

CAPÍTULO 9

Cómo citar: Gallagher, G. (2023). Lengua y adquisición. En P. Alandía Mercado (Ed.), *Introducción a la Lingüística: Curso para investigadores de lenguas indígenas de Bolivia* (1ª ed., pp. 204-215), Página y Signos/Funproeib Andes. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11111196>

LENGUA Y ADQUISICIÓN

Gillian Gallagher

0. Introducción

Todos hablan un idioma nativo. Mucha gente habla dos, tres o más idiomas con competencia nativa. Lo remarcable es que la adquisición de un(os) idioma(s) nativo(s) en niños es implícita y natural: ocurre sin instrucción formal, ya sea por parte de los padres o de una escuela. En cualquier sociedad, cultura o país, los niños entienden bien su idioma nativo desde los 2 o 3 años y pueden hablar más o menos fluidamente entre los 3 y 5 años. El proceso de adquisición es una parte del desarrollo normal de un niño, como aprender a caminar. En la ausencia de una situación patológica (sea biológica o social), todos adquieren su lengua materna.

La habilidad de adquirir una lengua como lengua materna se encuentra en todos los bebés y disminuye con la edad. Antes de la pubertad es posible lograr competencia nativa en una lengua sin instrucción formal, pero después de la pubertad se hace mucho más difícil. Si un niño de 5 años se muda de un pueblo hispanohablante hasta otro país anglófono, normalmente este niño podría aprender inglés en 1 o 2 años y se escucharía igual a los otros niños angloparlantes. Pero si un adulto de 20 años hace lo mismo, no logrará el mismo nivel de dominio. Hay adultos que viven 40 años o más en un nuevo país, pero siguen hablando con un acento y cayendo en errores gramaticales en su segundo idioma. En la ciencia de la adquisición de lenguas, el periodo antes de la pubertad en el que un niño puede adquirir un idioma nativo se llama '**periodo crítico**'.

Es importante distinguir la competencia en una lengua oral –que es automática y universal– de la competencia en una lengua escrita –la cual es enseñada y particular a una cultura–. Todos hablan, pero no todos leen y escriben. La mayoría de las lenguas en el mundo (entre 3000-7000 dependiendo de cómo se cuenten) son únicamente orales, sin sistema o tradición de escritura o educación formal. Aunque todos aprenden a hablar sin instrucción formal, casi nadie aprende a leer o escribir sin ella. Este capítulo se enfoca en la adquisición de una lengua materna como parte del desarrollo infantil típico que se logra implícitamente, sin instrucción, y casi

igualmente en todos los niños. El uso de la lengua escrita, las diferencias entre la gente en sus habilidades retóricas y artísticas, y la adquisición de segundas lenguas para adultos son todos otros temas que se puede investigar por separado.

A continuación, se revisa los pasos en la adquisición de una lengua materna en general (sección 9.1.) y se presenta varios ejemplos más detallados de estudios sobre la adquisición de fonética y fonología (sección 9.2.), y de palabras (sección 9.3.). La sección 9.4. se enfoca en el bilingüismo y la 9.5 corresponde a la conclusión.

9.1. Pasos en la adquisición de una primera lengua

Los bebés y los niños pueden entender su lengua materna mejor de lo que pueden producirla. En cada paso de la adquisición, sus habilidades de percepción son más sofisticadas que sus habilidades de producción. La producción empieza con palabras aisladas, normalmente sustantivos muy comunes e importantes en su vida –‘leche’, ‘mamá’, ‘perro’, ‘sol’, ‘agua’– y palabras como ‘no’, ‘más’, ‘hola’, que son marcadores de las interacciones interpersonales. Frecuentemente, las primeras producciones de palabras son inteligibles solo para los padres, porque los sistemas de fonética y fonología no han sido desarrollados y no es posible para el bebé producir palabras como un adulto. Fonéticamente, los bebés tienen diferencias físicas que les impiden hablar como adultos. Sus lenguas son mucho más grandes en relación con el tamaño de sus bocas. Fonológicamente, pueden producir diferencias sistemáticas en el proceso de adquisición, por ejemplo, en los niños que hablan inglés, es normal que produzcan una ‘k’ como una ‘t’ sistemáticamente entre los 2 a 3 años. La variabilidad en ese tipo de correspondencia es muy grande –cada niño tiene su propio sistema aunque haya patrones que son más o menos comunes–.

Los niños empiezan a hablar con palabras aisladas y avanzan a frases muy cortas, de 2 o 3 palabras. Normalmente, esas frases son combinaciones de sustantivos, verbos y adjetivos, sin mucha inflexión o complejidad morfológica y con errores en la concordancia (verbal o nominal). Por ejemplo, niños en proceso de aprendizaje del castellano produjeron las frases: ‘los huevo’ (con plural en el artículo *los* pero no en el sustantivo *huevo*), ‘se van avión’ (con verbo plural *van* pero sujeto singular *avión*). Como en la fonología, cada niño tiene su propio sistema de morfología y sintaxis. Puede repetir los mismos errores durante semanas o meses antes de producir una estructura como un adulto.

En la adquisición de lenguas con morfología compleja, los niños tienen que aprender las reglas para las palabras regulares pero también las excepciones a estas reglas. Por ejemplo, en castellano, una niña de 2 años, que se llama María, usó la forma irregular y correcta ‘sé’, pero también usó ‘sabo’, que es incorrecto pero que

sigue el patrón regular (Marcus et al., 1992; Aguado-Orea & Pine, 2001). Errores de ese tipo se llaman ‘regularización’ y son muy comunes en la adquisición de lenguas con ese tipo de morfología.

9.2. Adquisición de fonología y fonética

Antes de producir su primera palabra, el bebé sabe mucho sobre su lengua ambiental. En el primer año, el sistema de percepción se desarrolla hasta que el niño pueda distinguir los sonidos contrastivos de su lengua y segmentar palabras del discurso continuo.

9.2.1. Percepción de contrastes

Hay varios estudios que investigan cómo los bebés perciben los sonidos lingüísticos. Lo que se encuentra es que los bebés más jóvenes (6 meses más o menos) pueden distinguir sonidos diferentes aun si la distinción no se usa en su lengua ambiental. Los bebés más grandes (12 meses más o menos), como los adultos, solo pueden distinguir los sonidos que son contrastivos en su lengua.

Un estudio clásico es el de Werker & Tees (1984). En ese estudio, compararon la percepción de /k/ y /q/ para tres grupos de hablantes: (i) adultos que hablan salish, una lengua en que los dos sonidos son contrastivos; (ii) adultos que hablan inglés, una lengua en que /q/ no existe, y (iii) bebés de 6 meses que crecen en un ambiente angloparlante.

El idioma salish se habla en el noroeste de los Estados Unidos y el sudoeste de Canadá. Como el quechua y el aimara en Bolivia, ese idioma tiene un contraste entre las consonantes velares y uvulares. Los ejemplos en (1) muestran esa distinción en el quechua boliviano con pares mínimos.

- (1) El contraste /q/-/k/ en el quechua boliviano
- | | | | |
|-------|----------|-------|-----------|
| kusa | ‘esposo’ | kusa | ‘bueno’ |
| qiru | ‘jarrón’ | kiru | ‘diente’ |
| waqaj | ‘llorar’ | wakaj | ‘mi vaca’ |

El inglés, como el castellano, no tiene sonidos uvulares. Normalmente, para los adultos, las diferencias no nativas son difíciles de escuchar. Para un hablante monolingüe de inglés o castellano, la distinción entre /k/ y /q/ es difícil de percibir y los dos sonidos se oyen casi igual.

La metodología para cuantificar la percepción en bebés es un procedimiento que se llama “preferencia de giro de cabeza”. El bebé escucha sonidos y aprende que una marioneta aparece cuando el sonido cambia. Aprenden a girar la cabeza para ver a la marioneta al escuchar las sílabas [ba] y [da]. Por ejemplo, escuchan

“[ba]...[ba]...[ba]...[da]” y la marioneta aparece junto con el “[da]”, o escuchan “[ba]...[ba]...[ba]” y no ven nada. Después de aprender la asociación del cambio de sonido con la marioneta, la investigación empieza y los bebés escuchan las sílabas [ki] y [qi]. Si giran la cabeza cuando cambió el sonido, eso quiere decir que escuchan las uvulares y velares como distintas. Un procedimiento similar se usa con los adultos, pero ellos oprimen un botón en lugar de girar la cabeza (y no ven una marioneta).

Werker & Tees han encontrado que los adultos hablantes de salish pueden distinguir /k/ y /q/ en un 100%, pero los adultos angloparlantes solo los distinguen en un 30%. Los bebés anglófonos pueden distinguir en un 80%, lo que es mucho mejor que los adultos angloparlantes que, al igual que los bebés, nunca han escuchado las uvulares en su lengua ambiental. En un segundo experimento, Werker & Tees compararon a bebés de 6 a 8 meses, de 8 a 10 meses y de 10 a 12 meses, y encontraron que los bebés de 10 a 12 meses ya perciben como adultos, pues no pueden distinguir los contrastes no nativos.

De esos datos aprendemos que los bebés empiezan su vida con la habilidad de escuchar muchas distinciones entre sonidos, pero en su primer año aprenden a ignorar las distinciones que no son importantes en su lengua. Otros estudios similares han encontrado que hay contrastes que los bebés tienen que aprender a escuchar si son importantes en su lengua materna. En su estudio, Narayan et al. (2010) investigaron la percepción de un contraste muy poco frecuente en las lenguas del mundo: el contraste entre una nasal alveolar y una velar en posición inicial, [na] vs. [ŋa]. Ese contraste existe en el idioma filipino que se habla en las Filipinas. Encontraron que los bebés que crecen en un ambiente filipino hablante pueden distinguir ese contraste entre los 10 a 12 meses, pero no entre los 6 a 8. Los bebés que crecen en un ambiente angloparlante no pueden distinguir el contraste de los 4 a 5 meses, de los 6 a 7 meses ni de los 10 a 12 meses. De estos datos, Narayan et al. (2010) concluyen que hay dos tipos de contraste. Todos los bebés perciben algunos contrastes al principio de su vida, y su sistema de percepción se desarrolla para ignorar la distinción si no se usa. Otros contrastes no son perceptibles al principio de la vida, y solo los bebés que escuchan una lengua que usa ese contraste pueden aprender a escucharlo.

Los resultados de estos estudios con bebés nos muestran que el sistema de percepción se forma para la lengua ambiental en el primer año. De los 10 a 12 meses, los bebés escuchan bien las distinciones fonéticas que son importantes en su lengua ambiental e ignoran las distinciones que no son contrastivas.

9.2.2. Adquisición de categorías fonéticas

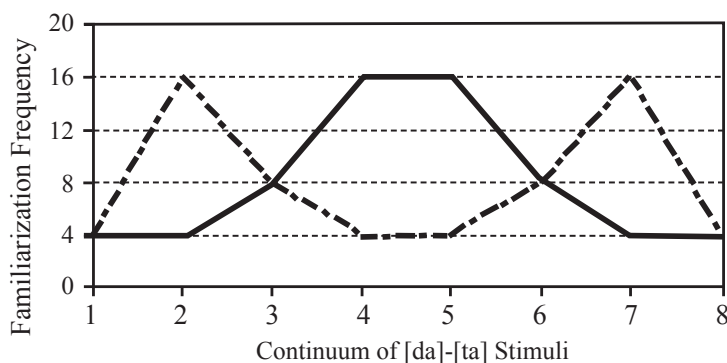
El centro de la adquisición de un sistema fonético es el análisis de la variación. La pronunciación de una palabra es diferente, fonéticamente, cada vez que se pronuncia. Para cada sonido contrastivo en una lengua, hay un rango de variación en sus propiedades fonéticas. Por ejemplo, en quechua el sonido /i/ se puede pronunciar con F1 entre 250 a 550 Hz (el F1 es una propiedad fonética que corresponde a la altura de una vocal). Para un hablante de quechua, todas esas pronunciaciones suenan como /i/, porque se ha aprendido que la variación entre un F1 de 300 y un F1 de 500 no es importante (quiere decir que no es fonémico, no cambia el sentido de una palabra) en su lengua. Para un hablante de castellano, por otra parte, esa diferencia es muy importante. Una vocal con F1 de 300 suena como /i/ y una vocal con F1 de 500 suena como /e/. Eso también es algo que los hablantes de castellano han aprendido, su sistema de percepción se ha desarrollado para escuchar claramente distinciones en F1 que corresponden a /i/ y /e/. El sistema de percepción de los hablantes de quechua se ha desarrollado para ignorar la distinciones en F1 en ese rango.

Maye et al. (2002) investigaron cómo los bebés aprenden a enfocar o ignorar diferencias fonéticas en su primer año. Su hipótesis fue que la importancia reside en el patrón de variabilidad. Por ejemplo, a pesar de que una /i/ de quechua se puede pronunciar con F1 de 250 a 550, la mayoría de las producciones de ese sonido se sitúan al medio de ese rango (entre 300 a 400). La distribución de valores es unimodal, con frecuencia alta en el medio y frecuencia baja en los extremos. Por otra parte, en una lengua en que /i/ y /e/ son contrastivos la distribución de valores sería bimodal, con dos concentraciones de frecuencia alta a los extremos y frecuencia baja en el medio del rango.

En el estudio de Maye et al., los bebés de 6 a 8 meses escucharon sílabas con variación entre [ta] y [da] (pronunciado en inglés). Un grupo de bebés escuchó una distribución de variación unimodal y un grupo escuchó una distribución de variación bimodal, como se muestra en la Figura 1. Cada bebé escuchó sílabas con sonidos de los ocho pasos entre [da] y [ta], pero la frecuencia de cada paso fue diferente para los dos grupos. Para el grupo unimodal, los pasos en la mitad del continuo fueron tan frecuentes como serían en una lengua en que [d] y [t] no son contrastivos. Para el grupo bimodal, hubo dos concentraciones a los extremos del continuo, como en una lengua en que [d] y [t] son dos fonemas diferentes.

Figura 1

El continuo acústico entre [da] y [ta] en ocho pasos y la frecuencia de cada paso en las dos condiciones, bimodal (línea punteada) y unimodal (línea sólida).



La primera fase del experimento fue la familiarización en la que los bebés escucharon las sílabas del continuo [ta]-[da] en distribución unimodal o bimodal. La segunda fase fue el examen en el que los bebés escucharon pares de sílabas: alternancia entre [ta] de punto 1 y [da] de punto 8 o repetición de punto 3 o punto 6. Los investigadores analizaron el tiempo en que los bebés se enfocaron en la dirección del sonido.

Los bebés que escucharon la distribución bimodal respondieron a la diferencia entre [ta] y [da]: miraron más tiempo cuando escucharon una alternancia entre [ta] y [da] que cuando escucharon la misma sílaba. En cambio, los bebés que escucharon la distribución unimodal no mostraron indicios de percibir la diferencia entre [ta] y [da]. Los resultados nos muestran que los bebés pueden usar la información en la distribución de propiedades fonéticas para aprender lo que es contrastivo e importante en su lengua.

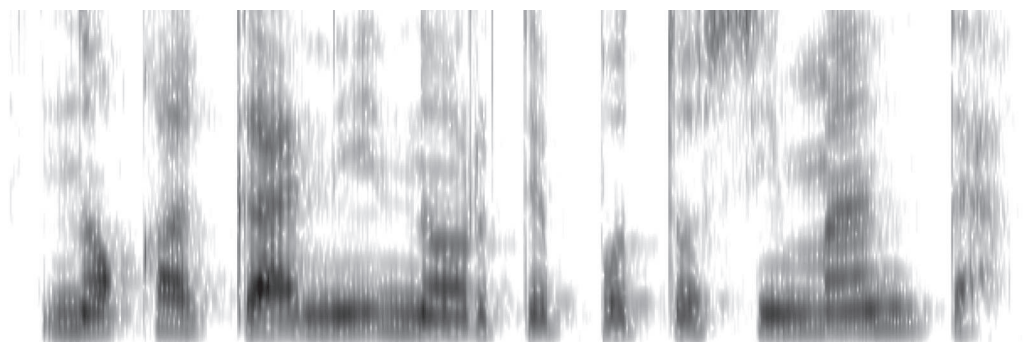
9.3. Adquisición de palabras

Una palabra es una asociación entre sonido y sentido. Para aprender una palabra, un niño tiene que identificar un sonido en las frases que escucha y construir un sentido para ese sonido.

Cuando hablamos, no hacemos pausas entre palabras. Hay un espacio entre ‘palabras’ en la escritura, pero no hay nada en la lengua oral que corresponda a ese espacio. La Figura 2 muestra un espectrograma de una frase hablada en quechua, con los fonemas marcados. (Un espectrograma es una visualización del habla en que el blanco es silencio y el negro es un sonido fuerte). En el espectrograma, se ve que no hay silencio o pausas entre palabras.

Figura 2

Espectrograma de la frase quechua ñuqa kani norte potosimanta ‘yo soy de Norte Potosí’ con fonemas y palabras marcadas.



ñ u q a | k a n i | n o r t e | p o t o s i m a n t a

En el habla, las pausas indican las fronteras entre frases o ideas, no se usan para indicar palabras. Un paso importante en el desarrollo lingüístico es aprender cómo segmentar las palabras del habla corriente. Una hipótesis es que los niños usan la frecuencia de ocurrencia de sonidos en contexto para identificar palabras. La idea es que una secuencia de sonidos que forma parte de la misma palabra sería más frecuente que una secuencia de sonidos a través de dos palabras. Por ejemplo, la frase de la Figura 2 *ñuqa kani norte potosimanta* en la que las dos primeras palabras se transcriben como /ñuqakani/ sin pausa. La hipótesis es que las secuencias /ñuq/, /oqa/, /kan/ y /ani/ (que son secuencias de tres fonemas en la misma palabra) son más frecuentes en el habla corriente que las secuencias /qak/ o /aka/ (que son secuencias de fonemas de dos palabras).

Esa diferencia en frecuencia existe porque las palabras individuales se pueden usar en frases diferentes y así las secuencias de sonidos a través de las palabras no es siempre la misma. En quechua se puede decir *ñuqa kani* ‘yo soy’, pero también *ñuqa puñuni* ‘yo duermo’, *ñuqa mancharikuni* ‘yo tengo miedo’, *ñuqa purini* ‘yo camino’, etc. En cada frase aparece la secuencia /uqa/ de *ñuqa*, pero la /qak/ solo aparece cuando se dice *ñuqa kani*, no en las otras frases. Una otra influencia en la frecuencia es la fonotáctica. En quechua, no hay morfemas que tienen consonantes uvulares y velares juntas, por lo que la combinación en /qak/ es de baja frecuencia y siempre indica que hay una frontera (ya sea entre morfemas o palabras).

Un estudio de Saffran et al. (1996) mostró que los bebés de 8 meses usan la frecuencia de secuencias de sonidos para identificar palabras. En la investigación, los bebés escucharon dos minutos del habla continuo sintético con ‘palabras’ inventadas: por ejemplo *bidaku-padoti-golabu-bidaku*. El único indicio de una palabra fue la

frecuencia de las sílabas. No había ninguna entonación ni pausa para indicar las fronteras entre ‘palabras’, pero la probabilidad de la transición entre sílabas distinguió las sílabas que formaron parte de la misma ‘palabra’. Por ejemplo, la probabilidad de *da* después de *bi* fue 1.0, porque *bidaku* es una ‘palabra’. En cambio, la probabilidad de *kupa* (y todas las sílabas a través de las palabras) fue 0.33 porque solo ocurrió cuando *padoti* siguió a *bidaku*.

Después de escuchar los dos minutos del habla (familiarización), los bebés escucharon ‘palabras’ de tres sílabas (examen), algunas que fueron **palabras familiares** (de la familiarización) y algunas que fueron **palabras nuevas**. Por ejemplo, *bidaku* (palabra) se comparó con *kupado* (no palabra, secuencia de *bidaku* y *padoti*). Las investigadoras midieron el tiempo en el que el bebé miró en la dirección de la voz que pronuncia la palabra. En ese paradigma, los bebés se sientan en las rodillas de su cuidador en un cuarto con dos altavoces en paredes diferentes. Hay luces delante del bebé y en los dos lados, para enfocar la atención del bebé. Empiezan cada ensayo mirando la luz de adelante y giran su cabeza para mirar la luz en la pared con el altavoz de donde viene la palabra. En esta investigación, los bebés miraron más tiempo hacia las ‘palabras nuevas’ que hacia las ‘palabras familiares’, y eso quiere decir que reconocen las ‘palabras familiares’. Después de solo dos minutos de escucha y con solo la frecuencia de transición como indicio, los bebés podían reconocer ‘palabras’ del habla corriente.

Si los bebés usan la frecuencia para identificar el sonido de una palabra, ¿cómo aprenden el sentido de la palabra? Una parte del sentido (claramente de sustantivos simples) se aprende del contexto en que la palabra se usa, pero el problema es que siempre hay muchas posibilidades de qué quiere decir la palabra. Por ejemplo, si estoy con un niño y vemos a un perro paseando y yo digo ‘perro’, es posible que la expresión quiera decir el nombre del tipo de animal que es el perro, pero también es posible que ‘perro’ se refiera a ese perro específicamente (‘perro’ es su nombre), a cualquier animal con cuatro patas, a la cola, al color del perro, a esa raza de perros, a la actividad de pasear, etc. Ese problema fue observado por Quine (1960), un filósofo. A veces los niños cometen errores, pero normalmente aprenden el sentido correcto muy rápido.

Los estudios sobre la adquisición de palabras han notado algunas regularidades sobre cómo los niños construyen un sentido para una palabra nueva. Markman & Hutchinson (1984) encontraron que los niños de entre 2.5 a 4 años asumen que una palabra se refiere a un tipo taxonómico. En su estudio, los niños miraron la foto de un objeto familiar y tuvieron que elegir otro objeto ‘similar’ entre dos opciones. Por ejemplo, si miraron una torta de cumpleaños, tenían que elegir entre otra torta y un regalo. En una condición, las instrucciones incluyeron una palabra nueva, los niños escucharon “¿Ves esto? Esto es un *biv*. ¿Puedes encontrar otro *biv*?”. En la

otra condición, no había una palabra nueva, las instrucciones estuvieron “¿Ves esto? ¿Puedes encontrar otro así?”. En la condición con palabra, los niños eligieron el objeto con relación taxonómica (otra torta en nuestro ejemplo) casi siempre: interpretaron una nueva palabra como nombre del tipo. En la condición sin palabra, sus respuestas estuvieron divididas entre los dos objetos. Así aprendimos que dado que los niños ven la similaridad entre objetos de la misma temática, interpretan las palabras como nombres de tipos.

9.4. Bilingüismo

Muchos niños hablan más de una lengua desde su infancia, son bilingües o multilingües. Normalmente, estos niños viven en comunidades multilingües en las que hay una lengua que se habla en la casa y con la familia, amigos y vecinos, y otra lengua que se usa en las escuelas, en los ámbitos estatales y en actividades formales u oficiales. También es posible tener bilingüismo en la familia si hay dos padres que hablan lenguas diferentes. La otra situación común que resulta en multilingüismo es la migración, donde una familia que habla una lengua vive en una comunidad extranjera en la que la mayoría habla otra lengua. En Bolivia, se encuentran muchos pueblos multilingües y se podría decir que el país en general es una sociedad multilingüe.

Un niño multilingüe aprende sus lenguas sin instrucción formal al igual que un monolingüe, simplemente escucha varias lenguas en su vida. Normalmente las lenguas tienen cada una su contexto cultural y social, y los niños aprenden con quién y en qué contexto se usa cada lengua. Por ejemplo, podría ser que el quechua se usa en la casa con la familia, pero en la escuela se usa el castellano. También es posible que use una lengua con su madre y otra con su padre (o los abuelos, tíos, etc.). El multilingüismo estable se encuentra en sociedades en las que cada lengua tiene su propio contexto de modo que los multilingües usen frecuentemente cada lengua. Por ejemplo, *solo* hablan quechua con sus papás y nunca castellano, pero con sus amigos de la escuela hablan castellano. Cuando los contextos para las lenguas no están bien definidos, es posible que un niño crezca monolingüe en la lengua con más prestigio o con baja competencia en la lengua indígena porque no tiene la exposición suficiente. En el contexto boliviano, Luykx (2004) discute la importancia de preservar el ambiente familiar para las lenguas indígenas porque el uso de castellano cada vez es más común afuera de la casa, en todo el país.

En un contexto de adquisición multilingüe, los niños muestran evidencia de que distinguen sus lenguas desde la infancia, pero también hay influencias entre las lenguas en el desarrollo (y de igual manera en unos adultos multilingües). Mehler et al. (1986) encontraron que bebés de cuatro días podían percibir la diferencia entre dos lenguas y que preferían escuchar la lengua de su mamá. Aunque los niños

monolingües mezclan mucho sus lenguas, distinguen correctamente con quién usar cada lengua. Por ejemplo, si su papá habla castellano y su mamá quechua, el niño usaría más castellano –en forma sintáctica y en palabras– con el papá y más quechua con la mamá, aunque usaría las dos lenguas con los dos padres. Es muy común que los niños multilingües mezclen sus lenguas en los primeros años y con el tiempo aprendan mejor con quién y en qué contextos se usa cada lengua. Cuando mezclan las lenguas, puede que usen una palabra de una lengua en una frase de la otra. Eso es más común cuando su vocabulario es pequeño; podría deberse a que sabe una palabra en solo una lengua. Mezclan también las frases enteras. Por ejemplo, Lindholm & Padilla (1978) dan el ejemplo de un niño bilingüe en inglés y castellano que dijo ‘*I ask him* que yo voy a casa’ en el que usa el inglés ‘*I ask him*’ para el castellano ‘yo le pido’. En ese ejemplo, el niño mezcla las lenguas, pero cada frase tiene una estructura buena y refleja una idea distinta, y de eso concluiríamos que está aprendiendo los dos sistemas (Genessee, 1989).

En la adquisición de dos lenguas, podrían aparecer influencias profundas en las estructuras gramaticales. Sánchez (2006) investigó el habla de los niños bilingües castellano-kechwa en Perú (en la región de San Martín, distrito Wayku). Los participantes en el estudio fueron bilingües castellano-kechwa y monolingües en castellano de 9 a 13 años. Los niños tuvieron que contar una historia basada en una serie de imágenes sobre un sapo, un niño y su perro (Mayer & Mayer, 1992). Los bilingües contaron la historia en kechwa y también en castellano y los monolingües solo en castellano. La comparación interesante es entre el castellano de los bilingües y el de los monolingües. Sánchez encontró que los bilingües usan estructuras gramaticales en castellano con sentidos prestados o influenciados del kechwa. En kechwa, hay un sufijo ‘-yka’ que expresa el tiempo progresivo (2) y un sufijo ‘-naya’ que expresa el deseo (3). Cuando esos dos sufijos se usan juntos, se puede expresar el deseo progresivo o que la acción es inminente (4).

- (2) *kawa-yka-n*
mirar-PROG-3sg
‘Está mirando’.
- (3) *maka-naya-n*
golpear-DES-3sg
‘Quiere golpear’.
- (4) *muku-naya-yka-n*
morder-DES-PROG-3sg
‘Está queriendo morder o está a punto de morder’.

En sus cuentos, los bilingües usaron la estructura ‘estar queriendo <verbo>’ en castellano, para decir que alguien está a punto de hacer algo. Los monolingües no usan esa estructura para ese sentido. Así vemos que la correspondencia entre la estructura morfosintáctica y la forma semántica (el sentido) puede ser diferente para los bilingües y monolingües porque los bilingües pueden mostrar influencia de sus otras lenguas.

9.5. Conclusión

En ese capítulo, se ha revisado algunos resultados importantes sobre el desarrollo lingüístico en los monolingües y multilingües. La adquisición de un(os) idioma(s) nativo(s) es un proceso implícito, con bajo nivel de conciencia, que ocurre sin instrucción formal, en contraste con la adquisición de una segunda lengua como adulto o con las habilidades de alfabetización. Investigaciones han encontrado que los bebés usan la estadística de sonidos para aprender las palabras y los fonemas de sus lenguas. Los errores sistemáticos en la adquisición de la morfología y la sintaxis muestran que los niños construyen reglas que cambian durante el desarrollo.

Referencias

- Aguado Orea, J. & Pine, J. (2001). Overregularizations in Spanish. Presentación en *Child Language Seminar 2001*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/260082604_Overregularisations_in_Spanish
- Genessee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language* 16(1): 161-179.
- Lindholm, K. & Padilla, A.M. (1978). Language mixing in bilingual children. *Journal of Child Language* 5(2): 327-335.
- Luykx, A. (2004). The future of Quechua and the Quechua of the future: Language ideologies and language planning in Bolivia. *International Journal of the Sociology of Language* 167: 147-158.
- Marcus, G. et al. (1992). Overregularization in language acquisition. *Monographs for the Society for Research in Child Development* 57(4):1-182.
- Markman, E.M. & Hutchinson, J.E. (1984). Children’s sensitivity to constraints on word meaning: Taxonomic versus thematic relations. *Cognitive Psychology* 16(1): 1-27.
- Maye, J.; Werker, J. & Gerken, L.A. (2002). Infant sensitivity to distributional information can affect phonetic discrimination. *Cognition* 82: B101-B111.

- Mayer, M. & Mayer, M. (1992). *One Frog Too Many*. Nueva York: Dial Press.
- Mehler, J., Lambertz, G., Jusczyk, P.W. & Amiel-Tison, C. (1986). Discrimination de la langue maternelle par le nouveau-né. *Académie des Sciences* 3: 637-640.
- Narayan, C., Werker, J. & Speeter Beddor, P. (2010). The interaction between acoustic salience and language experience in developmental speech perception: evidence from nasal place discrimination. *Developmental Science* 13(3): 407-420.
- Quine, W.V. (1960). *Word and Object*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Saffran, J., Aslin, R. & Newport, E. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science* 274(5294): 1926-1928.
- Sánchez, L. (2006). Kechwa and Spanish bilingual grammars: Testing hypotheses on functional interference and convergence. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 9(5). 535-556
- Werker, J. & Tees, R. (1984). Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior and Development* 7. 49-63.