

Pruebas sobre la ordenación de la dificultad de los morfemas gramaticales, perfil de adquisición, como un proceso equivalente en la lengua materna y en la segunda lengua.

Autora: Amaia Mendizabal Ituarte

Universidad del País Vasco.

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

San Sebastián.

Algunas investigaciones han presentado, en los últimos años, un orden "natural" de adquisición de morfemas gramaticales común en todos los estudiantes de inglés como segunda lengua. En nuestra investigación pretendemos aportar nuevos datos sobre una de las preguntas que formularon Dulay y Burt en el año 1974: si hay un orden de adquisición de los morfemas en la segunda lengua, coincide éste con el orden de adquisición de los mismos en la lengua materna?. Nuestras conclusiones nos llevan a pensar que la adquisición de la lengua es un proceso preestructurado no dependiente de la lengua materna: la ordenación de la dificultad de los morfemas gramaticales, perfil de adquisición, es un proceso equivalente en la lengua materna y en la segunda lengua. Estas conclusiones contrastan con las encontradas por Dulay y Burt en el año 1974. El trabajo ha sido realizado con una muestra de 1.733 niños de cinco años del País Vasco (781 niños de lengua materna vasca, 952 niños de lengua materna castellano), recogida durante los años 1988-1995, mediante la prueba "Makilakixki", y se han controlado 33 morfemas gramaticales de la lengua vasca (6 sufijos, 15 tipos de oraciones compuestas, y 13 casos de declinación). Concluimos el trabajo proponiendo mejoras didácticas tras el análisis de las conclusiones del mismo.

Palabras clave: *Lengua, orden de adquisición de morfemas gramaticales, enseñanza-aprendizaje.*

Over recent years, a number of studies have presented a "natural" order of grammatical morpheme acquisition common to all students of English as a second language. In our research, we have tried to provide new data on one of the questions raised by Dulay and Burt in 1974: if there an order of morpheme acquisition in a second language, does this coincide with the acquisition order in their mother tongue? Our conclusions lead us to believe that language acquisition is a pre-structured process that does not depend on the mother tongue, i.e., the order of grammatical morpheme difficulty in language acquisition is an equivalent process both for the mother tongue and for a second language. These conclusions contrast with those drawn by Dulay and Burt in 1974. Our research was done with a sample of 1,733 five-year-old children from the Basque Country (781 whose mother tongue was Basque and 952 whose mother tongue was Spanish), during the period 1988-1995, using the "Makilakixki" test, and 33 Basque language grammatical morphemes were studied in 33 questions (6 suffixes, 15 types of complex sentences and 13 declensions). After analysing the conclusions to this study, our paper ends with a number of suggestions for improvements of a didactic nature.

Vamos a presentar nuestro trabajo en tres partes: La primera, recogiendo resultados de investigaciones sobre el orden "natural" de adquisición de morfemas gramaticales. La segunda, presentando nuestra investigación sobre la ordenación de la dificultad de los morfemas gramaticales, perfil de adquisición, como un proceso equivalente en la lengua materna y en la segunda lengua, trabajo realizado en relación a la adquisición del euskara. La tercera, concluyendo el estudio y sugiriendo aportaciones para la mejora de la enseñanza de las lenguas.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre los procesos "naturales" de adquisición del lenguaje fueron inspirados por ROGER BROWN en 1973 y siguen actualmente incitando investigaciones en orden a definir el orden universal de adquisición de las lenguas. Este autor realizó un estudio longitudinal con tres niños, de 14-40 meses. Analizó su producción verbal en intervalos semanales a lo largo de cuatro años y anotó la presencia o la ausencia de catorce morfemas en cada "contexto obligatorio", es decir, localizado donde la sintaxis adulta requiriera la presencia del morfema. La inflexión -s del plural regular nos sirve para ilustrar un ejemplo. Un contexto obligatorio para el plural puede ser una frase que incluya las palabras "dos ___" o "algunos ___" o una en la que el número de sujetos fuerza el número del predicado, p.e. "Ellos son ___". En definitiva, los contextos obligatorios son aquellos contextos en los que el nativo jamás olvidaría colocar el morfema. Un morfema se consideraba adquirido cuando era proporcionada en el 90% de los contextos obligatorios para tres sucesivas sesiones registradas. La presencia o ausencia de un morfema en un contexto en el que es obligatorio determina qué es lo que el niño es capaz de decir. El contexto de uso obligatorio nos permite estudiar la producción natural que el niño ofrece y a su vez, cuantificar precisamente el grado de adquisición de los morfemas gramaticales.

El estudio de Brown reveló que los tres niños aprendieron catorce morfemas gramaticales del inglés, su lengua materna, en un orden similar:

Los resultados del trabajo de Brown fueron corroborados en un estudio transversal realizado por De Villiers and De Villiers (1973), Tomaron un amplio registro de muestras habladas de 21 niños de 16-40 meses. Se puntuaron la presencia o ausencia de 14 morfemas gramaticales en contextos lingüísticos y no lingüísticos obligatorios, por medio de dos métodos: 1) El Método I recogía los morfemas en el orden en que aparecieron en el 90% o más de los contextos obligatorios. 2) El método II sumaba los promedios de todos los niños y se ordenaba por porcentajes.. El orden obtenido correlacionaba muy altamente con el orden de adquisición de los tres niños estudiados longitudinalmente por Brown. El orden de correlación de las tres ordenaciones fue la siguiente: Los resultados de Brown con los del Método I.....+ 0.84 , los resultados de Brown con los del Método II.....+ 0.78, los resultados del Método I con los del Método II...+ 0.87

La alta correlación entre los dos métodos utilizados sugiere que la curva de adquisición de la lengua materna (en estos estudios, inglés) es similar no sólo para un niño en particular, sino para todos los niños tomados conjuntamente.

Estos primeros estudios sobre la adquisición natural de los morfemas gramaticales en la lengua materna del niño , ofrecen una interesante descripción de secuencias de aprendizaje de algunos morfemas del inglés. Asimismo, demuestran que es posible investigar cómo una lengua es adquirida, utilizando vías válidas y seguras, y sugieren una metodología adecuada para el estudio de cómo se adquiere la L2 . Finalmente, permiten expresar otras preguntas que han estimulado nuevas investigaciones.

1. ¿Existe también un orden en la adquisición de los morfemas gramaticales en la interiorización de una segunda lengua?.

2. ¿Y si existe, ¿ es o no es el mismo orden que el de la L1?

3. ¿Existe un orden de adquisición de las estructuras lingüísticas también en los adultos? ¿Coincide ésta con la de los niños?

4. ¿Se puede también comprobar en la producción escrita de los estudiantes?, y ¿en condiciones libres de monitor?

5. ¿Existen diferencias individuales?

6. ¿Se podría hablar de estrategias universales en la adquisición gramatical?

Vamos a procurar esclarecer las aportaciones de las investigaciones realizadas en respuesta a cada una de las preguntas, y situaremos nuestra investigación especialmente en la respuesta a la segunda de las preguntas.

1.-¿Existe un orden en la adquisición de los morfemas gramaticales en la interiorización de una segunda lengua?

Esta pregunta fue formulada por Dulay y Burt (1973; 25). Posteriormente un trabajo transversal, estudiaron el orden de aparición de 8 de los 14 morfemas analizados por Brown (incluyendo algunos de los más sencillos, alguno de los medios y alguno de los más complejos): 1 (present progressive), 4 (plural), 5 (past irregular), 6 (possessive), 8 (articles), 10 (third person regular), 13 (contractive copula) y 14 (contractible auxiliary), pero esta vez el estudio fue referido a la adquisición de la L2.

Trabajaron con un total de 151 niños: 95 chicanos de Sacramento; 26 mejicanos de San Isidro, California, a cinco minutos de Tijuera, Méjico, y 30 niños Puerto Riqueños de un distrito de Nueva York. Estos tres grupos diferían en la cantidad de exposición de inglés que habían recibido y por tanto en la capacidad para con dicha lengua. El primer grupo de 95 niños había tenido el mayor contacto con el inglés. La mayoría de ellos había nacido en los Estados Unidos y vivían en Nueva York. Este grupo seguía una programa bilingüe (español-inglés) en sus Centros Educativos. Recibían por lo tanto, no sólo clases de inglés sino clases de otras áreas impartidas en inglés. El segundo grupo de 26 mejicanos era expuesto al inglés sólo en la escuela, en la que recibían toda la enseñanza en esta lengua, y volvía a sus casa en Tijuana (habla española) diariamente. El tercer grupo era el que menor contacto tenía con el inglés. Seguía un programa bilingüe en la escuela. Aunque las asignaturas eran impartidas en inglés y español, no recibían clases formales de inglés..

La secuencia de adquisición de ciertos morfemas en los tres grupos de niños de diversos entornos del inglés, era claramente similar, demostrando con este trabajo que en el proceso de adquisición de la L2 se da una coincidencia en la secuencia de estructuras adquiridas. Los autores consideraron que ello probaba evidencias de que las estrategias de adquisición de los niños era *universal*.

2.- Y si existe un orden en la adquisición de la L2, ¿es o no el mismo orden que el de la L1?

Como hemos dicho antes, situaremos nuestra investigación en la respuesta a esta pregunta ya que las conclusiones a las que hemos llegado contradicen las aportadas por Dulay y Burt en 1974.

Dulay y Burt compararon el orden de adquisición encontrado para la L1 por Brown, con el que habían seguido en este trabajo los niños adquiriendo la L2. Evidentemente las dos ordenaciones no coincidían.

Asimismo, compararon los resultados obtenidos en este estudio de la ordenación de los morfemas en la adquisición de la L2, con los obtenidos por de Villiers y de Villiers en la L1. Concluyeron asegurando que el orden de adquisición de la L1 era muy similar, en los sujetos estudiados, así como lo era el de la L2. *Pero entre los órdenes de adquisición de la L1 y L2 había diferencias significativas.*

Argumentaron los resultados diciendo que aprender la primera lengua exige un desarrollo cognitivo importante para ser capaces de realizar cantidad de reflexión sobre el significado semántico y sintáctico del lenguaje, sobre su función comunicativa, aspectos que según Brown condicionan el orden de adquisición de los morfemas.

Dulay y Burt opinaban que la lengua materna y la segunda lengua no tenían por qué seguir el mismo proceso de aprendizaje: "the older L2 learner need not struggle with the same kinds of semantic notions already acquired in earlier childhood (Dulay eta Burt, 1973, 252 orr.).

Debemos decir que las conclusiones del trabajo de Dulay y Burt nos sorprendieron. Si los morfemas gramaticales de la lengua materna se adquirían en un orden diferente a los de la segunda lengua, parecía lógico que nosotros también diferenciáramos la secuenciación en nuestra enseñanza con el alumnado con el que trabajábamos (cuando comenzamos con esta investigación era habitual enseñar estructuras gramaticales también en la Etapa Infantil, así como era habitual diferenciar las secuenciaciones, tal y como se nos marcaba desde la programación oficial). En algunas de nuestras aulas teníamos alumnos de procedencia lingüística vasca y en otras castellana y en otras mixta, aunque nuestra enseñanza se desarrollara toda en vasco.

Cuando conocimos este trabajo de Dulay y Burt se nos ocurrieron varias preguntas y la necesidad de seguir profundizando en el tema. Probablemente, como consecuencia de nuestra práctica, nunca nos pareció muy lógico diferenciar las secuencias de las dos poblaciones, y en ocasiones nos preguntamos por el razonamiento que definía las dos secuencias: ¿la dificultad gramatical?, ¿la frecuencia de uso?, ¿la influencia de la lengua materna?... Por ejemplo, a los niños de procedencia lingüística vasca les enseñábamos la estructura instrumental "zertaz" al comienzo de los cinco años mientras que a los de procedencia castellana se la enseñábamos un año antes, ¿por qué?. ¿Qué debíamos de hacer con los grupos mixtos?.

Por otra parte encontramos algo raro en el trabajo de Dulay y Burt: la variable edad no había sido controlada¹ y los mismos autores pensaron que esta variable podría haber influido más de lo pensado (Dulay y Burt 1982, p. 214).

Nuestra curiosidad nos animó a realizar una nueva investigación, pero en esta ocasión, controlando la variable edad. Por tanto nuestro objetivo era conocer si el orden de adquisición de los morfemas gramaticales en la L1 coincide con el de la adquisición de los mismos en la L2 en sujetos de la misma edad. Aumentamos la

muestra de sujetos evaluada; 1.733 individuos frente a los 115 estudiados por Dulay y Burt y aumentamos asimismo la cantidad de los morfemas gramaticales; 33 frente a los 8 estudiados por los autores mencionados. Los resultados los presentamos en la segunda parte de este artículo.

3.-¿Existe un orden de adquisición de las estructuras lingüísticas también en los adultos? ¿Coincide este con la de los niños?

Los trabajos realizados en torno a las secuencias de adquisición de los morfemas gramaticales no finalizan aquí. En otras investigaciones por ejemplo, se ha querido conocer si existe un orden de adquisición de las estructuras lingüísticas también en los adultos.

Bailey, N., Madden, C. & Krashen, S. (1974), estudiaron a 73 personas adultas representando doce lenguas maternas diferentes, todos los cuales estudiaban inglés como segunda lengua en New York. Repartieron el alumnado en dos grupos, los que tenían como lengua materna el español (33 alumnos), y los que tenían otras lenguas maternas diferentes (40 alumnos de 11 lenguas maternas diferentes).

Los investigadores de nuevo calcularon el orden de adquisición encontrando que era similar en cada uno de los grupos (la correlación entre los dos grupos fué de 0.926, a 0.05 de nivel de significatividad), demostrando así como en los niños, que la lengua materna no condicionaba el orden.

Lo compararon más tarde con el orden encontrado por Dulay y Burt en 1974 con los niños de cinco y ocho años, y encontraron asimismo una similitud en las dos poblaciones demostrando en este caso que tampoco la edad era un factor diferenciador(p.241).

Los resultados del trabajo de Fathman (1975), realizados sobre fonología con niños de 11-15 años y 6-10 años, concuerdan con esta idea (p.245).

"The results indicated that there was some relationship between age and rate of learning. Among children exposed to English the same amount of time, older (11-15) children scored higher on the morphology and syntax subtests, wherean the younger (6-10) children received higher rating in phonology. There were however no mayor differences observed in the order in which children of different ages learned to produce the structures included in the test" (p.245).

Este trabajo se realizó utilizando una variedad de métodos de investigación y diversas técnicas incluyendo en la muestra niños coreanos, españoles, vietnamitas y japoneses. La medición se realizó con el test SLOPE (medida oral) a 200 niños adquiriendo el inglés en Washington D.C. Otros test como el BSM,-Bilingual Syntax Measure-, y en nuestro caso el Makilakixki, utilizados en distintos trabajos aquí mencionados, confirman que los resultados son invariables a la prueba utilizada.

Los estudios de Krashen, Sferlazza, Feldman Y Fathman (1976) confirmaron asimismo la similitud de ordenación de los adultos y de los niños, utilizando al igual que Fathman, el test SLOPE.

Como conclusión, sabemos que los adultos comparados con los niños de más

de cinco años, presentan el mismo orden de adquisición de la sintaxis, y esto ocurre tanto en la L1 como en la L2. Pero cuando se realizan comparaciones con niños de dos a cuatro años, esta correlación no se da. Es en el control de la variable edad donde se han dado las diferencias entre nuestro trabajo y el de Dulay y Burt.

4.-¿Se puede también comprobar el orden de adquisición de los morfemas gramaticales en las producciones escritas de los estudiantes?.

La respuesta a esta pregunta es también sumamente importante en el debate sobre la cuestión. Los estudiantes poseen más tiempo de reflexión para las producciones escritas, y se trata de conocer si esta disposición puede incidir en el orden de presentación de los morfemas gramaticales. Por ejemplo, Krashen & Buthler & Birnbaum & Robertson, (1978)), compararon el orden de estructuras de dos tipos de escritos.. En los dos ejercicios apareció un orden de estructuras muy similar, al igual que tras ofrecer al alumnado la posibilidad de revisar sus escritos.

Makino (1980), estudió las composiciones escritas de 777 japoneses aprendiendo inglés en Japón y pudo demostrar que el orden que presentaban de adquisición de morfemas lingüísticos era muy similar al encontrado por Dulay Y Burt (1974).

5.-¿Existen variaciones interpersonales?

La existencia de un sistema preconcebido de adquisición de morfemas no significa que no haya ninguna variación individuales. Evidentemente, los individuos muestran diferencias idiosincráticas en algunos aspectos de la adquisición de lenguas. Aunque el orden de adquisición del conocimiento lingüístico resultara ser aproximadamente el mismo en niños que aprenden una misma lengua, y a un nivel de abstracción más elevado, en niños que aprenden cualquier lengua, la velocidad de progreso puede variar radicalmente de unos a otros.

Hasta la fecha, los análisis se han restringido a estudios intensivos de grupos muy reducidos de niños: las diferencias entre individuos se hacen mucho más marcadas vistas al microscopio, y según el espectro de niños observados vaya ampliándose podemos predecir que aparecerán notables semejanzas en cuanto a la velocidad de adquisición de estructuras. Cuando comparamos entre sí los descubrimientos empíricos de los estudios sobre la adquisición del lenguaje, de hecho, resulta sorprendente observar cómo llegan a asemejarse las fechas de desarrollo predominante de las diversas estructuras sintácticas. El tiempo de aparición y el tiempo hipotético de adquisición pueden variar, pero las medias muestran, en cambio, una notable correlación. Por ejemplo, todas las referencias sobre la aparición de oraciones de dos elementos dan unos límites de edad entre los 18 meses y los 2 años. Algunos pueden pasar por un determinado estadio con gran rapidez; otros pueden perder una gran cantidad de tiempo en un punto concreto; puede haber niños que pasen por alto completamente algún estadio, y otros que temporalmente se adelanten, usando estructuras de estadios posteriores, para luego volver a la velocidad normal; otros en cambio pueden ir retrasados durante cierto tiempo; asimismo las estrategias usadas para

alcanzar un cierto estadio pueden ser distintas...La progresión general sin embargo, es estable.

Las pruebas en favor de este punto de vista son bastante convincentes, pero hay que dejar bien claro que sólo los primeros cinco años de vida han sido estudiados con suficiente detalle como para justificar esta convicción. Las sugerencias en el sentido de que el desarrollo sintáctico subsiguiente hasta la pubertad se halla igualmente gobernado por un conjunto de condiciones subyacentes son múltiples, si bien, las pruebas en este sentido son mucho más escasas.

6.- ¿Se trata de estrategias universales?

En el esfuerzo por encontrar regularidades en la adquisición de la segunda lengua por los niños así como pruebas de existencia o no de estrategias universales, en un tercer estudio, Dulay Y Burt (1974), compararon la adquisición de 11 morfemas por niños chinos y españoles estudiantes de inglés. Como se ve, en este tercer trabajo Dulay y Burt quisieron dar una respuesta a la siguiente cuestión:

Existe una secuencia de adquisición de la L2 común a los niños de diferentes lenguas maternas, en particular, ¿ los niños de lengua materna chino y los de lengua materna español adquieren la sintaxis del inglés en el mismo orden?. Utilizaron tres diferentes métodos de análisis de lenguaje para obtener las secuencias y describirlas en detalle.

Las curvas de nivel de los niños españoles y los chinos resultaron sumamente similares. Las mismas secuencias de adquisición de los 11 morfemas fueron obtenidos por tres métodos diferentes,. La correlación de los resultados obtenidos por los tres métodos es remarcablemente alta:

Grupo Score con Grupo Means +.98

Grupo Score con SAI +.89

Grupo Means con SAI +.91

Interpretaron los resultados exponiendo que las secuencias de adquisición no son sólo naturales sino también universales.

El análisis de los errores indicaba que el tipo de error cometido en inglés por los niños españoles, chinos, japoneses y noruegos era muy similar. Esta similitud de errores así como los tipos de errores específicos, dan un claro reflejo de lo que los autores llaman construcción creativa.

"The process in which children gradually reconstruct rules for speech they hear, guided by universal innate mechanisms which cause them to formulate certain types of hypotheses about the language system being acquired, until the mismatch between what they are exposed to and what they produce is resolved".

La noción de la evolución de secuencias tiene un particular interés para muchos investigadores pues suponen un fuerte soporte para pensar en la existencia de estrategias universales de aprendizaje de las lenguas.

7.- Reacciones contrarias

Como otras tantas veces ocurre en educación, no todas las investigaciones han llegado a los mismos resultados. Algunos autores han dudado del orden preconcebido de adquisición de estructuras lingüísticas (Cook, 1993; Ellis, 1992; Sharwood-Smith, M., (1981), Larsen-Freeman y Long (1991); Wode (1981); Lee (1981), Hakuta (1974)... Algunos consideran que la argumentación se limita a unos pocos morfemas. Otros plantean dudas sobre la extensión y el significado de patrones universales, o no ha encontrado correlaciones significativas.

Asimismo, la ordenación en la adquisición de la gramática no ha sido siempre corroborada por los estudios longitudinales. Los resultados de estos estudios sugieren que hay más variabilidad individual que el que se ha venido sugiriendo en los estudios transversales (Rosansky, 1976), aunque tal y como dice Littlewood (1984 p.58) ,la propia autora criticó los resultados.

ESTUDIO REALIZADO

Objetivo

Conocer si el orden de adquisición de la lengua es invariante a la lengua materna, con el objeto de determinar las estrategias didácticas más adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas..

Hipótesis de trabajo: *La adquisición de la lengua es un proceso preestructurado no dependiente de la lengua materna*: la ordenación de la dificultad de los morfemas gramaticales, perfil de adquisición, es un proceso equivalente en la lengua materna y en la segunda lengua.

Metodología de trabajo

Se trata de un diseño experimental. Comparamos primeramente ítem por ítem el resultado de los dos grupos estudiados: grupo1 (781 niños de lengua materna única euskara) y el grupo 2 (952 niños de lengua materna única castellano). No consideramos para el estudio los resultados de los niños de procedencia lingüística familiar mixta.

Seguidamente realizamos un estudio de correlaciones, para conocer las diferencias de la ordenación de los ítems según su dificultad en los dos grupos estudiados.

Muestra

Los datos fueron recogidos entre los años 1988-1995 en Guipúzcoa, Vizcaya, Álava y Navarra, en el último curso de la Educación Infantil en el mes de Junio. En el grupo 1 (niños de lengua materna única euskara), analizamos los resultados de 781 niños. En el grupo 2 (niños de lengua materna única castellano), analizamos los de 952 niños. Todos ellos tenían cinco años.

Instrumento

Para nuestra investigación adaptamos la prueba de medición morfosintáctica "Makilakixki" que creamos entre profesores de distintas ikastolas bajo la coordinación de Mikel Prieto en el año 1983, con el objeto de medir el nivel de conocimiento del euskara de nuestro alumnado de Educación Infantil. La única prueba existente en el mercado, EABHEM, de G. Ajuria, J. Ibarra y J. Sierra, para esta Etapa Educativa, no se ajustaba a las características de nuestro estudio.

La intención de esta prueba de aplicación individual, y esto conviene decirlo desde el principio, no es el de evaluar el euskara en todas sus dimensiones. Una prueba basada en un cuento y en una situación de preguntas-respuestas no mide sino algunos aspectos de todas las posibles utilidades de una lengua. Esta prueba podríamos decir que vale sobre todo, para evaluar el dominio morfosintáctico del sujeto analizado, aunque es evidente que numerosas aptitudes van a influir en el resultado: capacidad narrativa y de razonamiento, memoria, capacidad de concentración... Pero una lengua tiene otras posibilidades difícilmente afluables por esta prueba como pueden ser la capacidad lingüística para expresar su autoafirmación, para prevenir sucesos, para dirigir hechos, para aconsejar, para describir... Para la medición de esos dominios existen otras posibilidades más apropiadas que la de situarse ante un cuento previamente estructurado. Es por esta razón por la que hemos dirigido la prueba hacia la medición de un aspecto lingüístico: el dominio morfosintáctico de la lengua, y es precisamente en consideración a ese aspecto como hemos elegido las preguntas, como hemos planteado los criterios de corrección.

Un problema capital para el estudio que nos interesa ha sido, la elaboración de la escala de medición. La labor de selección de los conceptos más importantes en el proceso de aprendizaje de la lengua así como una depuración y limitación de los mismos por miedo a alargar indebidamente la escala, supuso una difícil tarea.

Como en cualquier sistema de clasificación conceptual, las categorías deben ser exhaustivas y mutuamente excluyentes. A lo largo de varios años acomodamos la prueba, buscando las mejores oportunidades para la provocación de los conceptos a evaluar, modificando las preguntas con el objeto de limitar el contexto obligatorio de respuesta... En definitiva, sometiéndola a múltiples variaciones hasta considerarla definitiva.

Por fin, en 1988 dimos por definitiva la prueba. Nos permitía evaluar un total de 33 aspectos morfosintácticos en 33 preguntas (6 sufijos, 15 tipos de oraciones compuestas y 13 declinaciones).

A la hora de decidírnos por un cuento quisimos optar por alguno que estuviera basado en historias y leyendas del bagaje cultural del País Vasco. A su vez debíamos optar por uno que permitiera una rápida memorización del argumento. El cuento "Makilakixki", reunía las dos condiciones. Escrito por el Maestro antropólogo Joxe Miguel Barandiaran, se trataba de un cuento contado en el año 1921 por Felipe de Apalategi, del caserío Munduate, en Ataún que recogía bien diversos valores de

nuestra cultura. Por otra parte, la historia de un engaño se repite en los tres hermanos por lo que, la memorización de las situaciones no presentaba grandes dificultades para los niños de cinco años. El cuanto a la argumentación tanto el significado de la trama, como del hecho de que el pequeño de los tres hermanos resolviera la situación, responde a esquemas habituales de cuentos infantiles.

Utilizamos para la prueba la edición de ELKAR aunque tuvimos que adaptarla por las siguientes razones:

1. El texto necesitaba una adecuación a la vida social actual. Los niños podían tener dificultades para la comprensión de ciertos conceptos inusuales actualmente como "morroi".
2. Necesitaba asimismo de una simplificación del léxico, adecuándolo a la edad.
3. Finalmente era necesario reescribir el texto para adecuarlo a las preguntas morfosintácticas que se querían formular, sin apartarse de la relación con las imágenes de la edición de Elkar (dibujos realizados por Jesús Lucas).

La recogida de datos se realizó por un grupo de profesores, -uno por cada Centro- que no siendo tutores de los alumnos/as asistieron a un curso que realizamos de formación gracias a la colaboración de la Confederación de Ikastolas. El conocimiento de euskara de dichas personas estaba avalado por sus Certificados de Aptitudes de Euskara. Se siguieron con exactitud las instrucciones para que los datos recogidos de los niños y niñas, fueran válidos y fidedignos. Se compararon las distribuciones de frecuencias de los datos recogidos por cada encuestador, y se comprobó que no había diferencias significativas entre ellas. Las diferencias encontradas eran atribuibles al colectivo y se apartaban en la dirección esperable. Se valoró la corrección gramatical en las respuestas de los niños y niñas, independientemente de la coherencia del mensaje. Se pasó la prueba a todos los niños/as de la clase, de no ser a alguno que presentando un gran retraso, estuviera imposibilitado a hacerlo. No se recogió la medición del verbo, por la dificultad que conlleva encontrar en una prueba de este estilo, situaciones tan diversas como para realizar un registro interesante. Tampoco se midió la comprensión sino la expresión. La prueba fue traducida a los diferentes euskalkis (dialectos del euskara), con el fin de que tanto el texto utilizado como las preguntas formuladas se realicen en el euskara correspondiente a cada lugar. Los cambios se realizaron con anterioridad a la evaluación y fueron aceptados por el equipo de encuestadores.

Se acordaron los criterios de corrección de cada una de las respuestas en el grupo de evaluadores antes de pasar la prueba y se evaluaron las respuestas recogidas no previstas en estas reuniones una por una. Asimismo se decidimos que la respuesta correcta tendría una puntuación de 2 puntos, la incorrecta de 0 puntos, y 1 punto aquellas contestaciones que siendo correctas, tenían un grado de simplicidad mayor que las puntuadas por dos puntos (p.e. ante una pregunta temporal la respuesta de un adverbio frente a la de una oración compuesta).

Resultados estadísticos

Tabla I: Secuencias de adquisición de 33 morfemas, aprendiendo euskara. Diferencias entre la L1 y la L2.

		Media	Media	Desviación Estándar	Desviación Estándar	Nivel de significatividad
		Group 1	Group 2	Group 1	Group 2	
1.	Relativa	1.7196	1.7563	.692	.651	
2.	Comparativa (-ago)	1.8720	1.7311	.490	.680	**
3.	Superlativa (-EN)	1.4584	0.9307	.889	.995	**
4.	Final (-ra)	1.8899	1.5725	.454	.817	**
5.	Inesiva (-n)	1.9641	1.9538	.266	.301	
6.	Nominalización (-t(z)en)	1.7209	1.3025	.692	.954	**
7.	Genitivo (-en)	1.9373	1.7721	.347	.635	
8.	Final (-t(z)eko)	1.3777	1.3687	.917	.926	
9.	Temporal	1.6172	1.0819	.680	.893	
10.	Dativa (-i)	1.9027	1.7889	.431	.614	**
11.	Adlativa (-engana)	1.9475	1.7216	.318	.690	**
12.	Sufijo (-zko)	1.9245	1.6576	.380	.752	**
13.	Ablativa (-tik)	1.9910	1.8151	.129	.578	**
14.	Modal (-ta)	1.7926	1.3256	.589	.927	**
15.	Sufijo (-ka)	1.6069	1.4769	.604	.732	**
16.	Sociativa e instrumental] (zerekin.zerez)	1.0166	0.6954	.955	.937	**
17.	Interrogativa indirecta (ea...-n)	1.4008	0.9233	.822	.856	**
18.	Nominalización (-t(z)ea)	1.3188	0.8340	.936	.981	**
19.	Adlativa (-ra)	1.9385	1.9160	.342	.399	
20.	Ergativa (-k)	1.7682	0.8330	.638	.985	**
21.	Condicional	1.1985	0.9968	.507	.536	**
22.	Partitiva (-ik)	1.6479	1.2216	.761	.972	
23.	Sociativa (-ekin)	1.9449	1.8340	.322	.552	**
24.	Genitiva espacial (-ko)	1.9193	1.2574	.386	.964	**
25.	Modal	1.6389	1.3424	.672	.740	
26.	Comparativa (adina)	1.0589	0.8592	.992	.990	**
27.	Causal	1.2228	0.8792	.972	.989	**
28.	Sufijo (-tzaile)	1.6735	1.1134	.728	.988	**
29.	Completiva (-la)	1.4085	1.0389	.672	.667	**
30.	Comparativa(bezain)	1.6953	1.3729	.716	.924	**
31.	Destinativa (-entzat)	1.9373	1.6943	.347	.719	**
32.	Sufijo (-keria)	1.5736	1.0263	.813	.994	**
33.	Sufijo (-ari)	1.5531	0.9863	.825	.997	**

* Nivel de significatividad -.05.

** Nivel de significatividad-.01.

Seguidamente el estudio de correlaciones nos ha permitido conocer las diferencias de la ordenación de los items según su dificultad en los dos grupos estudiados. La correlación encontrada de .8199 nos permite confirmar que la ordenación de la dificultad de los morfemas en los dos grupos estudiados es equivalente. Los perfiles de adquisición son equivalentes.

Procedimiento de análisis de la información

El tratamiento estadístico se realizó mediante el programa SPSS, un paquete estadístico de amplio espectro de aplicación muy utilizado en este tipo de investigaciones. Nos parecía que constituía hoy por hoy una solución adecuada en el campo de sus competencias gracias al abanico de posibilidades de análisis y utilidades varias que brinda, así como a la potencia con que los resuelve.

CONCLUSIONES

El análisis estadístico nos permitió confirmar nuestra hipótesis. La ordenación de los morfemas gramaticales estudiados es equivalente en la L1 y en la L2. Los perfiles de adquisición son equivalentes.

Los resultados contradicen los obtenidos por Dulay y Burt en 1974.

Nuestro estudio apoya la confirmación al igual que otras investigaciones, de que el niño nace con una disposición innata para adquirir el lenguaje; que debe exponerse a una lengua para que el proceso de adquisición se ponga en marcha; que posee un mecanismo interno de naturaleza desconocido que le capacita para construir una gramática de una lengua particular a partir de los limitados datos de que dispone.

Que, en general algunas estructuras se adquieren muy pronto mientras que otras se adquieren tarde. Incluso que probablemente algunas estructuras se adquieren en grupos, varias al mismo tiempo.

Las causas condicionantes de la ordenación de los morfemas gramaticales pueden ser varias. En su día Roger Bronw analizó algunas de ellas: la complejidad gramatical, la complejidad perceptual, la frecuencia con la que los padres utilizaban formas lingüísticas, la complejidad semántica, la longitud de las expresiones y enunciados...

Larsen-Freeman (1976), nos adelantaron la posibilidad de que la secuencia fuera determinada por más de una causa.

En el último trabajo de Golschneider, J. Y DeKeyser, R.M. (2001) nos presentan la posibilidad de que la causa del orden de adquisición de los morfemas gramaticales sean la combinación de cinco factores (complejidad perceptual, semántica, regularidad morfofonológica, categorías sintácticas y frecuencia) tras haber recogido la producción oral de 924 sujetos durante veinticinco años.

Nuestra impresión es que para poder profundizar en las causas de ordenación se deberán realizar trabajos interdisciplinarios a la espera de que puedan aparecer

razones que todavía no hayan sido analizadas.

Aunque el alumnado que hemos analizado hubiese aprendido las estructuras gramaticales en secuencias diferentes, hemos podido comprobar analizando su producción, que habían interiorizado los morfemas en un mismo orden. Por tanto, la enseñanza no ha condicionado el orden de adquisición, dado que este orden es natural, e igual en la lengua materna y en la segunda.

Como conclusión nos atrevemos a decir que el profesorado de lenguas, al menos en las primeras etapas educativas, debería dejar el aprendizaje de la morfosintaxis a los propios niños, que siguiendo su capacidad natural de construir la lengua, irán adquiriéndola de una manera natural en la medida en que maduren, y redirigir nuestros esfuerzos de enseñanza a la búsqueda de estrategias didácticas para el mejor desarrollo de las potencialidades comunicativas, y a estimular el deseo de comunicar.

REFERENCIAS

- Bailey, N. Madden, C. & Krashen, S. (1974). Is there a natural sequence in adult second language learning? *Language Learning* 21,2, 235-243.
- Brown, R. (1973). *A first language*. The Early Stages. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. New York: St. Martin's Press.
- de Villiers, J. G. & de Villiers P. A. (1972). Early Judgment of Semantic and Syntactic Acceptability by Children. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 1, 4.
- de Villiers, J. G. & de Villiers P. A. (1973). A cross-Sectional Study of the Adquisition of Grammatical Morphemes in Child Speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol.2, 3, 267-278.
- de Villiers, P.A. & de Villiers J.G. (1980). *Primer lenguaje*. Serie Bruner (Morata), Madrid.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning* 23: 245-58.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1974b). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 1, 37-53.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1974c). A new perspective on the creative construction processes in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 2: 253-278.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1975). A new approach to discovering universals of child second language acquisition. In D. Dato (ed.). *Developmental psycholinguistics* (Monograph Series on Languages and Linguistics). Washington, D.C.: Georgetown University Press, 209-33.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Multilingual Matters LTD. Clevedon, Philadelphia, Adelaide.
- Fathman, A. (1975). The relation between age and second language productive ability. *Language Learning* 25: 245-66.
- Fathman, A. (1979). The value of morpheme order studies for second language learning. *Working Papers in Bilingualism* 18: 180-199.
- Hakuta, K. (1974). A report on the development of grammatical morphemes in Japanese girls learning English as a Second Language. *Working papers in Bilingualism* 3: 18-44.
- Krashen, S. & Sferlazza, V. & Feldman, L. & Fathman, A. (1976). Adult performance on the SLOPE test: More evidence for a natural sequence in a adult second language acquisition. *Language Learning* 26: 145-51.

- Krashen, S. & Buther, J. & Birnbaum, R. & Robertson, J. (1978). Two studies in language acquisition and language learning. *ITL Review of Applied Linguistics* 39-40: 73-92.
- Lansen-Freeman, D. (1976). An explanation for the morpheme accuracy order of learners of English as a second language. *Language Learning* 26, 125-35.
- Lee, D. (1981). Interpretation of morpheme rank ordering in L2 research. In Dale, P and Ingram, d.(eds) *Child language-an International perspective*: pp 261-71. University Park Press, Baltimore.
- Lightbown, P. (1985b). Can language acquisition be altered by instruction? In K.HYLTENSTAM and M. Pienemann (eds) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Cleveland, Avon: Multilingual Matters.
- Littlewood, W. (1984). *Foreing and second language learning. Language acquisition research and its implications for the classroom*. Edt. Cambridge University Press.
- Long, M. (1981). Questions in foreingner-talk discourse. *Language Learning* 31: 135-57.
- Makino, T. (1980). Acquisition order of English morphemes by Japanese secondary school students. *Journal of Hokkaido, University of Education, Section IV (Humanities)*, 30, 101-48.
- Rosansky, E. (1976). Methods and morphemes in second language acquisition. *Language Learning* 26: 409-25.
- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness-raising and second language learner. *Applied Linguistics* 2, 159-69.
- Wode, H. (1981). *Learning a second language. An integrated view of language acquisition*. Tübingen: G. Narr (2.22)(5-6).

NOTAS

1. Dulay and Burt researched into L2 acquisition with children of the following ages: 38 six-year-old children, 39 seven-year-olds and 38 eight-year-olds. This sample was compared with 21 children aged 16-40 months (de Villiers and de Villiers' sample) and with the results obtained by Brown with three children aged 14-40 months.
 - i. Los trabajos de Brown y de de Villiers y de Villiers fueron referidos a la adquisición de la L1.
 - ii. Morroi significa mozo de caserío.