre el robo de unos 15 millones de pesetas en uno de los bancos de la ciudad.

Ana supo la noticia. T **F**

Los ejemplos (10a-b) se usaron para elicitar la diferencia bien de acciones habituales en el imperfecto o de acciones puntuales en el indefinido; (11a) y (11b) para elicitar el uso modal del imperfecto. (12a) y (12b) muestran el contraste entre el uso del imperfecto con la presencia de un sujeto genérico frente al uso del indefinido con un sujeto específico.

(10) a. Lisa quiere ir al teatro. Lisa tiene un nuevo coche de marca alemana, pero no quiere conducir porque no encuentra el carnet de conducir.

Lisa caminó al teatro. **T** F

b. Lisa quiere ir al teatro. Lisa tiene un nuevo coche de marca alemana, pero no quiere conducir, porque no encuentra el carnet de conducir.

Lisa caminaba al teatro. T **F**

(11) a. Carmen tiene una hija pequeña, Lucía. Todos los días Carmen le cuenta cuentos. Después del colegio Carmen y Lucía juegan juntas y se inventan cuentos nuevos.

Lucía era la princesa y Carmen la reina **T** F

b. Carmen tiene una hija pequeña, Lucía. Todos los días Carmen le cuenta cuentos. Después del colegio Carmen y Lucía juegan juntas y se inventan cuentos nuevos.

Lucía fue la princesa y Carmen la reina. T **F**

(12) a. Plymouth es una ciudad muy popular porque tiene muy buenas playas y bares. Muchos estudiantes eligen la Universidad de Plymouth por las facilidades que ofrece la ciudad: tiendas de ropa, bares, discotecas, etc. Pero el alcalde de la ciudad decide cerrar muchos bares.

Se bebía mucho en los bares de Plymouth. **T** F

b. Plymouth es una ciudad muy popular porque tiene muy buenas playas y bares. Muchos estudiantes eligen la Universidad de Plymouth por las facilidades que ofrece la ciudad: tiendas de ropa, bares, discotecas, etc. Pero el alcalde de la ciudad decide cerrar muchos bares.

Se bebió mucho en los bares de Plymouth. T **F**

[7] La opción correcta aparece en negrita.

Esta segunda prueba consistía en 56 juicios gramaticales (28 verdaderos y 28 falsos). Había 16 para cambio de significado; 16 para contraste entre acción habitual y acción puntual; 8 para cambio de significado modal y 16 para la condición de sujeto genérico o específico. Para cada tipo de verbo, 4 verbos aparecían en imperfecto y 4 en indefinido. La prueba también incluía 8 distractores (4 verdaderos y 4 falsos) usando tanto el imperfecto o como el indefinido. Los juicios fueron controlados teniendo en cuenta la simplificidad de vocabulario para asegurarnos de que los niños no tuvieran problemas de comprensión. Todos los *items* fueron distribuidos al azar.

En cuanto al análisis final de los resultados, para ambas tareas usamos una escala binaria: se dio un punto si la respuesta era la correcta y 0 si la respuesta era la incorrecta.

2.4. Resultados

A fin de estudiar el desarrollo lingüístico de los niños bilingües y las diferencias y similitudes entre ambos grupos y con respecto al grupo de monolingües, se efectuó un análisis de varianza (ANOVA). Con este análisis se examinaron las diferencias significativas entre los tres grupos y los rasgos de tiempo/aspecto. Se examinaron de forma individual los rasgos aspectuales (o sea, implicaciones semánticas) que corresponden a las cuatro condiciones diferentes mencionadas anteriormente (ver apartado 2.1). Los resultados de ambos tests se presentan teniendo en cuenta la media[8] con la intención de comparar las respuestas de los participantes en relación a la distinción tiempo y aspecto.

La media de los dos tiempos del pasado en la prueba de *Reconocimiento* con la lengua dominante de los participantes aparece en la Tabla 1.

Grupos	Imperfecto/Indefinido
Españoles monolingües (8)	15.25
Español-Inglés bilingües (8)	14.56
Inglés-Español bilingües (8)	14.00

Tabla 1. Media de los resultados en la prueba de *Reconocimiento* de acuerdo con la lengua dominante de los participantes.

Con los datos se realizó un diseño factorial mixto (3x1x2), con Grupo (monolingües/Español-Inglés bilingües/Inglés-Español bilingües) como factor Entre-

Grupos y test (Prueba de *Reconocimiento*) y formas morfológicas (imperfecto/indefinido) como factores Dentro-Grupos. Los resultados demuestran que no hubo ni efectos significativos ni tampoco interacciones. Los tres grupos realizaron esta prueba de forma similar demostrando saber las diferencias temporales existentes entre los dos tiempos del pasado que se investigaron (por ello no informaremos de los resultados para ambos tiempos de forma separada).

La siguiente Tabla presenta la media de los resultados para cada uno de los aspectos semánticos estudiados (distinción aspectual entre verbos de estado y evento; distinción entre acciones habituales y puntuales; uso modal del imperfecto; distinción entre subjeto genérico en imperfecto y subjeto específico en indefinido) de la prueba de *Gramaticalidad* de *Decisión Lógica* de acuerdo con la lengua dominante de cada uno de los participantes.

Grupo	**Distinción Estado/ Eventivo**	**Distinción Habitual/ puntual**	**Uso Modal**	**Distinción entre sujeto genérico /específico**
Españoles monolingües (8)	3.25	3.63	3.56	3.44
Español-Inglés bilingües (8)	2.75	3.09	2.88	2.63
Inglés-Español bilingües (8)	2.25	2.53	2.19	2.13

Tabla 2. Media de los resultados en la prueba de *Gramaticalidad de Decisión Lógica* de acuerdo con la lengua dominante de los participantes.

Asimismo para la condición A (o sea, contraste entre verbos estativos y eventivos), se llevó a cabo un diseño factorial mixto (3x1x1), con Grupo (monolingües/Español-Inglés bilingües/Inglés-Español bilingües) como factor Entre-Grupos y test (Prueba de *Juicios Gramaticales*) y condición A (verbos estativos/verbos eventivos) como factores Dentro-Grupos. Los resultados demuestran que hubo efectos principales de grupo $F(1,21) = 13.44$, $p < 0.0002$ y de distinción semántica $F(1, 63) = 11.81$, $p < 0.0001$. Sin embargo, no se encontró ninguna interacción significativa.

Al igual que para la condición A, realizamos un diseño factorial mixto (3x1x1) con los datos para la condición B, con Grupo (monolingües/Español-Inglés bilingües/Inglés-Español bilingües) como factor Entre-Grupos y test (Prueba de *Juicios*

[8] Por limitaciones de espacio, no informaremos de la desviación típica.

Gramaticales) y condición B (acción habitual/acción puntual) como factores Dentro-Grupos. Los resultados demuestran que hubo efectos principales de grupo $F(1, 21) = 17.20$, $p < 0.0001$ y de contraste entre acciones habituales y puntuales $F(1, 63) = 4.68$, $p = 0.005$. Sin embargo, no se encontró ninguna interacción significativa.

En la Tabla 2 aparecen también los datos para la condición C (es decir, uso modal del imperfecto). Siguiendo el mismo análisis que para las condiciones A y B, un diseño factorial mixto (3x1x1) fue realizado con los datos, con Grupo (monolingües/Español-Inglés bilingües/Inglés-Español bilingües) como factor Entre-Grupos y test (Prueba de *Juicios Gramaticales*) y condición C (uso modal del imperfecto) como factores Dentro-Grupos. Los resultados demuestran que hubo efecto principal de grupo $F(1, 21) = 13.10$, $p = 0.0002$; pero no hubo ni efecto de modalidad ni tampoco una interacción significativa.

Finalmente, para los resultados para la condición D (es decir, el uso del imperfecto con sujetos genéricos frente al uso del indefinido con sujetos específicos), se llevó a cabo un diseño factorial mixto (3x1x1), con Grupo (monolingües/Español-Inglés bilingües/Inglés-Español bilingües) como factor Entre-Grupos y test (Prueba de *Juicios Gramaticales*) y condición D (sujeto genérico versus sujeto específico) como factores Dentro-Grupos. Los resultados demuestran que hubo efecto principal de grupo $F(1, 21) = 18.57$, $p < 0.0001$; pero no hubo ni efecto del uso de imperfecto con un sujeto genérico frente al uso del indefinido con un sujeto específico ni tampoco una interacción significativa.

Sin embargo, y debido a la talla de la muestra, creemos que para un análisis posterior sería importante estudiar si existen o no correlaciones significativas entre las cuatro condiciones aspectuales anteriormente mencionadas y que son motivo de estudio del presente trabajo.

Según los resultados de este estudio, existe una cierta variación entre los dos grupos de bilingües y también en comparación con los monolingües. Sin embargo, tenemos que señalar que el grupo de los bilingües residentes en España realizaron las pruebas de forma mejor que el grupo de los bilingües residentes en Inglaterra. Tales resultados podrían explicarse teniendo en cuenta el efecto de una lengua dominante (es decir, el español) sobre otra (en nuestro caso, el inglés), y de transferencia (o sea, del inglés sobre el español) tal y como apuntaban Paradis & Genesee (1996).

Además, los resultados muestran que los sujetos no confunden las formas morfológicas del imperfecto e indefinido en español en la prueba de *reconocimiento*. Sin embargo, sí tienen problemas a la hora de establecer las distinciones aspectuales de ambos tiempos, y más concretamente sus implicaciones semánticas. Por lo tanto, podemos concluir que en las gramáticas bilingües estudiadas ambos rasgos (tiempo y aspecto) que forman parte de la categoría funcional AspP están disasociados. Sin embargo, no podemos escatimar la posibilidad que en estadios más avanzados ambos aspectos aparezcan de forma conjunta. De ahí que propongamos la necesidad de un estudio longitudinal que pueda asegurar tales conjeturas con un grupo de participantes mayor, pues, en el presente trabajo la muestra es bastante limitada. En contra de lo que parece ocurrir en la adquisición de una lengua materna, parece ser que los niños bilingües adquieren el tiempo antes que el aspecto. Sin embargo, eso se podría deber a la transferencia de una gramática a otra.

3. Discusión

Hemos tratado de estudiar en este trabajo si el desarrollo de tiempo y aspecto están vinculados entre sí en el desarrollo lingüístico por parte de niños bilingües o si se adquieren de forma independiente examinando conjuntamente otras implicaciones de carácter semántico. También hemos tratado de analizar las diferencias o similitudes entre dos grupos de niños bilingües entre sí y a su vez con respecto a un grupo de niños monolingües. Es importante subrayar que los resultados encontrados en este estudio apuntan o son similares a otros encontrados en la adquisición de segundas lenguas. En particular, se puede afirmar que los modelos de disolución del indefinido e imperfecto en comprensión encontrados anteriormente en la adquisición de segundas lenguas (Andersen, 1986) corresponden a los que encontramos con nuestros participantes. El comportamiento de ambos grupos de bilingües se podría deber al hecho de que el inglés carece de los contrastes que se encuentran en español. El inglés (una de las lenguas de los niños bilingües) no expresa el contraste aspectual perfectivo/imperfectivo en el pasado sino sólo el tiempo. Los niños transfieren las propiedades del inglés a una gramática que tampoco corresponde al español. Tales resultados se podrían explicar si pensáramos que los niños bilingües poseen dos gramáticas diferentes con la posibilidad de influencia interlingüística entre ambas durante el mismo estadio del desarrollo lingüístico de las categorías tiempo/aspecto. Estas conclusiones tentativas entrarían en

conflicto con la idea de la existencia de dos gramáticas separadas en las que los rasgos de las dos lenguas en desarrollo se fijan de acuerdo con la gramática de una lengua u otra.

Como hemos apuntado anteriormente, existen importantes diferencias a nivel de comprensión entre los dos grupos de bilingües y el grupo de monolingües. Tales diferencias podrían deberse a los rasgos formales y morfofonológicos de la categoría Aspecto (Lardiere, 1998a, 1998b). Sin embargo, sería interesante incluir otras pruebas de producción, tales como pruebas orales que pudieran medir la actuación de los participantes con respecto al tiempo/aspecto.

Lo que también sería interesante analizar en un estudio futuro sería el papel del *input* (tanto natural como institucional) en el desarrollo lingüístico de niños bilingües, examinar hasta qué punto cada niño bilingüe es expuesto a este tipo de construcciones donde aparecen los tiempos del pasado, y ver cómo éste podría reflejarse en el *output* del niño. Pues sería un poco prematuro afirmar que de acuerdo con nuestros resultados los bilingües simultáneos nunca convergerán en la misma gramática o una parecida a la de un monolingüe.

Referencias bibliográficas

Andersen, R. (1986). "El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma". In J. Meisel (ed.), *Adquisición del lenguaje-Aquisição da linguagem*. Frankfurt: Klaus-Dieter Vervuert Verlag, 115-37.

Brown, R. (1973). *A first language*. Harvard: Harvard University Press.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language, its nature, origin, and use*. New York: Praeger.

Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Clashen, H. (1986). "Verb inflections in German child language: Acquisition of agreement markings and the functions they encode". *Linguistics* 24, 79-121.

Comrie, B. (1986). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crain, S & R. Thornton (1998). *Investigations in Universal Grammar*. Cambridge, MA: The MIT press.

Dulay, H. & M. Burt (1974). "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning* 23, 245-58.

Genesee, F. (1989). "Early bilingual development: one language or two?". *Journal of Child Language* 16, 161-79.

Genesee, F. (2000). "Introduction: Syntactic aspects of bilingual children". *Biligualism*: *Language and Cognition* 3, 167-72.

Genesee, F., E. Nicoladis & J. Paradis (1995). "Language differentiation in early bilingual development". *Journal of Child Language* 22, 611-31.

Giorgi, A & F. Pianissi (1997). *Tense and aspect*. Oxford University Press.

Hulk, A. (1997). "The acquisition of French object pronouns by a Dutch/French bilingual child". In A. Sorace et *al*. (eds.), *Language acquisition*: *Knowledge, representation and processing*. *Proceedings of the GALA'97 Conference on Language Acquisition*, University of Edinburgh, 521-26.

Jacobsen, T. (1986). "¿Aspecto antes que tiempo? Una mirada a la adquisición temprana del español". In J. Meisel (ed.), *Adquisición del lenguaje-Aquisição da linguagem*. Frankfurt: Klaus-Dieter Vervuert Verlag, 97-114.

Lardiere, D. (1998a). "Case and tense in the fossilized steady state". *Second Language Research* 14, 1-26.

Lardiere, D. (1998b). "Dissociating syntax from morphology in a divergent end-state grammar". *Second Language Research* 14, 359-75.

Martínez-Baztán, A. (1994). "Análisis transversal del uso de los tiempos indefinido/imperfecto por estudiantes holandeses de español L2". In P.J. Slagter (ed.), *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*. Atlanta, GA: Rodopi, 31-48.

Meisel, J. (ed.) (1994). *Bilingual first language acquisition*: *German and French*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Montrul, S. (2002). "Incomplete form-meaning connections in Spanish heritage speakers". Comunicación presentada en el congreso "Form-Meaning Connections in SLA" celebrado en Chicago (EE.UU) en el 2002.

Paradis, J. & F. Genesee (1996). "Syntactic acquisition in bilingual children: autonomous or interdependent?". *Studies in Second Language Acquisition* 18, 1-15.

Rizzi, L. (1993/1994). "Some notes on linguistic theory and language development: the case of root infinitives". *Language Acquisition* 3, 371-93.

Smith, C. (1997). *The parameter of aspect*. Dordrecht: Kluwer.

Taeschner, T. (1983). *The sun is feminine*: *A study of language acquisition in bilingual children*. Berlin: Springer.

Tracy, R. (1995). *Child languages in contact*: *Bilingual language acquisition in early childhood*. Habilitationsschrift, University of Tübingen.