

LA ADQUISICIÓN DE *SER Y ESTAR* POR UN NIÑO BILINGÜE*

EMILY KRASINSKI

Universidad de Puerto Rico

Resumen

Al parecer, la distinción semántica entre las cópulas españolas *ser* y *estar* es adquirida sin errores por los niños monolingües. Según la concepción de Slobin, esto indicaría que dicha distinción se encuentra en el espacio semántico inicial del lenguaje infantil temprano. En el presente estudio de caso de un niño que aprendió simultáneamente español e inglés se encontró que el niño empezó a usar estas cópulas de un modo no característico de las formas de hablar de los niños monolingües. Entre los usos incorrectos de las cópulas estaban precisamente aquellos en que los hispanohablantes deben escoger entre ellas por razones semánticas. Los resultados indican que no es posible inferir fácilmente del lenguaje infantil un espacio semántico inicial “natural”, ya que la adquisición simultánea puede propagar influencias conflictivas.

Título: The Acquisition of ser and estar in a Bilingual Child

Abstract

The semantic distinction between the Spanish copulas *ser* and *estar* is apparently acquired error-free by monolinguals. Within the Slobinian framework, this would indicate that the distinction is found in the initial semantic space of early child language. In the present case study of a child who learned Spanish and English simultaneously, it was found that the child exhibited early uses of the copulas that were uncharacteristic of monolingual children's forms. Among the incorrect uses of the copulas were precisely those in which Spanish speakers have a choice to make between the copulas on semantic grounds. The results indicate that a “natural” initial semantic space cannot easily be inferred from early child language, given that simultaneous acquisition can impart conflicting influences.

* Traducción de Sebastián Pineda Buitrago, investigador Instituto Caro y Cuervo.

A pesar de todas las formas gramaticales no adultas que un niño produce durante su proceso de aprendizaje, se ha comprobado que hay muchas formas lingüísticas de sus lenguas nativas que los niños aprenden con pocos errores o ninguno. Este fenómeno —la adquisición temprana o sin errores— y su antípoda —la dificultad de los niños para dominar ciertas estructuras— han sido utilizados por lingüistas de distintas filiaciones teóricas para sustentar sus teorías particulares sobre la adquisición del lenguaje. Por ejemplo, el paradigma de la adquisición sin errores de estructuras lingüísticas lo utilizan los lingüistas generativos para sustentar la teoría de la fijación de parámetros y de la gramática universal (p. ej., Hyams 1986; Roeper & Williams 1987). Este paradigma también ha sido utilizado por el criollista (*creolist*) D. Bickerton (1981, 1984, 1999) para sustentar su hipótesis de bioprogramación lingüística, modelo a su vez esgrimido por el adquisicionista Dan Slobin (1973, 1985) para sustentar sus hipótesis de principios operativos, gramática infantil básica y espacio semántico inicial. Este estudio examina datos acerca de la adquisición dentro del marco teórico eslobiniano, y tiene que ver específicamente con la hipótesis planteada sobre el espacio semántico inicial.

Originalmente, Slobin manejaba lo que puede denominarse un “enfoque procesual” (*“process approach”*) sobre la adquisición del lenguaje, en oposición al “enfoque contenidista” (*“content approach”*) de los generativistas (Bowerman 1985). Slobin (1973) había planteado que los niños no nacen con un conocimiento innato de las estructuras lingüísticas, pero sí con un conjunto de principios universales de procesamiento de información que usan para procesar y analizar el material lingüístico que les llega. Slobin los denomina “principios operativos”. Slobin

expandió su modelo original en 1985 para hacer caber en él la idea de una gramática infantil básica universal que sería el primer resultado de los principios operativos. Como apuntó Bowerman (1985), “por medio de esta propuesta, el ‘contenido’ ha reingresado en el enfoque ‘procesual’, sólo que este tipo de contenido difiere [...] en el sentido de que se refiere más a la organización semántica que a la forma sintáctica” (pie de página, pág. 1.261). Lo que Slobin propuso fue un conjunto de categorías preestablecidas de significado que denominó “nociones”, representadas en el espacio semántico inicial de los niños. “Cuando se empieza a adquirir funtores*, éstos parecen encajar más fácilmente en un conjunto universal de nociones básicas que en las categorías particulares del lenguajes de los padres” (Slobin 1985: 1.174)¹.

Bajo esta luz, la adquisición sin errores de una distinción semántica que tiene trascendencia en la gramática adulta a la que los niños están expuestos prueba que la distinción es parte del espacio semántico inicial o, cuando menos, está muy cerca de él. En contraste, si al espacio semántico inicial de los niños llega una distinción semántica que la lengua de entrada (*input language*) no marca —postula Slobin—, el niño buscará la manera de hacer la distinción de maneras no adultas. Este estudio se centra en las cópulas españolas *ser* y *estar*, adquiridas al parecer sin errores por los niños hispanohablantes monolingües.

Tradicionalmente se ha considerado que la diferencia semántica entre *ser* y *estar* le atribuye cualidades permanentes o inherentes al sujeto de *ser* y cualidades transitorias o accidentales al sujeto de *estar* (Gili Gaya 1961; Stockwell, Bowen & Martin 1965). Por ejemplo, *ella es bonita* —literalmente, en inglés, “she is pretty”— quiere decir “ella es una muchacha/mujer bonita”, mientras que

* Traducimos como “funtor” el término inglés functor (“algo que cumple una función o ejecuta una operación”).

¹ Desde entonces han surgido planteamientos semejantes; p. ej., Pinker (1989) y O’Grady (1997, 1999).

ella está bonita –también literalmente “she is pretty” en inglés– quiere decir “ella se ve bonita hoy”. Aunque de un modo muy general puede pensarse que esta diferencia semántica domina todos los contextos de *ser* y *estar*, hay entornos sintácticos en los que *ser* es categórico y otros donde *estar* lo es. A continuación se representa su distribución:

	<i>ser</i>	<i>estar</i>	
progresivo	-	+	<i>está lloviendo</i>
locativo	-	+	<i>el libro está en la mesa</i>
adj. pred. (transitoria)	-	+	<i>ella está bonita</i>
adj. pred. (inherente)	+	-	<i>ella es bonita</i>
sust. pred.	+	-	<i>ella es médico</i>
posesivo	+	-	<i>eso es mío</i>
adverbio temporal	+	-	<i>la reunión es a las diez</i>

Como se ve, sólo en el caso de los adjetivos predicativos debe hacerse una elección semántica, dependiendo de si el atributo se percibe como inherente o como transitorio².

En su fundamental estudio de 1973, Brown encontró que los niños angloparlantes monolingües omiten al principio la cópula en las frases copulativas. Al examinar los datos de siete niños hispanohablantes monolingües (Villamil 1983), yo también encontré que, al principio, como sus homólogos angloparlantes, estos niños hispanohablantes también omitían las cópulas. No obstante, el caso es, al parecer, que, cuando comienzan a usar ambas cópulas, los niños las usan sin errores hasta el punto de que nunca emplean una forma de *ser* donde debe haber una forma de *estar*, y viceversa. No encontré errores en

² Parece estar dándose, en algunos hablantes de ciertas comunidades hispanohablantes, entre ellas la puertorriqueña, un cambio como resultado del cual *estar* invade ciertos contextos tradicionalmente atribuidos a *ser*, como en “cuando yo ehtaba muchacho” (Ortiz, en prensa). Sin embargo, este fenómeno no afecta el presente estudio.

los datos de estos niños. Según el paradigma de adquisición sin errores versus adquisición tardía, esto implicaría que la distinción semántica es accesible en el espacio semántico inicial.

Sin embargo, consideremos el caso de un niño que adquiere simultáneamente dos lenguas, una de las cuales marca la distinción semántica entre *ser* y *estar* —como el español— y la otra los refunde —como el inglés—. Si es fácilmente accesible, la distinción no deberá ocasionarles ningún problema a los niños en la lengua en la que se hace. Los niños podrían inclusive buscar un modo de marcar la distinción en la lengua en la que las cópulas se refunden, siguiendo el principio operativo de Slobin según el cual los niños evitan la plurifuncionalidad de forma: “Si usted descubre que una forma lingüística expresa dos Nociones estrechamente relacionadas pero distinguibles, utilice los medios disponibles en su lengua para marcar claramente las dos Nociones” (1985: 1.254). Examinemos los datos de mi sujeto para ver si esto se hizo.

Tomemos como caso a mi hijo Zevio, quien nació en Puerto Rico, una de las tres islas de hispanohablantes del Caribe. Mi esposo y yo habíamos tomado la decisión de educarlo bilingüemente desde su nacimiento siguiendo la siguiente logística: Cuando estuviera sola en casa con el niño, yo usaría solamente el español —que también aprendí simultáneamente con el inglés cuando niña—. Mi esposo, un angloparlante nativo, solamente hablaría inglés con él. Cuando mi esposo y yo estuviéramos juntos, los tres hablaríamos inglés, ya que, entre nosotros, mi esposo y yo hablamos inglés. Por su parte, su hermana Jennifer, seis años mayor que Zevio y también bilingüe “de nacimiento”, hablaría con él en el idioma en que mejor se sintiera; eso no trataríamos de controlarlo. Zevio asistió desde los dos años de edad a una guardería en la que sólo se hablaba español. Comenzó a asistir al jardín infantil a los 3 años y 4 meses. Mi marido —también lingüista— y

yo comenzamos a documentar diariamente las primeras palabras y frases de nuestro, y hasta lo grabamos en video con regularidad.

Resultados

Cuando empecé a fijarme en la adquisición por Zevio de las cópulas inglesas y españolas fue relativamente difícil determinar qué podría considerarse cópula, pues él empleaba ubicuamente la sílaba de relleno [e]. Zevio empleaba [e] en posición de cópula en frases tanto en inglés como en español, pero en el momento culminante de su empleo también se la encontraba antecediendo a la mayoría de las palabras de contenido (las que expresan primordialmente significados léxicos). Por ejemplo decía cosas como: [e] *allí* [e: tat e 'tatete] ("allí gato sentar"). A medida que aparecían más funtores de tipo adulto, [e] se hizo menos ubicua; aparecieron con más frecuencia frases con cópula cero, además de frases donde se restringía [e] a posiciones de funtores, entre ellas la posición de cópula. Se dan algunos ejemplos en la tabla 1. A este periodo temprano lo he llamado periodo I.

Edad	Relleno [e]	∅
2;4.28	[e] tita [e] pato = Tita está en mi cuarto	
2;5.3	[plane e up, plane e down] = <i>the plane is up, the plane is down</i> (‘el avión está arriba, el avión está abajo’)	
2;5.4		titi'ti no [plane] no no = <i>it's not a bird, it's not a plane</i> (‘no es un pájaro, no es un avión’)

<i>Edad</i>	<i>Relleno [e]</i>	<i>Ø</i>
	[e] 'fusiman = es Supermán	
2;5.16		mamita [off] e [phone] = mamita <i>is off the phone</i> (‘mamita no está al teléfono’)
2;5.17		a÷oda [klin] = ahora <i>clean</i> (‘ahora está limpio’)
2;5.18		[fi:n] mala = <i>queen</i> mala (‘la reina es mala’)
2;5.22		mami [sick] = mami <i>sick</i> (‘mami está enferma’)

Tabla 1. Periodo I: Empleo del relleno [e] y Ø en posición de cópula (ejemplos escogidos).

El periodo II (tabla 2) comenzó a los 2 años, 6 meses y 3 días con el primer ejemplo registrado que contenía una forma fonológicamente parecida a la cópula española (es). Como todas las formas copuloides empleadas durante el periodo de aproximadamente un mes consistían en [e], [es] o [is] en todos los entornos, puede suponerse que se trataba de variantes de una cópula no diferenciada por lengua o semántica³.

<i>Edad</i>	<i>Be</i>	<i>Ser</i>	<i>Estar</i>
2;6.3			aquí [es] papel [es] ti'tito = aquí está el papel chiquito
2;6.24			¿dónde Tita [is]? = ¿dónde está Tita?

³ Un problema adicional a la hora de distinguir entre el relleno [e] y la identificación del uso de la cópula es la característica fonológica del español puertorriqueño de utilizar los alófonos [h] o Ø para la /s/ final. Curiosamente, Zevio tenía la tendencia a sobrepronunciar la [s] final cuando comenzó a utilizarla.

<i>Edad</i>	<i>Be</i>	<i>Ser</i>	<i>Estar</i>
2;6.24			M: Y éste... ¿está alegre o está triste?
2;6.24		Z: [es] triste	
2;6.24		[es] una fole'tita = es una florecita	
2;6.24			e [wawaw es] elen... legando = el perro está ladrando
2;6.26			[es uno] manzana
2;6.30	[e lilo] <i>one</i> [es] <i>a red one</i> = <i>the little one is a red one</i> (‘el pequeño es rojo’)		

Tabla 2. Periodo II: Empleo de las variantes [e]/[es]/[is] como auxiliar/cópula (sin diferenciación de lengua).

Una variante de *está* apareció por primera vez a los 2 años, 7 meses y 9 días en posición auxiliar, [e'tá mi'Zando] (= te está mirando), acontecimiento que inauguró el periodo III. Además, Zevio comenzó a diferenciar las dos lenguas usando una forma del verbo *to be* para el inglés y formas de *ser* y *estar* para el español. Sin embargo, durante muchos meses usó *ser* y *estar* de maneras poco características de los niños hispanohablantes monolingües. Por ejemplo, **yo soy aquí* en lugar de *yo estoy aquí*, **cuando yo e(s)taba un bebé* en lugar de *cuando yo era un bebé*, **es mojado* en lugar de *está mojado* y **¿qué está “hueso” en inglés?* en lugar de *¿qué es “hueso” en inglés?* –queriendo decir *¿cómo se dice “hueso” en in-*

glés?—. Aunque a primera vista la elección de una forma de *ser* o *estar* parece aleatoria, una mirada más atenta demostró otra cosa.

La tabla 3 muestra el orden de aparición de las formas de *ser* y *estar*. Resulta que muchos de los errores ocurrían porque Zevio no contaba aún con una forma accesible. Como no dijo *estoy* hasta los 3 años y medio, antes de esa edad apeló a *soy* en todos los contextos en que *estoy* era necesario; por ejemplo, **yo soy aquí*. Tampoco dijo *era* hasta los 4 años de edad; de suerte que, en los contextos que requerían *era*, recurrió a *estaba*; por ejemplo, **cuando yo e(s)taba un bebé*. Al eliminar este tipo de error, el entorno en que cometía el mayor porcentaje de errores resultó ser el de copula + adjetivo predicativo. Éste es precisamente el entorno en el que un hablante nativo tiene que escoger por razones semánticas al asignarle al sujeto atributos transitorios o inherentes. Aunque ya tenía a su disposición las dos formas que necesitaba, *es* y *está*, Zevio no las distinguía inicialmente.

Periodo	Edad	Ser	Estar
II	2;6.8	es	
III	2;7.9	soy (imitación) soy (espontáneo)	está (imitación)
	2;8.7		estaba
	2;8.18		
	2;9.4		
	2;9.23		está (espontáneo)
IV	2;10.1		están
	3;6.23	sea era	estoy
	3;11.30		
4;2.14			

Tabla 3. Periodos II, III y IV: Orden de aparición de las formas de *ser* y *estar*.

Más formas incorrectas de *ser* concurrieron con atributos transitorios durante el periodo III que formas correctas de *estar*. Esto se invirtió en el periodo IV. Su conciencia,

en algún nivel, de la elección por hacer se explicitó en la siguiente autocorrección a los 3 años y 10 meses, durante el periodo IV, en el que se registraron algunas sobreextensiones de *estar*: *está mágico... es mágico... es una culebra bueno*.

Análisis

A Zevio le tomó un buen tiempo, alrededor de un año, adquirir esta distinción semántica, que, en cambio, no representa ningún problema en absoluto para los niños monolingües. Si la distinción semántica está próxima al espacio semántico inicial como lo predeciría el paradigma de la adquisición sin errores a juzgar por su adquisición sin errores por los niños monolingües, Zevio debió haber puesto en uso fácilmente la distinción en español, aun cuando el inglés refunda las cópulas. Yo afirmo que éste no es necesariamente el caso.

Bowerman (1985) analiza un ejemplo relevante que tiene que ver con la adquisición de *if* (si) y *when* (cuando) por los niños angloparlantes. Al igual que *cuando* en español, *when* se emplea en inglés para anunciar eventos antecedentes de los que se supone con cierto grado de certidumbre que tendrán lugar –por ejemplo, *when daddy comes home...* ('cuando papá llegue a casa...'), *when I get bigger...* ('cuando yo crezca...')– mientras que *if* –al igual que *si* en español– se utiliza para eventos antecedentes que pueden no pasar –por ejemplo, *if I get my graham cracker in the water it'll get all soapy* ('si meto mi galleta integral en el agua se enjabonará toda'), *if somebody takes the newspaper I'll be sad* ('si alguien coge el periódico estaré triste')–. Los niños angloparlantes jamás confunden las dos formas desde que comienzan a emplearlas. Pero hay muchas lenguas que usan solamente una forma para anunciar cláusulas que expresan eventos tanto ciertos como inciertos; por ejemplo, el holandés (*als*) y el alemán (*wenn*). Si éstas son formas plurifuncionales, argumenta

Bowerman, “predeciríamos que, al aprender una segunda lengua como el inglés, que ofrece formas diferentes, debería resultarles fácil y natural [a los niños que hablan holandés y alemán] darles a las dos formas sus funciones correctas” (pie de página 22, pág. 1.290). A continuación, Bowerman pone el ejemplo de una niña holandesa de cuatro años que, al aprender inglés, había tenido dificultades con esta distinción durante muchos años. Por eso argumenta que la facilidad con que los niños angloparlantes aprenden esta distinción

hace improbable que las dos nociones se refundan en el espacio semántico incipiente. En cambio, la facilidad con que los niños que aprenden idiomas que no hacen la distinción extienden una sola forma a los dos significados indica que la refundición puede hacerse prestamente. En pocas palabras, *parece que ambas organizaciones les son accesibles a los niños desde el inicio de su adquisición de marcadores gramaticales correspondientes a este dominio semántico*. Ellos pueden adoptar prontamente la que tenga lugar en su idioma, suponiendo por lo menos los significados se marquen claramente. (1985: 1.291)

Bowerman cree, como Slobin, que hay una estructuración prelingüística del espacio semántico que puede favorecer determinados regímenes en su gramaticalización inicial, lo que los haría más “naturales”. Pero, a diferencia de Slobin, que postula que la posibilidad de estructuras alternativas no existe desde el principio sino que se hace accesible a través de la maduración y la exposición adicional al idioma, Bowerman se inclina a pensar que desde el comienzo se dispone de diferentes medios según una jerarquía de accesibilidad (véase Bowerman 1985 para un análisis de los motivos de una jerarquía), lo que permite la inmediata aceptación de la influencia de la lengua de entrada⁴. Sostiene que el espacio semántico incipiente es

⁴ Nótese que el contraste entre las posturas de Slobin y Bowerman se parece en cierta medida a la controversia que se da en el seno de la gramática universal entre la hipótesis de la maduración (p. ej., Wexler 1999) y la contundente hipótesis de la continuidad (p. ej., Lust 1999). Con todo, Slobin y Bowerman se refieren más a la estructura semántica que a la sintáctica.

muy flexible y se inclina hacia la lengua de entrada desde el inicio:

Mi propuesta es que los niños pueden compartimentar dominios conceptuales dados en más de una forma, pero que, siendo igual todo lo demás, pueden favorecer ciertos esquemas [...] Esta hipótesis preserva lo más atractivo de la hipótesis de la Gramática Infantil Básica: la idea de que algunos métodos de categorizar un dominio pueden ser particularmente probables o naturales para los niños. Sin embargo, “todo lo demás” no es con frecuencia *igual, porque, entre otras cosas, los niños son expuestos a diferentes lenguas*. (1985: 1.305)

En cuanto a la distinción ser-estar, la hipótesis de Bowerman les da sentido a los datos de los niños monolingües y bilingües y pone en tela de juicio la posibilidad de deducir determinadas categorías de significado en el espacio semántico inicial de la adquisición sin errores. Como ya se dijo, la distinción parece clara desde el comienzo para los niños hispanohablantes monolingües. Si el espacio semántico es tan influido por la lengua de entrada como lo cree Bowerman, un niño que aprendiera simultáneamente inglés y español afrontaría influencias conflictivas dentro de su espacio semántico. Si puede afectar inmediatamente el espacio semántico, una lengua de entrada puede afectar también la otra lengua de entrada. En el caso de Zevio, o bien la refundición del inglés se generalizó al español, causando lo que tradicionalmente se ha denominado “interferencia”, o bien el esquema más “natural” en el espacio semántico incipiente es anular la distinción, y la combinación del esquema “natural” y la influencia del inglés ocasionó su generalización al español. En cualquier caso resulta difícil deducir qué es más “natural”.

En cierto modo, la adquisición por Zevio de la distinción ser-estar se parece a la que se ha documentado entre hispanohablantes no nativos (Van Patten 1985). Sin embargo, es posible que éste no sea necesariamente el caso

de todos los niños que adquieren simultáneamente el inglés y el español. Al repasar datos bilingües de niños que aprendían francés y alemán, Meisel (1986) descubrió que, en ciertas áreas de la gramática, uno de los niños bilingües se comportaba más como un adquirente de segunda lengua que como un niño monolingüe, y este fenómeno ha sido documentado por otros investigadores (p. ej., Park 1981). No obstante, esto no fue típico de todos los niños estudiados.

Tiene sentido pensar que, aun durante la adquisición simultánea, en cualquier área particular de la gramática, una o la otra lengua influya primero que la otra en el espacio semántico. Si la primera lengua que lo hace anula una distinción, se dificultará hacerla en la otra y, con respecto a esa área, el niño bilingüe se comportará, en cierto grado y durante algún tiempo, como un aprendiz de segunda lengua. En cambio, si la lengua que hace la distinción ha influido primero en el espacio semántico y ésta está claramente marcada, dicha distinción no causará problema alguno y se anulará fácilmente en la otra lengua. La investigación de otros casos de adquisición simultánea nos darán más pistas de qué tan probables son ambos panoramas.