



LUND UNIVERSITY

Studies in Romance Bilingual Acquisition : Age of Onset and Development of French and Spanish

Granfeldt, Jonas

2007

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Granfeldt, J. (Ed.) (2007). *Studies in Romance Bilingual Acquisition : Age of Onset and Development of French and Spanish*. (PERLES; Vol. 24). Centre for Languages and Literature, Lund University.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Jonas Granfeldt (ed.)

*Studies in Romance Bilingual Acquisition –
Age of Onset and Development of French and
Spanish*

Petites études de l'Institut d'études romanes de Lund,
Extra Seriem, n° 21

©2007 Jonas Granfeldt

La loi suédoise interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou des ses ayants, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée.

All rights reserved. No part of this text may be reproduced in any form or by any electronic or mechanical means including information storage and retrieval systems without permission in writing from the copyright owner, except by a reviewer who may quote brief passages in a review.

Imprimé en Suède.

ISSN : 1400-1810

Table of contents

Jonas Granfeldt Introduction	5
Jonas Granfeldt, Suzanne Schlyter & Maria Kihlstedt French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children	6
Pascal Granfeldt-Saavedra Adquisición de vocabulario y pronunciación en L1 y L2	43

Introduction

Jonas Granfeldt

University of Lund
Centre for Languages and Literature, French
jonas.granfeldt@rom.lu.se

This volume of PERLES brings together two studies on bilingual acquisition of Romance languages. Both studies focus in different ways on the age of onset as a factor for development and subsequent mastery of a second language. In the past, the age of onset or the age factor has been studied from a variety of perspectives and often in connection with the *Critical Period Hypothesis* (CPH) (for a recent overview see Hyltenstam & Abrahamsson, 2003).

The first study by Jonas Granfeldt, Suzanne Schlyter & Maria Kihlstedt compares the morphosyntactic development of French in child L2 learners (cL2), bilingual first language acquirers (2L1), monolingual controls (L1) and previously studied adult L2 learners (aL2). The study, however, is only indirectly concerned with the CPH since it is not the eventual attainment that is under scrutiny but rather the route of (early) development. These authors ask the question if the low age of onset in the cL2 learners makes their development more similar to L1 development. A particularly interesting comparison in this respect is between the cL2 children and the 2L1 children since, in this study, they both have the same two languages (French and Swedish), the same kind of input situation and only differ with respect to age of onset (birth vs. 4-6 years). Granfeldt, Schlyter & Kihlstedt applied a set of four well-studied morphosyntactic features for which the developmental trajectories are known and found that the cL2 learners seem to follow the developmental path of adult L2 learners. In their conclusion, they sketch a new structural account for determining the difference between L1 and L2-like development.

The second study by Pascal Granfeldt-Saavedra is an exam paper at the undergraduate level. It looks at advanced learners of Spanish with different linguistic backgrounds. A group of post-puberty aL2 learners is contrasted with a group of 2L1 acquirers of Spanish and L1 controls. Looking at the levels of pronunciation and vocabulary, the results show an advantage for the bilinguals with respect to pronunciation but not necessarily with respect to vocabulary. These and other results are discussed in terms of multiple factors model where the amount and quality of input is put forward as an important factor for vocabulary growth but less so for pronunciation.

Reference

Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2003) "Maturational constraints in SLA". In C. Doughty & M. Long (eds.) *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers.

French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children

Jonas Granfeldt, Suzanne Schlyter
University of Lund
{jonas.granfeldt, suzanne.schlyter@rom.lu.se}
Maria Kihlstedt
Université Paris X-Nanterre
maria.kihlstedt@u-paris10.fr

Abstract

Compared to monolingual first language acquisition (L1) and adult second language acquisition (aL2), relatively little research has been done on child second language acquisition (cL2). This is an unsatisfactory situation from both a practical and a theoretical point of view. The present study concerns cL2 acquisition of French and poses the question whether cL2 acquisition bears closer resemblance to L1 acquisition or to L2 acquisition. Previous studies are not conclusive on this point. To contribute to this discussion, we selected a set of four diagnostic features in French. These features are well-understood in L1 and adult L2 acquisition. We then applied these to data from three different groups of children acquiring French: child L2 learners, bilingual first language acquirers ((2)L1) and monolingual controls. In all relevant cases the “other language” is Swedish. The results show that, for the majority of the phenomena under investigation, the cL2 children reveal a pattern that is more similar to aL2 than to L1 acquisition. However it is not a question of an across-the-board difference. In fact, in some areas there are only subtle differences between cL2 and (2)L1, for example in the positioning of object clitics the simultaneous (2)L1 children display similarities with the cL2 and the aL2 learners. In the last section, we sketch a preliminary structural explanation that purports to ascertain the stage after which L1-like development is no longer possible.

Key words: French, child second language acquisition, bilingual first language acquisition, adult second language acquisition, finite forms, past tense, object clitics, gender.

Introduction

Compared to monolingual first language acquisition (L1) and adult second language acquisition (aL2), relatively little research has been done on child second language acquisition (cL2). This is an unsatisfactory situation for both practical and theoretical reasons. With the steadily increasing interest in early teaching of second languages in bilingual pre-schools, the study of cL2 is of practical importance. It needs to be further researched in order to inform pre-school curricula developers, teacher trainers and developers of pedagogical material. Before research in this domain can provide useful suggestions to practitioners working with cL2 on a daily basis, just as research on aL2 has done for some time now, far more empirical research of the kind presented here on cL2 French needs to be carried out.

On the theoretical side, it has been argued that cL2 is a key mode of acquisition in the continuous debate on a possible fundamental difference between first and second language acquisition (Schwartz, 1992). While most researchers agree on a number of empirical differences between L1 and aL2 acquisition, the question is much more open with respect to cL2 acquisition. The study of young children acquiring a second language will in this perspective provide new data that may ultimately lead to a better understanding of human language making capacity.

It is important from the outset to note certain conditions when researching cL2 and comparing it to other modes of acquisition. Firstly, cL2 acquisition is still an instance of L2 acquisition in the sense that there is the presence of another language previously acquired. From the study of aL2 and simultaneous bilingual first language acquisition (2L1), we know that there can be various degrees of transfer (aL2) or cross-linguistic influence (2L1) between the languages during development. So, if the mode of acquisition is the independent variable under investigation, the “other language” factor should, where this is relevant, be kept constant.

Secondly, our study shares another challenging methodological problem with all studies that aim to compare language development in individuals with different linguistic backgrounds: the comparability problem. Making sure that individuals or groups are comparable for a particular dependent variable is a major task. In the case of studies of language development, there is always the risk of comparing individuals at different proficiency levels. Child L2 learners and even adults often end up converging with the target grammar but their route to convergence, their developmental sequence, might be different to that of monolingual children. Such developmental differences due to the mode of acquisition might be blurred when comparing children that are at very different levels of proficiency. Therefore we need to control for proficiency levels prior to the analysis of the possibly discriminating features.

Thirdly, it has already become clear from previous research that differences between cL2 and other modes of acquisition are a question of degree rather than of kind. In other words, when approaching a new set of cL2 data we can expect some features of the language to develop in the same way as in (2)L1 acquisition and others as in aL2 acquisition. While this might well be a research question *per se*, it also underlines the need, at least initially, for a relatively broad range of dependent variables in order to gain a more complete picture of cL2 development.

As a consequence of these observations the aim of this study is to contribute to the discussion of

the specific character of cL2 by attempting to adopt a more complete and more controlled study than what we think has previously been done. We will concentrate on four well-studied morphosyntactic features that we will refer to as “diagnostic features” and apply these to cL2 French. The cL2 children will be compared to proficiency matched children acquiring French as (2)L1 and to monolingual controls (L1). We will also partially compare with data from our previous studies on simultaneous (2)L1 and aL2 French (e.g. Granfeldt & Schlyter, 2004). It is necessary to stress here that in all relevant cases the “other” language is Swedish.

We will show that for the majority of the phenomena under investigation, the cL2 children reveal a pattern more similar to aL2 learners than to (2)L1 children, although it is not a question of an across-the-board difference. In fact, in some areas there are only subtle differences between cL2 and (2)L1, for example in the placement of object clitics the simultaneous (2)L1 children display similarities with the cL2 and the aL2 learners. Our main result, however, is that child L2 acquisition shows a greater resemblance to adult L2 acquisition than it does to (2)L1 acquisition. In the last section we will sketch a structurally based hypothesis of when the L1 type of acquisition is no longer possible in child language development.

The paper is organised as follows: In the first section we give a brief overview of two broad accounts of L1 and L2 differences. We then proceed to address previous studies on cL2, with particular reference to French, in slightly greater detail. The next step is to introduce the proposed diagnostic features. In the methodological sections we present the children studied and the data collection procedure. The first analysis concerns the proficiency levels followed by four sections that deal with each diagnostic feature. The last section is comprised of a summary and a general discussion of our account of the findings.¹

Comparing L1, (2)L1, cL2 and aL2 acquisition

Mono- and bilingual first language acquisition compared to adult second language acquisition

Most authors agree that, in spite of many similarities, there are also clear differences between L1 and aL2 acquisition: aL2 learners make many errors, transfer structures from their first language, use functional categories from the beginning but reach very variable levels of knowledge and performance in the L2 etc. L1 acquisition is often considered more principled and uniform across individuals as well as across languages in many respects (null subjects, root infinitives, etc). L1 acquisition also gives rise to less target-deviant structures and develops regularly from short to longer clauses with an increasing amount of functional categories instantiated. For some time now, two broad competing accounts have been advanced to address these differences between aL2 and L1 acquisition.

¹ In the paper we mainly use terminology and references from work within the generative research paradigm. There are two main reasons for this choice. On the one hand, many previous studies have adopted this framework and, on the other hand, the terminology (IP, CP etc) provides convenient descriptive shorthand for the structural descriptions. This does not mean, however, that we completely adhere to the entire view of Universal Grammar and the role it has traditionally been assumed to play in language acquisition. In fact, we will show that external factors such as quality of input might have a crucial effect on lex developmental sequences.

Proponents of (a version of) the *Fundamental Difference Hypothesis* (Bley-Vroman, 1989, Meisel, 1991; 1997) argue that it is the access to Universal Grammar (UG) which is both the locus of and the reason for the observed differences between L1 and aL2. According to these authors, only L1 acquisition is guided by UG. Recently, arguments from language processing (Clahsen & Felser, 2006) have lent support to this view. If indeed this is the case, the question arises as to where exactly the cut-off point between the two modes of acquisition is, or in other terms, what the relevant age of onset (AO) is. Does language acquisition not guided by UG start at say age 3, 4, 6 or 8 (Meisel 2007)? If, on the other hand, one assumes that all children up to roughly the age of 7-8 years have access to UG, and a similar development in cL2 and aL2 was found, this could be an argument in favour of the access to UG in aL2 acquisition as well (Schwarz 1992, cited by Unsworth 2005). Differences between L1 and aL2 acquisition could then be said to be caused by external factors and not by lack of access to UG. From this theoretical point of view cL2 is thus a key mode of acquisition.

Authors who do not accept the *Fundamental Difference Hypothesis* provide alternative accounts for the differences between L1 and aL2. Within the generative research paradigm, some of these have focused on access to functional categories at the initial state of L1 and aL2 acquisition. Many authors agree that, in L1 acquisition, morphology and syntax develop in parallel, such that the functional categories are instantiated in a step-wise fashion. It has been argued that this development is triggered and reflected in the successively increasing use of inflectional morphology (Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka, 1994). In this *Weak Continuity Approach* to L1 acquisition (Rizzi, 1994), language acquisition is seen to be guided by a combination of UG principles and input cues (Westergaard, 2005). But crucially, the child develops the syntactic tree structure in a successive bottom-up fashion, possibly guided by principles of structural economy (Rizzi, 2000).

In contrast, the *Full Transfer/Full Access* approach to aL2 (Schwartz & Sprouse, 1996) claims that the initial L2 state is comprised of the complete L1 inventory of functional categories including their feature specifications, but excluding their phonological realisations. The same has been argued for cL2 acquisition (Haznedar & Schwartz, 1997). A crucial point of divergence here has been the way in which to view (the absence of) morphological reflexes of underlying functional categories in aL2 production data. Initial and intermediate level aL2 learners produce rather long and syntactically complex utterances but typically have problems producing inflectional morphology. They use non-finite verbforms in finite contexts (and vice versa) and display a range of other problems with bound morphology. According to proponents of the *Missing Surface Inflection Hypothesis* (Lardière, 1998, Prévost & White, 2000) these problems with morphology occur at the level of Phonetic Form (PF) and not within the syntactic component. The learners' problem is thus a mapping problem where the language specific inflectional morphology of the L2 must be learned anew and be mapped in a new way onto the syntactic categories. However, this process is distinct from the underlying syntactic representations which are already there (by virtue of the L1).

Even in this case, assuming access to UG in all modes of acquisition, a cut-off point needs to be established between the principles of L1 vs aL2 acquisition. From what age does a child learner start to behave like an aL2 learner, i.e. displaying a language development characterized by an initial differentiation of syntax and morphology? Conversely we may pose the question as to for how long a period the child is able to acquire a language as an L1 learner.

The picture is further complicated when adding 2L1 acquisition to the discussion. In fact, even if there is some agreement with respect to the above observations concerning differences between L1 and aL2, the question is not yet settled with respect to 2L1 and L1 acquisition. Empirical investigations of L1 and 2L1 have reported that these two modes of acquisition develop according to the same developmental sequences and share an essentially correct development, at least compared to aL2 development (Meisel, 1991, 1994). But even though the *Separation hypothesis* (Meisel, 1989) or the *Autonomous development hypothesis*, stating that two languages can develop as two first languages, is accepted by now, subtle differences have recently been observed, especially in areas related to the syntax-pragmatics interface (Müller and Hulk, 2000).

Child L2 acquisition

As mentioned in the introduction, it is an open question whether cL2 acquisition develops in a way that is more similar to L1 or to aL2. Previous research is not conclusive and different results have been reported (for a recent overview, see Unsworth 2005). Some authors argue for similarities with L1 acquisition (Grondin & White 1996, Prévost, 2000), others in favour of similarities with aL2 acquisition (Unsworth, 2005, Meisel 2007, 2008). The different results may be due to a large number of factors, such as the languages in question, the linguistic phenomena studied, the AO of the children etc. But even if the same type of phenomena or the same AO are compared, results seem contradictory. Schwartz (2004) argues that cL2 acquisition is similar to L1 acquisition with respect to inflectional morphology and dissimilar with respect to syntactic development. Meisel (2008) argues for the inverse and suggests that the similarities lie within the area of syntactic development. Whereas Kroffke & Rothweiler (2006) argue for similarities with L1 when the AO is below 4 years, Meisel (2008) shows that even children starting around the age of three years have similarities with aL2 acquisition.

It is also an unanswered question whether or not cL2 proceeds in the same way as 2L1. Very few studies have been carried out on the comparison of cL2 with simultaneous bilingual development. Schlyter (1993) initially proposed that the weaker language of 2L1 children displayed features similar to L2 acquisition, a proposal that has recently been brought to discussion (Meisel, 2007). Once again, there are range of differences involved here (the other language, which features are researched etc) so it is impossible to generalise with the evidence at hand. Thus, in order to contribute to this discussion we would like to focus our attention on a set of rather well-understood morphosyntactic features in the acquisition of French.

Four diagnostic phenomena in the acquisition of French

We believe that in order to study cL2 with the aim of comparing it to other modes of acquisition the best option is to focus on a set of already well-studied phenomena. Previous research on the acquisition of French has suggested that a number of morphosyntactic phenomena display different developmental patterns depending on whether French is acquired as L2 or as (2)L1. Four of these features and their associated observations are presented in Table 1 below:

(2)L1			aL2	
Phenomenon	Observations	Studies	Observations	Studies
finite vs. non-finite forms in present tense contexts	non-finite verbforms used with null subjects; full NPs or strong pronouns. (not with subject clitics)	Pierce, 1992, Hamann et al., 1996 and many others	non-finite verbforms used with all types of subjects, including subject clitics	Schlyter, 2003 Prévost & White 2000 Herschensohn, 2001
tense-aspect marking	Past tense develops out of past participles of change-of-state verbs; from the moment auxiliaries appear, practically no omissions of past tense marking	*Schlyter 1990, *Schlyter 1995 Paradis et al., 1998 Jakubowicz & Roulet, 2004	Past reference initially with default or present tense form i.e. frequent omissions of past tense marking	Dietrich, Klein & Noyau 1995, Schlyter 1996, Noyau 1998, Kihlstedt 2002 Bartning & Schlyter 2004
object clitics	few placement errors; no clitics in post-verbal position	Haman et al., 1996 Jakubowicz et al., 1997, *Hamann & Belletti, 2004 and many others	frequent placement errors; clitics in post-verbal position	Towell and Hawkins, 1994, Granfeldt & Schlyter, 2004
gender (attribution & agreement)	virtually error free development; creative knowledge of gender endings by 3;0	Clark, 1985 *Granfeldt, 2003; 2005 among others	error prone; difficulties still at advanced stages	Dewaele & Véronique, 2000, Granfeldt, 2003; 2005 among others

Table 1. *Overview of observations and studies with respect to the four diagnostic features*

Legend: Studies marked with a star (*) concern 2L1 acquisition.

Since these features are well-understood in the two “extreme” modes of acquisition – mono and/or bilingual first language acquisition and adult second language acquisition – we believe that they are good candidates for “diagnostic” features to be applied to cL2. All else being equal, the development and production patterns of each of these four features will indicate whether the cL2 children are more or less comparable to L1 or to aL2 development.

Research questions and method

The overall research question is whether the developmental pattern of cL2 shows a greater resemblance to L1 acquisition or to aL2 acquisition.

In order to study the nature of cL2 acquisition it is reasonable to compare children having the same combination of languages, the same age, the same level of general proficiency and essentially the same input, but differing with respect to their mode of acquisition.

Therefore, we have chosen to study pre-school children acquiring French who attend the same

pre-school in Sweden where it can be assumed that the children are exposed to approximately the same kind of input during the greater part of the day. We analyse the above-mentioned four diagnostic features in a group of 5 to 7-year old children (N=14) all (Swedish-)French but with different linguistic backgrounds, i.e. monolinguals, simultaneous bilinguals and cL2 learners with AOs from 3 to 6 years.

Furthermore, in order to complete the picture, we also consider data from younger (2)L1 children who can be compared to less proficient older children. Finally, data from aL2 learners with the same language combination will be used since these data stem from a project where virtually the same research methods were used. In this previous project at Lund University, DURS (Schlyter, Granfeldt, Bernardini), we compared longitudinal corpus data from Swedish adult learners of French (aL2) with (2)L1 Swedish-French children between the ages of 2 and 4. This project has provided us with an abundance of materials for comparisons with the groups of the present study, all with the same language combination (Swedish/French). Published results include studies on the development of the DP (Granfeldt 2003, 2005), verb morphology (Schlyter 2003), subject and object clitics (Granfeldt & Schlyter 2004) and adverbs (Schlyter 2005). The data bases are also still available for new comparative studies.

The children studied

The children studied here all come from the pre-school of Lycée Français Saint Louis (LFSL) of Stockholm. LFSL is a French school, accepting children of somewhat varying categories: French speaking children staying for a short time in Stockholm, bilingual children with one French speaking parent, and a certain number of Swedish speaking children with two Swedish speaking parents. The latter group of children are accepted in pre-school (an Age of Onset (AO) of around 3-4 years), and recently also in primary school (an AO of around 6 years). The children spend the entire day at school and are exclusively exposed to French by the teachers and by their French speaking peers. The school is situated on an island in Stockholm (Essingen) and many of the families live there, which means that the children also meet each other in their leisure time. This has created a sort of French or French-Swedish micro-universe in Stockholm, which also contributes to the positive development of French as L2. Due to this social situation, all of the children, whether they are acquiring French as L1, (2)L1 or L2, thus receive a very similar input of French. There is a quantitative difference due to the fact that the (2)L1 children have a French speaking parent at home but the differences are probably less important than in other studies on cL2 (thanks to the school setting). As far as we can judge from the Swedish recordings, the (2)L1 children studied here have equally well developed Swedish and French and no one has French as their weaker language.

The 14 children in this study were between the ages of 5 and 7 at the time of the recording. They attended either the pre-school or the first year in primary school. The different groups consist of the following children:

Child	Mode of acq. of French	(other) L1	Age	Length of exposure to French	AO French	Group
Tony	cL2	Swedish	5;x	7 months	4;x	cL25
Patrick	cL2	Swedish	6;1*	1 year 7 ms	4;6	cL25
Lars	2L1	Swedish	5;9	from birth	birth	2L15
Louise	2L1	Swedish	5;9	from birth	birth	2L15
Linnea	2L1	Swedish	5;9	from birth	birth	2L15
Viola	cL2	Swedish	6;11	7 months	6;4	cL26Beg
Hannes	cL2	Swedish	7;1	7 months	6;4	cL26Beg
Valentine	cL2	Swedish	7;2	7 months	6;7	cL26Beg
Lena	cL2	Swedish	7;1	3 years	3;7	cL26Adv
Nancy	cL2	Swedish	6;7	2 years	3;5	cL26Adv
Valeria	2L1	Swedish	6;4	from birth	birth	2L16
Lina	2L1	Swedish	6;5	from birth	birth	2L16
André	L1	n/a	6;5	from birth	birth	L16
Antoine	L1	n/a	6;3	from birth	birth	L16

Table 2. *Information on the children studied*

Legend: *At the moment of recording, the child had just turned 6 years; AO = Age of onset

General method

The recordings were made in Swedish and in French, starting with the supposedly weaker language of the child. They were made at school, in a separate room, with a native French speaker and a native Swedish speaker as principal interviewer in the respective groups. The language situations of French and Swedish were clearly separated. The children's Swedish was studied due to a demand from the school and the parents, who are naturally interested in the maintenance of the Swedish language. However, we do not refer to the Swedish language of the children in this study.

The sessions included a set of two or three different procedures:

- free conversations about the past and the future (in order to elicit tense markings)
- elicitation of short narratives from a picture sequence. The same material has been used in previous research (Hickmann & Hendricks, 1998 and others) which allow for comparisons with data from other French speaking children.
- a test on object clitics was used with a subset of the children (produced by J.Granfeldt)

The transcriptions were carried out by students or members of the research team. For this purpose the CLAN editor was used and the transcriptions follow the mid-CHAT transcription conventions (MacWhinney, 2000) with some project specific additions. All transcriptions were checked by a second member of the research team. Divergences were discussed between the transcribers where necessary.

The data was first analysed for a set of general proficiency measures (see the following section). The data was manually tagged for some of the diagnostic features and also for many other features not reported on here. After tagging, analysis of the data was done using the CLAN toolbox. For some of the analyses we used the automatic linguistic profiling software called “Direkt Profil” (Granfeldt & Nugues, 2007). The use of this software essentially speeds up the analysis for certain domains such as gender, s-v agreement, lexicon etc.

Proficiency levels

The children were matched for two measures indicating their general level of proficiency. This is necessary in order to exclude that observed differences with respect to the diagnostic features between the groups (or between the individuals) are not due to large differences in proficiency. Remember that the independent variable here is the mode of acquisition and therefore we wish to keep all other factors as constant as possible.

Two measures were used to match the children for the between-group comparisons:

- a. Mean Length of Utterance MLU (counted in words)
- b. A vocabulary diversity measure, D, which is computed on lemmas with the VocD – program in the CLAN toolbox (see Malvern & Richards, 2004)

Computing MLU

MLU was first computed automatically with the assistance of CLAN. However, in certain children, problems appeared due to uncertain utterance boundaries, repetitions etc. Therefore, the automatic MLU value was adjusted after a manual analysis. The manual analysis was carried out according to the following principles:

- oui / non (yes/no) were excluded except for the first two occurrences
- repetitions were excluded
- evident chunks were excluded (defined as more than two exact repetitions of a multiword utterance)
- coordinated main clauses were counted as separate utterances
- subordinate + main clause was counted as one utterance

This procedure made the new MLU value slightly different from the automatic MLU computed by CLAN.

Computing D (lexical diversity)

We thought that a lexical diversity measure would be a good measure of proficiency since it is independent of the morphosyntactic variables that we are interested in here. The D-value also seems to be less sensitive to ceiling effects caused by age than the MLU, since it has successfully been used with both younger and older children and it is also frequently used with adults (Malvern & Richards, 2004). The D-value was computed in three steps. First, all proper names, non-French words and unintelligible material were removed from the data. The remaining French words were

lemmatised using a freely available part-of-speech tagger (*TreeTagger* from Acheim Stern, University of Stuttgart). The output was manually corrected where necessary and sent to the VocD program. Lemmatising here means that differences between surface forms like “*est*” (3p. sg. indicative present tense) and “*était*” (3p. sg. indicative imperfect tense) were neutralised into the stem form of the word (*être*). This step is necessary in order to avoid confusing this lexical measure with morphological development.

We are aware of the problems with MLU at these advanced ages and the use of the D-measure involves some technical problems. However, we believe that the combination of these two measures gives us an idea of the proficiency level of the children. In fact, the relative scores for the individual children correspond rather well to the intuitive impressions (gained by us and by the teacher) of the proficiency of each child.

Child	Mode	Age	Exposure	MLU	D-value	Group
Tony	cL2	5	7 months	3,6	25,4	cL25
Patrick	cL2	6;1	1 y 7 m	3,5	31,6	cL25
Lars	2L1	5;9	from birth	2,6	22,8	2L15
Louise	2L1	5;9	from birth	4,7	26,1	2L15
Linnea	2L1	5;9	from birth	3,4	31,6	2L15
Viola	cL2	6;11	7 months	2,3	28,7	cL26Beg
Hannes	cL2	7;1	7 months	3,7	22,1	cL26Beg
Valentin						cL26Beg
e	cL2	7;2	7 months	3,5	28,3	
Nancy	cL2	6;7	2 years	4,2	38,5	cL26Adv
Lena	cL2	7;1	2 years	6,9	37,8	cL26Adv
Valeria	2L1	6;4	from birth	5,5	43,7	2L16
Lina	2L1	6;5	from birth	6,7	46,0	2L16
André	L1	6;5	from birth	4,0*	30,0	L16
Antoine	L1	6;3	from birth	8,6*	49,2	L16

Table 3. *MLU and D-values for the children*

Legend: MLU = Mean Length of Utterance; D-value = lexical diversity measure; *MLU computed automatically

The L1 children – André and Antoine – function here as the baseline to which the other children can be compared. As indicated by the figures in Table 3, the two children are very different. Antoine is very verbal and talkative whereas André is much less willing to speak, resulting in lower scores overall. It is as an advantage to have these two extremes, since they can be argued to indicate the variation that can be expected in monolingual children of this age, at least for this particular type of interview. An interesting fact is that the advanced cL2 learners (cL26Adv), having had between 2 and 3 years of exposure, seem to have practically caught up with the monolingual French children as regards complexity (MLU) and vocabulary diversity.

The 5-year old cL2 beginners (cL25), with only 7 months of exposure, apparently have a similar MLU to the 5-year old (2)L1 children. This may seem astonishing, since the cL25 learners are at a rather low stage of development with respect to other and more qualitative linguistic features.

However, Meisel (2007) characterises cL2 speech as having rather long phrases, which means that the two age-matched groups may after all be compared with regard to MLU, in spite of certain possible qualitative differences.

Despite naturally occurring individual variation, it thus seems possible to match the children in this way within two levels of proficiency, “lower” and “higher”. The range, mean and standard deviation scores for MLU and D at these two levels are shown in Table 4.

	Group	Mode	MLU			D		
			Range	Mean	SD	Range	Mean	SD
Lower proficiency level	cL25	cL2	2,3 – 4,7	3,5	0,7	22 - 32	27	3,6
	2L15	2L1						
	cL26Beg	cL2						
Higher proficiency level	cL26Adv	cL2	4,0 – 8,6	6,0	1,8	30 - 49	41	6,9
	2L16	2L1						
	L16	L1						

Table 4. *Proficiency levels: range, mean and standard deviation (SD) for MLU and D*

Despite some overlap, two independent samples t-tests confirmed that there are significant differences between the two proficiency levels both with respect to MLU: $t(12) = -3,324$, $p = 0,016$ (equal variance not assumed) and to: D $t(12) = -4,871$, $p = 0,003$ (equal variance assumed). This is further corroborated by two one-way ANOVAs showing that there was no significant difference for “Group” within the lower proficiency group for MLU: $F(2,5) = 0,409$, $p = 0,685$, nor for D: $F(2,5) = 0,166$, $p = 0,852$. The same analysis for the higher proficiency group yielded no significant within-level differences, for MLU: $F(2,3) = 0,061$, $p = 0,942$, nor for D: $F(2,3) = 0,398$, $p = 0,702$. Again, this suggests that the sub-groups are sufficiently homogenous within the two proficiency levels to allow for further comparisons.

Against the background of these proficiency measures, we now proceed to the comparisons between the different modes of acquisition within the two levels of proficiency. We will consider the four diagnostic linguistic phenomena in the following order: non-finite verbs, past tense marking, object clitics and last gender agreement.

Finite vs. non-finite forms in (present tense) finite contexts

The use of non-finite forms is an intensively studied topic in acquisition research and a complete overview is beyond the scope of this article. We will not go into all the fine-grained theoretical details here, but concentrate on the empirical differences between (2)L1 and aL2 acquisition, before we analyse our own data.

AL2 acquisition

It is well known that aL2 learners of French (and similarly also of German and other languages) often ‘speak in infinitives’, using, in finite contexts, non-finite forms like “*je prendre*”, “*il*

mangE” (Prévost & White 2000, Herschensohn 2001, Bartning & Schlyter 2004, Prévost 2004b, etc.). In the case of verbs from the first conjugation, the verbs ending in –E may be infinitives or past participles, but in any case they are non-finite forms (unless clear evidence that they are instances of *imparfait*).

The theoretical interpretation of these forms differs however. On the one hand, they may be seen as the result of a defective syntax, i.e. the non-finite forms represent the VP only and the functional category IP (T-AgrS) is not yet built up (cf. the *Minimal Trees Hypothesis*, Vainikka & Young-Scholten, 1996), or is for other reasons not accessible to the learners, or is only partially accessible (cf. the *Truncation Hypothesis*, discussed in Prévost & White 2000, Prévost 2004b).

On the other hand, these non-finite forms are considered as filling the function and the syntactic position of finite forms, i.e. the learners have access to the functional category IP but the morphology is in some way deficient (cf. the *Missing Surface Inflection Hypothesis*, MSIH, Prévost & White 2000, Prévost 2004 a,b). Under the MSIH, we expect the same syntax as if the forms were finite, i.e. the verbs are preceded by subject clitics (e.g. the incorrect *il prendre*), and non-finite verbs may be followed – incorrectly – by the negation (e.g. *je connaître pas*). Furthermore, Meisel (2008) also observes the opposite distribution, namely “finite forms” in non-finite contexts (*j’ai eh acheté le film*) in aL2. According to Meisel, this is never found in data from (2)L1 acquisition of French. There is ample evidence for these non-finite or invariable forms of all these types in aL2 French data (Prévost 2004a,b, Herschensohn 2001, Schlyter 2003) and they are clearly different from (2)L1 acquisition (see Herschensohn 2001 for an overview over aL2 and L1 research in this domain). Most researchers report around 30% of thematic verbs in early stages with subject clitics + non-finite verb form (e.g. Prévost (2004b; Schlyter & Bartning 2005, also on Swedish learners of French).

(2)L1 acquisition

French monolingual children (L1), or simultaneous bilinguals (2)L1 (Meisel 1991, 1994, Schlyter 2003) are reported to have no problems with finite forms. Finite forms are not only acquired very early, but also seem to function as triggers of subsequent syntactic development. From the moment the children use subject clitics, they also use finite forms (*il dort, je prends, elle parle* etc.). Non-finite forms also occur frequently in (2)L1 French but they are interpreted as instances of *Root Infinitives (RI)* (Rizzi, 1994), since they correlate strongly with null subjects like *boire!* (= *je veux boire*) (Pierce, 1992, Rasetti, 2003). RIs might also have subjects in (2)L1 French but then the subject is either a noun (*papa pati!*) or a strong pronoun (*moi boire!*) (Meisel 2007). The negation in (2)L1 is always placed before a non-finite (*pas dormir*), and after a finite verb (*dort pas*).

Such data, when compared to the aL2 data discussed above, point to a structural difference between L1 and L2. We have previously argued that these (2)L1 – aL2 differences support the position we have taken in prior studies (Granfeldt 2001, 2003, Schlyter 2005), namely that (2)L1 develops through some kind of Structure Building / Weak Continuity, whereas in aL2 acquisition, the entire structure is already present and accessible from the initial state. However, we will not go further into the discussion of the different ways of accounting for these structures here but merely point out this rather clear empirical difference between aL2 and (2)L1 data in the

acquisition of French.

CL2 acquisition

As for cL2 acquisition, both empirical results and interpretations differ. Prévost (2004a) studied the cL2 children Kenny and Greg from the Lightbown corpus and found non-finite verbforms. These non-finite forms are, according to Prévost, best described as Root Infinitives, explained by the Truncation Hypothesis. That is, the cL2 children are similar to L1 children. Prévost argues that the data from Kenny and Greg is not compatible with the MSIH. On the other hand, Meisel (2008) also reports non-finite forms in cL2 learners of French but which are produced in a way similar to those in aL2 learners, i.e. preceded by subject clitics. Meisel therefore concludes that cL2 acquisition (with an age of onset of 3 years or later) reveals a pattern that closely resembles that of aL2 learners. Note that the “other language” factor is not constant here. Kenny and Greg have L1 English whereas the children studied by Meisel had L1 German.

Specific methodological considerations

In order to compare with (2)L1 development where Swedish is involved, we first took a look at our earlier data from (2)L1 children namely Anne, Jean, Mimi, and Dany, who were younger than the children studied here (see, for example, Schlyter, 2003). Since studies on finite forms in cL2 French show diverging results, it was important to exclude possible L1-L2 combinations as the cause of this disparity. Considering the data from the earliest stages (under 3;0) of these children, during which non-finite predicates are used (Granfeldt 2003), we found that non-finite forms are practically always subjectless. In some 1 500 utterances from this period, there were 106 non-finite forms (for expected finite forms). Almost all these were without any subject – clearly differently from the cL2 data of Prévost (2004). There was only one, very uncertain, case of subject clitic + non-finite verbs. Even nominal (including strong pronoun) subjects were extremely rare in our 2L1 data. We therefore agree with Meisel (2007) that subject clitics in combination with non-finite verbs are practically non-existent in (2)L1 acquisition. The absence vs. presence of subject clitics with non-finite verbs is, thus, a very strong source of evidence for the type of acquisition – L1 or aL2.

In the current study of non-finite verbs in our 5-7 year old children, we considered lexical (thematic) verbs only, discarding auxiliaries and modals (which practically never occur in non-finite forms). We calculated the proportions of finite and non-finite forms in present tense contexts, and also single unambiguous non-finite forms (e.g. *il prendre, je vu*) in discourse where present tense varies with past tense (the picture-telling task). Ambiguous forms like *il mangE* in contexts which may be interpreted as imperfective past (= *il mangeait*) were discarded. With few exceptions, all of these non-finite verbs have a pronominal subject (*je, il, elle* etc.).

Results on non-finite forms

The results show that the cL2 children all produce non-finite forms with SCL or DP subject. The beginners do so to a greater extent (around 15-30% of the time) than the advanced learners (around 5%). Inversely, neither the French controls nor the (2)L1s (with one exceptional occurrence) show any non-finite forms of this type. One of the cL2-beginner children (Viola) does not use any non-finite forms, but instead uses only the stem (or present tense) forms as the

invariable form, also in non-finite contexts:

(1) Viola, cL26Beg, 6;11 years

*INV: j ' ai pas compris .
I have not understand

*CHI: il va regarde le petit oiseau .
he will looks at the small bird

Child	Mode	Group	Proficiency level	Non-finite lexical verbforms	
				Nr. of non-finite verbforms with subjects / contexts	% non-finite verbforms with subject
Tony	cL2	cL25	Lower	3/22	14
Patrick	cL2	cL25	Lower	5/20	25
Lars	2L1	2L15	Lower	0/19	0
Louise	2L1	2L15	Lower	0/19	0
Linnea	2L1	2L15	Lower	0/29	0
Viola	cL2	cL26Beg	Lower	0/4	0
Hannes	cL2	cL26Beg	Lower	13/47	28
Valentine	cL2	cL26Beg	Lower	8/42	19
Lena	cL2	cL26Adv	Higher	1/52	2
Nancy	cL2	cL26Adv	Higher	2/30	7
Valeria	2L1	2L16	Higher	0/24	0
Lina	2L1	2L16	Higher	1/57	2
André	L1	L16	Higher	0/23	0
Antoine	L1	L16	Higher	0/31	0

Table 5. *Non-finite lexical verb forms with subjects*

The data in Table 5 show that all the Swedish-French cL2 learners clearly pattern with the previously studied adult L2 learners, in that they have between 10 to 30% of non-finite verbs with a subject, normally in the form of a subject clitic. In contrast, the (2)L1 children studied here have no subject clitic + non-finite verbs (with the exception of one occurrence, in the child Lina, 2L16). In this respect the pattern of the (2)L1 children bears a closer resemblance to the pattern of the monolingual controls (André and Antoine), as well as to that of the younger (2)L1s from the earlier study (see above). Furthermore a Kruskal-Wallis one-way analysis of variance test in the lower proficiency group showed a nearly significant difference for the variable “Mode” (i.e. cL2 vs 2L1) ($p=0,057$), corroborating the suggested differences between the two modes of acquisition.

Below there are some examples of the subject clitics + non-finite verbs that were almost exclusively found in the cL2 transcripts:

(2) Tony, cL25, 5 years

*INV: qu+est+ce+qu' il fait pendant la journée Léon ?
what he does during the day

*CHI: il aller de dagis@s .
he go.INF to daycare (Swedish)

(3) Patrick, cL25, 6 ;1 years²

*INV: regarde qu+est+ce+qu' elle fait avec la fleur ?
look what she does with the flower

*CHI: il [/] il [/] il &pernde [= peint] .
he he he paint.INF

(4) Hannes, cL2Beg, 7 ;1 years

*CHI: och@s euh [//] et # le chat qui euh qui remonte sur le arbre .
and and the cat who who climbs again in the tree

*CHI: et le chien qui &oua [?= voit] et [/]
and the dog who sees ?

*CHI: et # il # prendre # le # chat # dans # euh ça .
and he take.INF the cat in that

Our interpretation of this data is that, differently from (2)L1 data, the cL2 children have access to functional categories but display a deficient morphological inflection. The production pattern illustrated in the examples above makes them similar to adult L2 learners of French.

Past tense marking

The second diagnostic feature we will consider is the marking of past tense contexts. Once again, this is a vast research domain and we have only selected some of the relevant literature on French to present in our overview of previous studies.

AL2 acquisition

With respect to the use of tense forms, aL2 learners of French have been studied at least since 1982, in the EALA project (Noyau et al 1995). In this and subsequent literature, studies converge on some crucial points. Initially, there are two default or base forms used in past tense contexts: a short one which looks like the present as in (5) and a long form as in (6), often transcribed with a capital “-E” ending to underline the ambiguity between a possible past participle or the infinitive:

(5) avant je joue
before I play.short/PRES

(6) il donne
he give.long

² Recall that Patrick only turned 6 years at the time of recording. Consequently he is grouped with Tony who is 5 years old (cL25 group, cf Table 2).

Marked past reference appears first in *passé composé* contexts with the structure ‘Aux V-e’. (Noyau et al, 1995, Klein 1994, Schlyter 1995, 1996, 2003). The short bare default form lingers on especially in imperfective contexts, which remain unmarked for past longer than *passé composé* contexts (Schlyter 1996, Kihlstedt 2002). The following example illustrates the alternation at this intermediate stage. Note that the second verb should be marked for the imperfect tense (*imparfait*)

(7) je suis allée au Annecy [...] mais il pleut tout le temps (aL2, Petra 2)
 I aux went.ptc to but it rain.short/PRES all the time

In aL2 learners of French with Swedish as L1, about 50% of past contexts are initially reported marked for past, with *Passé Composé* or *imparfait* (Schlyter 2000). Later in their development, the number of past contexts that are marked increases substantially. According to Kihlstedt (2002: 349), “low advanced” learners among Swedish university students use the present default form in 14-16% past contexts, mostly in imperfective ones.

There are also clear cases of *imparfait*, but these are first restricted to *était*, *avait* and a few modal verbs, indicating a lexical acquisition of some verb forms rather than a productive use of a new grammatical form (Kihlstedt 2002, Bartning & Schlyter 2004, Schlyter 1996) Finally, at the most advanced stages, *imparfait* is used with dynamic verbs. This diversified use of *imparfait* correlates with the emergence of *pluperfect* and with past marking in all past contexts (Kihlstedt 2002).

(2)L1 acquisition

According to Antinucci & Miller (1976), past tense in Italian develops out of change-of-state verbs (perfective and telic-punctual verbs) in past participle bare forms (*trovato!* *caduto!*). These forms are used immediately after the observed occurrence of the event. Subsequently, these verbs gradually develop into PC-structures, by adding an auxiliary. A similar development was found in (2)L1 French (Meisel 1984, Schlyter 1990). The first ‘auxiliary’ to appear was *est* (unless it is to be considered as a pre-syntactic device, ‘e’: *e tombé!*). Somewhat later, around 2;3, this auxiliary was followed by ‘a’: *a trouvé!* About a year later, around 3 years, the children start using *imparfait*, as a backgrounding device. Still later, at around 4 years, *pluperfect* is used (Schlyter, 1990).

As for the omission of past tense marking in obligatory contexts, it has been shown that (2)L1 children, from the age of about 3 years, practically always mark the past tense, which is different, then, from aL2 acquisition. In a series of studies, Schlyter found that the occurrence of unmarked past tense among (2)L1 learners between the ages of 2 and 4 is practically non-existent (Schlyter, 1990, 1993, 1995). In addition, (2)L1 children hardly ever omit the imperfect ending (Schlyter 1995). In monolingual L1 French, experimental data show that there are practically no cases of unmarked past at 4 years (for *passé composé* and *imparfait*) and at 5 years for *pluperfect* (Jakubowicz & Roulet, 2004).

Summarising so far, these observations from the literature on aL2 and (2)L1 suggest that:

- 1) the developmental sequence of tense is similar in (2)L1 and in aL2, but
- 2) there are clear differences with respect to:
 - a. the proportion of marked past tense in obligatory contexts (nearly 100% in (2)L1 from the moment they start using *passé composé* (around 2;3-6 years old), but only around 20% in low level aL2)
 - b. the suppliance rates of *imparfait* suffixes (-ais/ait) are always high in (2)L1 from the time they start using these forms (Schlyter 1995) but, again, this seems to be more problematic in aL2 (Schlyter 2000), at least among informal learners where there is a gradual development.

CL2 acquisition

Again, less is known about cL2 acquisition of tense in French especially at young ages. As in adult L2, Harley (1989, 1992) and Devitt (to appear) have shown that perfective *passé composé* contexts are the first marked to be marked for the past tense. They also mention that cL2 learners aged around 10 omit the imperfect endings, using the present tense form instead, i.e. the bare default form used in adult L2 for

Past tense is reported to be supplied in only a part of the contexts also in younger learners of French. According to the data of Paradis & Crago (2000:20), cL2 learners aged 7 with two years of exposure to French (and attending the first grade in school) omitted past tense marking in 48 % of the obligatory contexts. Instead of a past form, they most often used the present tense form (72%), as in aL2, but also to some extent a non-finite form (28%). They used very little *imparfait*. Similar findings and figures were reported in Paradis, Le Corre & Genesee (1998). In this study, however, the cL2 learners' use of past tense was, one or two years later, no longer different from that of the native speakers'.

In the light of these earlier studies, the first criterion to be studied is the suppliance of past tense markings in past contexts. The following predictions emerge:

- We expect the developmental route to be similar in L1, (2)L1 and aL2.
- If our cL2 learners have patterns that are similar to the L1 learners, then no or very few omissions of past tense markings are to be expected.
- The (2)L1 children are expected to have no omissions of the past tense in their French, and to use *imparfait*, just as L1 children of the same age do.
- If the cL2 learners reveal patterns in line with the aL2 learners, then we expect many omissions of past tense marking, and few or no erroneous forms in *imparfait* contexts.

Specific methodological considerations

We coded all the data for tense reference, i.e. clear reference to the past, either made apparent as a

result of a question from the interviewer, or found in a narrative where the past tense was systematically used. Unclear reference (e.g. possible confusion with infinitive or past participle) was discarded. As a 'marking of the past' we counted an auxiliary (normally 'a') + verb, even if the verb was in an incorrect form and/or the wrong auxiliary chosen (e.g. the incorrect *il a vien*).

Results on past tense marking

The results point in the same direction as those for finiteness (see above). The cL2 beginners behave similarly to what has been observed for aL2 acquisition: 20-70 % of past contexts are marked, which gives an average of 49 % correct use, to be compared to the 50% observed in adults in initial stages (Bartning & Schlyter 2004). The proficiency matched 2L15 children, the bilingual 5 year-olds, use significantly more correct past tense markings, 90-100%. At a general level, this result thus confirms, the previous studies reported above.

Judging from our cross-sectional data however, there is a clear development with regard to tense marking. The advanced cL2 learners, with two years of exposure at the age of 6 years, score 87% and 95% respectively for the correct use of tense marking. In this respect, both the five and the six year-old are already almost on a par with the bilinguals who have between 92 % and 100% correct usage.

In comparison to some earlier studies of cL2 learners, our figures are somewhat astonishing. Our 5 year-old cL2 beginners, with only between 6 months and a year of exposure, show an equal or even better mastery of the use of tense forms than the 7 year-old cL2 learners with two years of exposure, studied by (Paradis & Crago (2000), who had 48% correct use. The difference is even more important if compared to the results of Paradis, Le Corre & Genesee (1998), where the cL2 children scored 33% after two years of exposure. This is probably due to a difference in task i.e. on the one hand spontaneous speech and in the other elicited speech. The children in the present study spoke spontaneously, whereas the children in the above-mentioned studies have been tested. Compared to elicited speech, our data indicate that spontaneous speech brings about fewer errors, e.g. only about 40% error after seven months of exposure in five year-old Tony, totally correct use in L1, and nearly totally correct use in simultaneous bilinguals in both age groups and in advanced L2 learners (cf. Table 6)

So, regardless of age of onset and of time of exposure, the cL2 learners have proportionally more unmarked past than the (2)L1 children and the L1 children, but the gap diminishes amid the most advanced L2 learners. This indicates that the cL2 learners will finally catch up with the bilinguals, which is what happened after two or three years of exposure in the study of Paradis, Le Corre & Genesee (1998).

Child	Mode	Group	Proficiency level	Past tense contexts marked for past	
				No. of past contexts marked for past / past tense contexts	% contexts marked for past
Tony	cL2	cL25	Lower	10/17	59
Patrick	cL2	cL25	Lower	4/7	57
Lars	2L1	2L15	Lower	14/14	100
Louise	2L1	2L15	Lower	35/38	92
Linnea	2L1	2L15	Lower	11/13	85
Viola	cL2	cL26Beg	Lower	2/3	67
Hannes	cL2	cL26Beg	Lower	6/8	75
Valentine	cL2	cL26Beg	Lower	1/6	17
Lena	cL2	cL26Adv	Higher	122/137	89
Nancy	cL2	cL26Adv	Higher	19/20	95
Valeria	2L1	2L16	Higher	83/85	98
Lina	2L1	2L16	Higher	44/45	98
André	L1	L16	Higher	4/4	100
Antoine	L1	L16	Higher	78/78	100

Table 6. *Past tense marking in past tense contexts*

As for the developmental route, the pattern of the cL2 learners resembles that of the the (2)L1 and aL2 learners in that *imparfait* appears after the *passé composé*. *Imparfait* is non-existent in the cL2 beginners. It appears in the advanced cL2 children and there the distribution is parallel to the one observed in aL2, i.e. *imparfait* was used with many verb tokens but with few verb types. In the advanced cL2 group, there were almost only the two forms *était* and *avait*. In this respect, then, the cL2 children differ from the (2)L1 children, who already make use of *imparfait* with dynamic verbs:

(8) Valeria, 2L16, 6 years

*CHI: mon papa criait sur ma maman tout le temps
'My Dad was shouting at my Mum all the time'

This raises the interesting question if or rather when the cL2 learners will catch up with the bilinguals and the monolinguals also with respect to the use of *imparfait*. Recall that according to our cross-sectional data, the cL2 children initially differ a little from the other groups in that they mark past tense less often, but that they seem to catch up rapidly. This is evidenced by the high percentages of correct use in the higher proficiency cL2 group in Table 6. But as regards the use of *imparfait*, a clear difference persists. In aL2 acquisition, some learners actually never reach the advanced stage of a diversified use of *imparfait* with dynamic verbs (Bartning & Schlyter 2004,

Kihlstedt 2002, Noyau *et al* 1995). Further research is needed to establish the subsequent development of *imparfait* in cL2 learners.

One of our predictions was that if the cL2 childrens' pattern resembles that of the adults, they would have many omissions of past tense marking and little, and erroneous, use of *imparfait*. This is more or less confirmed, with one reservation. The forms used in unmarked past contexts reveal a specific feature of the cL2 learners in our study. Unlike adults, who use either a basic present or a non-finite "long" form in unmarked past contexts (Bartning & Schlyter 2004), the cL2 learners, even the most advanced ones, almost exclusively use the basic present form in all unmarked past contexts:

(9) Valentine, cL26, 7 years

- *INV: qu'est-ce qu'il a fait avec la fleur?
 'what did he do to the flower?'
- *CHI: il colorie le fleur
 'he colour the flower'
- *INV: il l'a colorié
 'he coloured it.'

A preference for a present form, at the expense of the non-finite form in unmarked past, was also observed by Paradis & Crago (2000) in 7-year old cL2 learners. Thus what we have here might be a specific cL2 feature as far as the past tense is concerned.

Object clitics

Let us now turn to the acquisition of complement (object) clitics. Previous research has identified three possibly related areas where child and/or adult learners differ from native speaker use: delay effect in (2)L1 acquisition (Jackubowicz *et al.*, 1998), early omissions of complement clitics (Grüyter, 2006), and placement errors (Towell & Hawkins, 1994, White, 1996, Hulk, 2000, Granfeldt & Schlyter, 2004, Belletti & Hamann, 2004). We will concentrate here on the last property in the development of French, the placement errors.

AL2 acquisition

Although placement errors of clitics are relatively rare in terms of raw occurrences, they have been found to be a distinguishing feature of aL2 learners of French (Towell & Hawkins, 1994, Granfeldt & Schlyter, 2004, Herschensohn, 2004). In previous research (Granfeldt & Schlyter, 2004) we studied the placement of object clitics in 2L1 children and aL2 learners of French (L1 = Swedish). We argued that there was a difference between the children and the adults with respect to the syntactic status of clitics that could explain the placement errors in the aL2 learners' grammar. The adults initially treated the clitic forms as weak or even strong pronouns resulting among other things in a postverbal position as in examples (10) and (11) below.

(10) Petra 1, aL2

elle demande la. / elle croit la.
she asks her / she believes her

(11) Karl 2, aL2

on prend le gaz et refroidir le / on refroidir le dedans.
one takes the gas and cool.INF it / one cool.INF it in.there

Clitics also occur in a so-called intermediate position. In the case of modal verbs like *vouloir* and *pouvoir* followed by an infinitive, this position is targetlike (see example (12)). However, when the auxiliary is a temporal auxiliary, an inflected form of *avoir* or *être*, followed by a past participle, the position is non-targetlike (here marked by * as in example (13)). In Granfeldt & Schlyter (2004) we suggested that the intermediate position represented the next step in the developmental sequence of aL2 learners, after the post-verbal:

(12) Karl 2, aL2

- a. *je peux le faire ...*
I can it do
b. **j'ai # j'ai le vu*
I.have I.have it seen

(13) Petra 2, aL2

* *il a ass- ... il a lui assis.*
he has he has him sat

(2)L1 acquisition

Placement errors like the ones in (10) and (11) have not been documented in monolingual L1 acquisition (Belletti & Hamann, 2005). According to Jakubowicz et al. (1996), both L1 children use the two target-like positions - before the finite thematic verb and before the temporal auxiliary - from the time they start producing object clitics.

The postverbal position was never found in the Swedish-French (2)L1 children (Anne, Jean etc.) studied by Granfeldt & Schlyter (2004). To our knowledge, the only simultaneous bilingual child who has been reported producing clitics in this position is Anouk (Dutch-French) from Hulk (2000):

(14) Je prends la (Anouk 3;03,23, Hulk (2000) cited in Belletti(2006))

The intermediate position, on the other hand, is well-attested in corpora from (2)L1 children with different linguistic backgrounds. Examples below are cited in Belletti (2006)

(15) T'as le mis trop chaud (Anouk 3;06,25, L1 = Dutch)
You have it(cl) put too hot

(16) Après il a se réveillé (Ivar 3;02.14; Crysmann & Müller (2000), L1 = German)

Then he has himself(cl) waken up

CL2 acquisition

Our main question here with respect to clitic placement is if cL2 learners produce object clitic-like forms in deviant positions. Relatively few studies have been carried out on cL2 learners so the question is currently open. In her study of the cL2 learners Greg and Kenny (L1=English), White (1996:356) says that “ [a] rare number of such errors is found in the data from Greg in later interviews”. Kenny never produced object clitic forms in postverbal position.

(17) Moi, j’ai trouvé le (Greg month 14, White (1996:356, her (30a)))
 Me, I have found it(cl)

Belletti & Hamann (2004) also report occurrences of this position in the spontaneous production of Elisa, a German-French cL2 child. They interpreted these as transfer errors. Examples include the following utterances produced by Elisa at 4;2:

(18) alors tu joues avec le (Belletti & Hamann, 2004 : 159 (their 13b))
 alors you play with him

(19) non, on laisse le (Belletti & Hamann, 2004 : 159 (their 13c))
 non one leaves him

It is interesting to note that, in the case of Elisa, the AO for French was approximately 2;8. This comes close to some of the cL2 children analysed here – Tony and Patrick of the L25 group.

Specific methodological considerations

The transcriptions were scrutinized and manually coded for object clitics/pronouns occurring in different positions. All data was considered for this analysis, including the data from the picture sequence and the conversation on past and future events. With a subset of the children, the L25 and the 2L15 groups, a pilot version of an elicitation production task was used. The test consisted of 12 pictures describing a boy or a girl, an object and an event. The experimenter asked the child to name the object and then asked what the boy or girl was doing to it. This created a natural context for anaphoric use of an object clitic. Consider the following example:

(20)
 *INV: on a Félix encore mais qu’est-ce-qu’ il a dans la main Félix ?
 we have Félix again but what does he have in his hand Felix
 *CHI: un balle .
 a ball
 *INV: une balle et qu’est-ce-qu’ il va faire avec la balle ?
 a ball and what is he going to do with the ball
 *CHI: il va LA jeter .
 he will it.CL throw
 *INV: très bien .
 very good

Out of the 12 pictures, 4 pictures targeted *aller+Cl+Vinf* (an instance of *Mod+Cl+Vinf*), 4 targeted *Cl+Vfin* (present tense) and 4 targeted *Cl+AuxTemp+Vptc* (passé compose).

Results on object clitics

A total of 131 object pronouns in relevant positions were found in the transcriptions. These were analysed according to their distribution in the sentence. Results are presented below in Table 7:

Child	Group	Mode	Distribution of object pronouns				
			*V CL	*Aux Temp CL V	ModV CL Vinf	CL Vfin	CL Aux T Vptc
Tony	cL25	cL2	2	0	0/2	1/1	0
Patrick	cL25	cL2	0	0	1/1	0	0
Lars	2L15	2L1	0	2	1/1	2/2	0/2
Linnea	2L15	2L1	0	3	3/3	9/9	0/3
Louise	2L15	2L1	0	0	4/4	2/2	0
Viola	cL26Beg	cL2	1	0	0	0/1	0
Hannes	cL26Beg	cL2	0	1	0	1/1	0/1
Valentine	cL26Beg	cL2	0	0	0	5/5	0
Nancy	L26Adv	cL2	0	2	4/4	0	0/2
Lena	L26Adv	cL2	0	1	8/8	3/3	7/8
Valeria	2L16	2L1	0	0	3/3	9/9	0
Lina	2L16	2L1	0	0	3/3	12/12	7/7
André	L16	L1	0	0	1/1	6/6	0
Antoine	L16	L1	0	0	5/5	14/14	8/8
TOT			3	9	33/35	64/65	22/31

Table 7. *Distribution of object pronouns*

Legend: *V CL = thematic verb followed by clitic, incorrect postverbal position; *Aux Temp CL V = Temporal auxiliary followed by clitic and thematic verb, incorrect intermediate position; ModV CL Vinf = Modal verb or “*aller*” followed by clitic and infinitive, correct intermediate position; CL Vfin = Clitic preceding finite verb, correct preverbal position; CL Temp Aux Vptc = Clitic preceding a temporal auxiliary, followed by a participial, correct preverbal position.

A number of observations can be made from Table 7. Firstly, only L2 children place the clitic in the postverbal position *V CL:

(21) Tony, cL25, 5 years

- a. *CHI: il va casser LE [alt = l'oeuf] .
he will brake it
- b. *CHI: il va laver avec LE .
he will wash with it

(22) Viola, cL26Beg, 6 years

*INV: et qu+est+ce+qu ' il fait ?
and what does he do

*CHI: mange LE
eats it

In producing the clitics in the postverbal position, the L25 learners' pattern bears close resemblance to aL2 learners that we have studied earlier.

Secondly, we observe that the erroneous intermediate position **Aux Temp CL V* is used by both cL2 and 2L1 children:

(23) Linnea, 2L15, 5 years

a. *CHI: il a LE coupé .
he has it cut

b. *CHI: il a LES mettre sur la table .
he has them put.INF on the table

(24) Nancy, L26Adv, 6 years

*CHI: il a ME donné un petit chien xxx des poules il a ME donné +...
he has me given a small dog xxx hens he has me given

(25) Lena, L26Adv, 7;1 years

*CHI: alors moi <je veux> [//] j' ai LA lance
so me I want I have it throw.Pres

With respect to this intermediate position, the cL2 and (2)L1 children have a similar pattern but both groups differ from the monolingual children. However, since neither of the two children in the weakest cL25 group produces this structure, we conclude that this result provides additional support for the hypothesis that the intermediate position is the second step in the developmental sequence. The results obtained here suggest that both (2)L1 and cL2 pass through this position.

Thirdly, we note that the correct *CL Aux Temp V* position seems to be a relevant position for distinguishing between the more advanced L2 learners (cL26Adv) and the (2)L16 children. Both Lina (2L16) and Antoine (L16) produce this position rather frequently and, more importantly, always correctly whereas the L26Adv children still make occasional errors:

(26) Antoine, L16, 6 years

*CHI: oui , on L' a fait plusieurs fois .
yes, we it has done many times.

*CHI: non , je L' ai jamais connue .
no, I her have never known

(27) Lena, L26Adv, 7 ;1 years

*CHI: et après il a venu et je L' a vu ouah .

and afterwards he has came.ptc and I him has seen

The only truly distinguishing position is thus the postverbal position (*V CL*). According to our data, only low proficiency cL2 learners use this position. (2)L1 children of the same age and at the same level of general proficiency (approximately) do not use it, so this could be a case of a group difference (as opposed to individual differences). Furthermore, the postverbal position has practically never been reported in (2)L1 children - with one exception (the child Anouk, cf. Hulk, 2000). So, current evidence points to the conclusion that this position is exclusively used by L2 learners (whether child or adult). In order to “avoid” passing through the postverbal position, the AO probably has to be lower than 3 years, at least when the other language is a Germanic language with weak pronouns. Recall that the German-French child Elisa in Hamann and Belletti’s study (2004) also produced clitics in the postverbal position. We will return to this observation in the conclusion.

We thus observe here, not only that the cL2 children’s pattern bears a close resemblance to that of the aL2 learners (Granfeldt & Schlyter 2004), but also that the (2)L1 children studied here do not behave exactly like the L1 children. Unlike the L1 children, the (2)L1 children frequently make erroneous use of the intermediate position, such as in the example - *il a le vu*. This is a different result compared to the results of our previous studies of (2)L1 children (Granfeldt & Schlyter, 2004) where the participants – Anne, Jean and Mimi – patterned with L1 monolingual children in that they practically never produced this position (there was only one single occurrence of this position).

The reasons for this difference are not completely clear to us at this point. A possible factor might, however, be found in the school context (Schlyter, to appear). Since the majority of the children at the LFSL are either cL2 or (2)L1 learners of French there might be a certain local variety of French which is characterised by, among other things, a variation between the incorrect intermediate position and the correct position before the temporal auxiliary. It is important to remember that a large amount of the French input to children comes from other children at the school. If it is the case that the (2)L1 children at this school are sensitive to the incorrect intermediate position and they also find support for it in the primary linguistic data in their everyday environment, then this might provide us with an explanation as to why they retained this position. We will have to return to this question in a future study.

Gender

A final phenomenon in French that is often discussed in terms of a distinguishing feature between different modes of acquisition is that of grammatical gender. French nouns are either masculine or feminine and a subset of determiners and adjectives show overt agreement with the head noun.

It has been claimed that acquiring gender assignment and gender agreement is just as easy for the monolingual child as it is difficult for the aL2 learner (Granfeldt, 2005). Previous research has focused on both gender assignment (i.e. the cues/triggers for establishing whether a particular noun is masculine or feminine) and gender agreement (i.e. the extent to which

determiners/adjectives agree with the noun). Our focus here will be on gender agreement and on a consideration of error rates in the different groups.

Error rates of gender agreement in aL2, L1, (2)L1 and cL2 acquisition

aL2 and L1 acquisition

It is well known that aL2 learners have great difficulties with gender agreement. Previous studies on Swedish adult learners of French (Bartning 2000, Granfeldt 2003) indicate that agreement on the articles is around 65% in the beginning and 90% in advanced learners, i.e. an error rate of 35% to 10%. Granfeldt (2003:227) reports around 25% errors in initial levels, and Bartning (2000) somewhat more. For the advanced learners, both report around 5-10% errors.

Clark (1985) described the acquisition of gender agreement in monolingual L1 acquisition of Romance languages as rapid. Already by the age of 3 years the acquisition of gender agreement is completed according to Clark. This was confirmed in a study by Kupisch, Müller & Cantone (2002) who analysed recordings of the monolingual child, Grégoire (Champaud, CHILDES database). Gender agreement errors were estimated to 1.3-1.5%.

(2)L1 acquisition

Also in (2)L1 acquisition, the acquisition of gender agreement seems to proceed rapidly and with few errors. Granfeldt (2005:173) found error rates around 6-8% (in both types and tokens) in the two Swedish-French bilingual children Jean and Anne at ages 3 to 4 years. Jean's two languages are characterized as balanced and Anne has French as her stronger language. Schlyter (2007) looked at the same children at ages 5-6 years and preliminary results showed error rates of only 1%. At least in this data with Swedish-French bilinguals, gender agreement is a relatively small and vanishing problem in (2)L1 French.

There might, however, be higher error rates in (2)L1 French at least with specific determiners. Müller (1990) found that the German-French bilingual child, Caroline, still produced as much as 41% agreement errors with the indefinite article at the age of 2;7-2;10. On the other hand, the definite article was used correctly at that time. Kupisch, Müller & Cantone (2002) studied the German-French bilingual child Céline who was found to have French as her weaker language. According to their analysis, Céline had error rates between 19% (first stage) and 7% (second stage) thus clearly more errors than in L1 monolingual acquisition but also more than the children studied by Granfeldt (2005). This might be an effect of less French input.

Alternatively, the "other" language might, again, be of importance here. Since German has a three-way gender system, we cannot rule out the possibility that this fact complicates the task for German-French bilingual children. Swedish, like French, has two genders and even though they are mostly unrelated when it comes to classifying individual nouns, the fact that both are binary systems might facilitate the task.

cL2 acquisition

Möhring (2002) is one of few studies that have looked at gender agreement in cL2 learners of

French (L1 German). She found error rates that are somewhere in between those reported for aL2 and (2)L1 children. Looking only at articles, she established that the error rate for the definite article ranged from 0 to 36%. The indefinite article had again higher error rates ranging from 14% up to 46%. The rates reported by Möhring come close to those found in aL2 acquisition for low and intermediate learners, as can be seen above.

Specific methodological considerations

The transcriptions were analysed for gender agreement with the “Direkt Profil” software (Granfeldt, Nugues et al., 2006). The children’s utterances were extracted and submitted to the software. Instances of DPs were automatically detected and extracted by Direkt Profil. The lists of occurrences were then finally manually controlled by a researcher in the team. Both simple NPs (Determiner – Noun) and complex NPs (Determiner–(Adjective)–Noun –(Adjective)) were included in the analysis if the determiner showed overt agreement. This differs slightly from Granfeldt (2003) where adjectives are considered separately, but since adjectives are extremely rare in the speech of these children this difference will not disturb the comparison. All NPs where gender is audible on the determiner were included in the analysis (plural determiners and adjectives without audible gender marking were excluded). Possessive adjectives (*mon, ton* etc) were also excluded.

Results on gender agreement

Table 8 below presents the results on gender agreement in the children (results are based on Arapian, 2007):

Child	Group	Mode	Proficiency level	Gender agreement	
				Errors/Total nr of NPs	% errors
Tony	L25	cL2	Lower	12/54	22
Patrick	L25	cL2	Lower	5/27	19
Lars	2L15	2L1	Lower	7/49	14
Linnea	2L15	2L1	Lower	0/89	0
Louise	2L15	2L1	Lower	12/68	18
Viola	L26Beg	cL2	Lower	6/25	24
Hannes	L26Beg	cL2	Lower	18/71	25
Valentine	L26Beg	cL2	Lower	24/93	25
Nancy	L26Adv	cL2	Higher	7/56	13
Lena	L26Adv	cL2	Higher	25/158	16
Valeria	2L16	2L1	Higher	8/76	11
Lina	2L16	2L1	Higher	10/171	6
André	L16	L1	Higher	0/109	0
Antoine	L16	L1	Higher	0/51	0
TOTAL				134/1231	11

Table 8. *Gender agreement error rates*

Firstly, at a descriptive level, we observe that error rates are highest in the cL2 learners. This is true at both proficiency levels. The error rates for the cL2 learners in the lower proficiency group are within the range of those found in aL2 in previous research, i.e. around 25% in initial stages. This observation was confirmed by a Kruskal-Wallis one-way analysis of variance which confirmed that there is a significant difference between the three groups cL2, (2)L1 and L1 ($p=0,014$). We conclude that cL2 learners once again are more comparable to adult L2 learners than to the 2L1 children of the same age.

The analysis also shows that the (2)L1 children are different from the L1 controls. Table 8 shows that there are some within-group differences with two of the children, Lars and Louise, who produce considerably more gender agreement errors than the other (2)L1 children in this study. But considered as a group the (2)L1 children differ with respect to gender agreement from the monolingual controls, excepting for the individual child Linnea (2L15). As expected, the figures for the L1 children are 0% gender errors and nothing more needs to be said here about these children.

A preliminary comparison between these (2)L1 children and the previously studied Swedish-French learners (Jean, Anne, Mimi, Dany) at the same age suggests that the latter have a comparatively very low error rate, around 2%. The reasons for this may again lie in the fact that the children from the LFSL school develop a sort of ‘school jargon’, where the L1, (2)L1 and L2 children mutually influence each other (cf. the discussion on the object clitics). Such an explanation should be further studied. If we were to consistently find that children in bilingual schools have more errors in some domains than children growing up in bilingual families only, it would be important to follow up the development of the school children, in order to see when and how their language approaches the target norm.

Summary and discussion

In the ongoing discussion on the nature of cL2 acquisition conflicting results have been reported. As we pointed out in the introduction, comparative research involving different modes of acquisition is challenging since the number of intervening factors is high. The differences may be related to the other language involved, the phenomena studied, the level of proficiency of the learners, the Age of Onset (AO) and possibly even more factors. Without a better control over intervening factors, the empirical data will probably continue to resist generalisation.

In this study, we have concentrated on “mode of acquisition” as the independent variable. This includes the AO factor, in the sense that the (2)L1 children acquire French from birth, whereas the cL2 children acquire from 3 to 6 years of age. We have not, however, focused on the difference between cL2 with different AO’s. We first controlled for general proficiency levels by using MLU and D (a vocabulary diversity measure). We then carried out comparative analysis of four well-understood diagnostic features in three modes of acquisition: cL2, (2)L1 and L1. We have also drawn on previous research on aL2 and other (2)L1 children. The general results are summarized in the following table:

cL2 = aL2 ≠ (2)L1	2L1 = L1 ≠ (a/c)L2	2L1 = cL2 ≠ L1
<ul style="list-style-type: none"> • Non-finite verb forms (<i>*il prendre</i> etc. frequent in cL2) • Past tense marking (default forms frequent in cL2) • Object clitics (post-position occurs in cL2) • Gender agreement (around 25% errors in initial stages in cL2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Non-finite verb forms (no errors) • Past tense marking (no errors) 	<ul style="list-style-type: none"> • Object clitics (erroneous intermediate position in (2)L1 and cL2) • Gender agreement (more errors in 2L1 and cL2 than in L1)

Table 9. *Summary of findings (overview)*

One clear result that emerges from the leftmost column of Table 9 is that for the majority of the phenomena under investigation, the cL2 children pattern with the aL2 learners we have studied previously. In this last section, we will sketch a first idea about a structural reason for this similarity.

It can be argued that the four diagnostic features are related to the development of two functional categories: IP (finiteness and tense) and DP (gender). The study of object clitics in our analysis is associated with both IP (placement) and DP (syntactic category). In fact the similarities between cL2 – aL2 and the differences between cL2 – (2)L1 summarized in Table 9 also provide inferential support to our previous position that the functional categories (and therefore the essential syntactic structure) is accessible to L2 learners at the initial state by virtue of their first language (Granfeldt 2001, 2003; Schlyter 2003, 2005; Granfeldt & Schlyter 2004).

We believe that it is precisely this initial access to a basic inventory of functional categories that causes cL2 development to become more aL2-like than (2)L1-like. In other words, if there is sufficient basic syntactic structure to build on, by virtue of a previously acquired language, the cL2 child will, just like the adult learner, map new incoming lexical items onto this basic structure rather than start building up new syntactic structure again. With the basic positions for subjects, objects and articles in place, the task for the cL2 child is to identify in the input the corresponding lexical items. This mapping process will most certainly be guided by, at least, L1-L2 phonological similarities, frequency, saliency properties of the morphemes involved, general processes of simplification and possibly the cognitive development of the child. The details of this complex interaction are not clear to us and probably not to the field as a whole. We can only observe here that the result of such a direct mapping onto existing functional categories will in the first phase of development be subject clitics combined with verbforms that on a surface level look non-finite, articles that do not agree in gender and, in our case, object clitics placed in postverbal position.

In contrast, we believe that (2)L1 children that for the first time develop higher functional categories and syntactic structure on the basis of lexical items (cf. above on the Structural

Building hypothesis) will at least in some cases follow a different developmental sequence resulting in a more parallel development of morphology and syntax. In our case, this means subject clitics always combined with finite verbs, articles that nearly always agree in gender and object clitics in target positions.

We will now show that this idea is consistent with other pieces of evidence in the data. Firstly, initial access to the topmost functional categories (C and D) can be argued for these cL2 learners, including the youngest and least proficient L25 children because they use, among other things, subordinations:

(28) Hannes, cL26Beg, 7 ;1 years:

- a. *CHI: c ' est un [/] un # l ' oiseau <qui a le> [/] qui a du bébé .
it is a a bird that has the that has part. children
- b. *CHI: c ' est un chat # qui # veut # manger .
it is a cat that wants eat.INF

(29) Tony, cL25, 5 years

- *INV: pourquoi il s ' est fait mal?
why he himself is done ill
- *CHI: <parce+que> [/] parce+que il a sauté .
because because he has jumped

(30) Patrick, cL25, 5 years

- *CHI: je+sais+pas comment s ' appelle .
I don't know how refl. calls

This means that even the youngest and least proficient children have developed their clause structure up to the C-domain. A further argument in this direction is case marking on subjects (*je vs moi*) which is also used by these children. Lardière (1998) argues that case marking on subjects (*he go/with him* etc.) is indicative of access to a case-distributing IP, at the same time as the learner uses non-finite forms or forms without tense suffix. Finally, even the cL25 children, with the lowest proficiency of all, have very low rates of determiner omissions (only between 6-10 %) which can be associated with the development of the D-layer. At least in this data, then, there is no determiner-omission stage, like there is in (2)L1, which again points to an initial access and use of the functional structure, this time in the nominal domain.

We therefore conclude that the cL2 children, at least sometimes, use a basic syntactic structure which includes the topmost functional categories. Our explanation for this early usage is that the functional categories involved originate from their other language, Swedish.

In sum, our hypothesis about a structural explanation together with the evidence for initial access to high functional structure in early cL2 children results in a very clear, testable and falsifiable prediction for the cut-off point between more L1-like language development and more L2-like development. When the child has developed the CP/DP in one language, as evidenced for example by a rich and varied set of subordinate structures and determiners, she/he may start

learning the other language as an L2 learner. This does not mean that all children will necessarily do so – other strategies may be developed. Neither does it mean that it is impossible to develop two first languages, like (2)L1 children do. In these cases, such as the 2L15 and 2L16 children in our study, the structural development of the two languages proceeds in parallel and both languages develop in a (more) L1 way.

Clearly this hypothesis which is only sketched briefly here will have to be further developed in the future. We would also like to test the prediction on cL2 learners of French where the Swedish is not yet fully developed up to C and/or D. It follows from our hypothesis that the French of these children will, in principle, develop along the same lines as in L1 acquisition with possible alternations due to the quality of input.

Acknowledgements

We express our gratitude to those who have helped us in collecting this material: Jean-Luc Montois and Sylvie Renard from LFSL, the children and their parents, and to Birgit and Gad Rausing's Foundation for Research.

References

- Antinucci, F. & R. Miller (1976) "How children talk about what happened". *Journal of Child Language* 3: 167-189.
- Arapian, O. (2007) *L'acquisition du genre grammatical chez des enfants bilingues successifs et simultanés*. Paper for 60p (Kandidatexamen), Centre for Languages and Literature, French, Lund University.
- Bartning, I. (2000) "Gender agreement in L2 French – preadvanced vs advanced learners". *Studia Linguistica* 54(2) : 225-237
- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004) "Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2". *French Language Studies*. 14(3): 281-299
- Belletti, A. (2005, ms.) "Kinds of evidence for linguistic theory". To appear in the 17th Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, Aristotle University, Thessaloniki, April 2005 Available at: http://www.ciscl.unisi.it/doc/doc_pub/belletti05-kinds_of_evidence_for_ling_theory.pdf
- Belletti, A. & Hamann, C. (2004) "On the L2/bilingual acquisition of French by two young children with different source languages". In P. Prévost & J. Paradis (Eds.), *The Acquisition of French in Different Contexts* (pp. 147-174). Amsterdam: John Benjamins.
- Bley-Vroman, R. (1989) "What is the logical problem of foreign language learning ?". In S. Gass & J. Schachter (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41-68). New York: Cambridge University Press.

Clahsen, H., Eisenbeiß, S. & Vainikka, A. (1994) "The seeds of structure: A syntactic analysis of the acquisition of case marking". In T. Hoekstra, and B. Schwartz (eds.) *Language Acquisition Studies in Generative grammar* (pp. 85-119). Amsterdam: John Benjamins.

Clahsen, H. & Felser, C. (2006) "Grammatical processing in language learners". *Applied psycholinguistics* 27: 3-42.

Clark, E. (1985) "The acquisition of Romance with special reference to French". In D. Slobin (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 1. (pp. 687-782). Hillsdale: Erlbaum.

Crysmann, B. & Müller, N. (2000) "On the non-parallelism in the acquisition of reflexive and nonreflexive object clitics. In C. Hamann & S. Powers (eds.) *The acquisition of scrambling and cliticization* (pp. 207-236). Dordrecht: Kluwer.d

Devitt, S. (1992) *Form and function in the developing verbs system of five learners of French as a second Language*. PhD. University of Dublin, Trinity College.

Devitt, S. (to appear) "A child learner of French as L2 in a natural environment comes to grips with the passé composé". *Language Learning*

Dewaele, J-M . & Véronique, D. (2000) "Relating gender errors to morphosyntax and lexicon in advanced French interlanguage". *Studia Linguistica* 54(2): 212-224.

Dietrich, R., Klein, W. & Noyau, C. (1995) *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Studies in Bilingualism 7. Amsterdam:John Benjamins.

Granfeldt, J. (2000) "The acquisition of the Determiner Phrase in bilingual and second language French". *Bilingualism :Language and Cognition*, 3(3) : 263-280.

Granfeldt, J. (2003) *L'Acquisition des Catégories Fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*. Etudes romanes de Lund, 67. Institut d'Etudes romanes de Lund, Université de Lund. Doctoral dissertation.

Granfeldt J. (2005) "The development of gender assignment in bilingual first and second language French". In J.M. Dewaele (ed.) *Focus on French a Foreign Language: multidisciplinary approaches*, pp 164-190. Clevedon : Multilingual Matters.

Granfeldt, J., Nugues, P., Persson, E., Thulin, J., Ågren, M., Schlyter, S. (2006) "CEFLE and Direkt Profil: A New Computer Learner Corpus in French L2 and a System for Grammatical Profiling". In *Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation*, pages 565-570. Genoa, Italy 22-28 May 2006.

Granfeldt, J. & Schlyter, S. (2004): "Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2". In P. Prévost & J. Paradis (eds.) *Acquisition of French in Different Contexts: Focus on Functional Categories* (pp. 333-371). Amsterdam: Benjamins.

Granfeldt, Schlyter & Kihlstedt

Grondin, N. & White, L. (1996). "Functional categories in child L2 acquisition of French". *Language Acquisition*, 5: 1-34.

Grüyter, T. (2006) *Object clitics and null objects in the acquisition of French*. McGill University, Canada. Doctoral dissertation.
http://arts.mcgill.ca/programs/linguistics/mcgwpl/theses/gruter_thesis.pdf

Harley, B. (1989) "Verb lexis in the written composition of young L2 learners" *Studies in Second Language Acquisition* 11: 415-439

Herschensohn, J. (2001) "Missing Inflection in Second Language French: Accidental Infinitives and Other Verbal Deficits". *Second Language Research* 17(3): 273-305

Herschensohn, J. (2004) "Functional categories and the acquisition of object clitics in L2 French". In P. Prévost & J. Paradis (eds.) *Acquisition of French in Different Contexts: Focus on Functional Categories* (pp. 207-242). Amsterdam: John Benjamins.

Hickmann, M., Hendriks, H., & Roland, F. (1998) « Référence spatiale dans les récits d'enfants ». *Langue Française, Numéro spécial: Acquisition du français langue maternelle* 118: 104-126.

Hulk, A. (2000) "L'acquisition des pronoms clitiques français par un enfant bilingue français-néerlandais". *The Canadian Journal of Linguistics* 45(1/2) : 97-118.

Jakubowicz, C. (2003) "Computational complexity and the acquisition of functional categories by French-speaking children with SLI". *Linguistics* 41: 175-214.

Jakubowicz, C., Müller, N., Kang, O., Riemer, B. & Rigaut, C. (1996) "On the acquisition of the pronominal system in French and German". In A. Stringfellow, D. Cahana-Amitay, E. Hughes & A. Zukowski (eds.) *Proceedings of the 20th Annual Boston University Conference on Language Development*, Vol. 1 (pp. 374-385). Somerville, Mass.: Cascadilla Press.

Haznedar, B. (1997) "L2 acquisition by a Turkish-speaking child: Evidence for L1 influence". In E. Hughes, M. Hughes & A. Greenhill (eds.) *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development, Vol. 1* (pp. 245-256). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Jakubowicz, C., Nash, L., Rigaut, C. and Gérard, C.-L. 1998. "Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI". *Language Acquisition* 7 (2-4): 113-160.

Jakubowicz, C. (2003) "Computational Complexity and the Acquisition of Functional Categories by French-Speaking Children with SLI." *Linguistics* 41(2): 175-211.

Kihlstedt, M. (2002) "Reference to past events in dialogue. The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French." In R. Salaberry, Y. Shirai (eds.) *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition* (pp.323-362). Amsterdam :John Benjamins.

Klein, W. (1994) *Time in language*. Routledge. London

Kroffke, S. & M. Rothweiler. (2006) "Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen

durch Kinder mit türkischer Erstsprache” [Variation in the early L2 acquisition by children with Turkish L1]. In M. Vliegen (ed.) *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums*. Amsterdam. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Kupisch, T., Müller, N. & Cantone, K. (2002) “Gender in Monolingual and Bilingual First Language Acquisition: Comparing Italian and French” *Lingue e linguaggio* 1: 107-150.

Lardiere, D. (1998) “Case and Tense in the ‘fossilized’ steady state”. *Second Language Research* 14: 1-26.

MacWhinney, B. (2000) *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Malvern & Richards et al. (2004) *Lexical diversity and language development : quantification and assessment* . New York: Palgrave MacMillan.

Meisel, J.M. (1991) “Principles of Universal Grammar and strategies of language use: On some similarities and differences between first and second language acquisition”. In L. Eubank (ed.), *Point-Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language* (pp. 231-276). Amsterdam: John Benjamins.

Meisel, J.M. (1994) “Getting FAT: Finiteness, agreement and tense in early grammars”. In J.M. Meisel (ed.), *Bilingual First Language Acquisition* (pp. 89-129). Amsterdam: Benjamins.

Meisel, J.M. (2008) “Child second language acquisition or successive first language acquisition?” In B. Haznedar & E. Gavruseva (eds.) *Current Trends in Child Second Language Acquisition: A Generative Perspective*. Amsterdam: John Benjamins.

Meisel, J.M. (to appear in 2007) ”Age of onset in successive acquisition of bilingualism: Effects on grammatical development” In Kail, M., Fayol, M. & Hickmann, M. (eds.) (submitted). *Apprentissage des langues premières et secondes*. Paris: Editions du CNRS.

Müller, N. (1990) “Developing two gender assignment systems simultaneously”. In J.M. Meisel (ed.) *Two First Languages* (pp. 193-294). Dordrecht: Foris.

Müller, N. (1994) “Parameters cannot be reset”. In J.M. Meisel (ed) *Bilingual First Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Müller, N. (1994) “Gender and number agreement within DP”. In J.M. Meisel (ed.) *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development* (pp. 53-89). Amsterdam: John Benjamins.

Möhrling, A. (2001) “The acquisition of French by German pre-school children: An empirical investigation of gender assignment and gender agreement”. In S. Foster-Cohen and A. Nizgorodcew (eds.) *EUROSLA Yearbook, Vol 1* (pp. 171-194). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Granfeldt, Schlyter & Kihlstedt

Noyau, C. (1998) "Le développement de la temporalité dans le récit : interactions entre processus de construction des formes et processus de construction de textes". *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 1.

Paradis, J., Le Corre, M. & Genessee, F. (1998) "The emergence of tense and agreement in child L2 French". *Second Language Research* 14.3: 227-256.

Paradis, J. & Crago, M. (2000) "Tense and temporality: a comparison between children learning a second language and children with SLI". *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 43(4): 834-847.

Pierce, A.E. (1992) *Language Acquisition and Syntactic Theory: A Comparative Analysis of French and English Child Grammars*. Dordrecht, Boston and London: Kluwer.

Prévost, P. (2004a) "Morphological variation in early adult second language French". *Eurosla Yearbook vol. 4*.

Prévost, P. (2004b) "The semantic and aspectual properties of child L2 root infinitives". In P. Prévost & J. Paradis (eds.) *The Acquisition of French in Different Contexts* (pp. 305-331). Amsterdam: John Benjamins.

Prévost, P. & White, L. (2000) "Missing surface inflection or impairment in second language acquisition: Evidence from tense and agreement". *Second Language Research* 16: 103-133.

Rizzi, L. (1994) "Some Notes on Linguistic Theory and Language Development: The Case of Root Infinitives". *Language Acquisition* 3: 341-393.

Rizzi, L. (2000) "Remarks on Early Null Subjects". In M-A. Friedeman & L. Rizzi (eds.) *The Acquisition of Syntax* (pp. 269-292). London: Longman

Schlyter, S. (1990) "The acquisition of tense and aspect.". In J.M. Meisel (ed) *Two First Languages. Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht: Foris.

Schlyter, S. (1993) "The weaker language in bilingual Swedish-French children.". In K. Hyltenstam & A. Viberg (eds) *Progression and regression in language*. Cambridge University Press.

Schlyter, S. (1995): "Formes verbales du passé dans des interactions en langue forte et en langue faible." In S. Schlyter (ed.): *L'acquisition bilingue simultanée pré-scolaire. AILE 6* (Université de Paris VIII).

Schlyter, S. (1996) "Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère." *Revue française de linguistique appliquée, 1*.

Schlyter, S. (2000) "Acquisition du français parlé. Une comparaison entre apprenants formels et informels." In H-L. Andersen A.B. Hansen (eds.) *Le français parlé. Actes du colloque international, Université de Copenhague, du 29 au 30 octobre 1998*. Museum Tusculanum Press,

Copenhagen.

Schlyter, S. (2003) "Development of verb morphology and finiteness in children and adults acquiring French." In C. Dimroth & M. Starren (eds) *Information structure, linguistic structure, and the dynamics of learner language* (pp. 15-45). Amsterdam: John Benjamins.

Schlyter, S. (2005) "Adverbs and functional categories in L1 and L2 acquisition of French". In J.M. Dewaele (ed.) *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches* (pp. 36-62). Clevedon : Multilingual Matters.

Schlyter, S. (to appear) "Séparation des langues non complétée – ou lecte d'école? » In S. Kahane & C. Hudelot special volume of *Les Cahiers de l'ED 139*, Université de Paris X.

Schlyter, S. & Bartning, I. (2005) "L'accord sujet-verbe en français L2 parlé ». In J. Granfeldt & S. Schlyter (eds.) *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du « Festival de la morphologie », mars 2005 à Lund*. PERLES (Petites Études Romanes de Lund, Extra Seriem) no 20.

Schwartz, B.D. (1992) "Testing between UG-based and problem-solving models of L2A: Developmental sequence data". *Language Acquisition* 2:1-19.

Schwartz, B.D. and Sprouse, R. (1996) "L2 cognitive states and the full transfer/full access model". *Second Language Research* 12: 40-72.

Towell, R. and Hawkins, R. (1994) *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Unsworth, S. (2005) *Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A Study on the Acquisition of Direct Object Scrambling in Dutch*. Utrecht: LOT. Doctoral dissertation.

Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (1996) "Gradual development of L2 phrase structure". *Second Language Research* 12: 7-39.

Westergard, M.R. (2005) *The Development of Word Order in Norwegian Child Language: The Interaction of Input and Economy Principles in the Acquisition of V2*. University of Tromsø. Doctoral dissertation.

White, L. (1996) "Clitics in L2 French". In H. Clahsen (ed.) *Generative Perspectives on Language Acquisition* (pp. 335-368). Amsterdam: John Benjamins.

Adquisición de vocabulario y pronunciación en L1 y L2

- Estudio comparativo de los factores edad e *input* en el castellano de suecos bilingües

Pascal Granfeldt-Saavedra
Universidad de Linköping

Sumario³

El objetivo general del presente trabajo es estudiar el proceso de adquisición de la lengua castellana en la sociedad sueca, e intentar ubicar los factores centrales en dado proceso. El foco del análisis está en la función de la *edad de adquisición* y de los *input* para investigar si es posible, y entonces cómo, se adquiere un *nivel nativo* en una lengua que no es la lengua de la sociedad, o en una segunda lengua después del *periodo crítico*.

El método de estudio es cuantitativo-comparativo. Cuarenta informantes (35 suecos y 5 hispanos) de tres diferentes grupos han participado. Cada uno se ha enfrentado a dos pruebas, una de vocabulario y una de pronunciación y entonación. El informante también ha rellenado un formulario de preguntas con nueve parámetros sobre el proceso de adquisición. Para calcular la correlación entre los parámetros y los resultados de prueba se ha realizado un análisis de regresión. Finalmente, para ver cuáles son los factores y como influyen en el nivel del castellano, se han comparado los parámetros y los resultados entre y dentro de los grupos.

Se ha observado que son diferentes los factores que influyen en la adquisición del vocabulario y en la adquisición de la pronunciación. Para el proceso de adquisición del vocabulario tienen principalmente importancia los *input cualitativos*, como el nivel de estudio y los años en países hispanos, mientras que para el proceso de adquisición de la pronunciación tiene importancia tanto la *edad de adquisición* como los *input cuantitativos*, como la frecuencia de comunicación y los años de convivencia con el castellano.

Parece posible alcanzar un nivel nativo tanto en una segunda lengua, como en una lengua que no es la de la sociedad donde vive el informante, pero exige un esfuerzo fuera de lo normal. El nivel nativo sólo fue obtenido por uno de los 35 informantes suecos. Entre aquellos con un alto nivel de castellano, fue generalmente una tardía edad de adquisición o un nivel insuficiente de estudio, que les impidió de pasar del nivel casi nativos al nivel nativo.

Palabras claves: Castellano, español, adquisición de segunda lengua, adquisición bilingüe simultánea, bilingüismo, vocabulario, pronunciación, edad, *input*.

³ El presente texto es una tesina en castellano escrita para la Universidad de Linköping durante la primavera del 2007 con el apoyo de la tutora Laura Álvarez López.

Tabla de Contenidos

Agradecimientos.....	46
1 Introducción.....	47
1.1 Objetivo.....	47
1.2 Hipótesis.....	47
1.3 Delimitación del universo	48
1.4 Disposición.....	48
2 Preliminares teóricos	48
2.1 Adquisición del Lenguaje.....	49
2.2 Adquisición de Segunda Lengua.....	49
2.3 La Hipótesis del Periodo Crítico	50
2.4 Críticas a la Hipótesis del Periodo Crítico	51
2.5 Bilingüismo	52
3 Método	53
3.1 Método de selección.....	54
3.2 Tres grupos de informantes	54
3.3 Tres pruebas	55
3.4 Método de evaluación	55
3.5 Aclaraciones, validez y fiabilidad	56
3.6 Diferencias con estudios anteriores.....	57
4 Datos empíricos.....	58
4.1 Modificación	58
4.2 Presentación	58
4.3 Resultados de prueba.....	59
4.4 Parámetros	60
5 Análisis.....	62
5.1 Análisis de regresión	62
5.1.1 Correlaciones.....	62
5.1.2 Análisis de regresión nivel de vocabulario.....	64
5.1.3 Análisis de regresión nivel de pronunciación.....	65
5.2 Adquisición del vocabulario.....	66
5.3 Adquisición de la pronunciación.....	67
5.4 Adquisición del castellano	67
6 Conclusiones	69
Bibliografía.....	71
Anexo A.	75
Anexo B.....	76
Anexo C.....	77
Anexo D.	78
Anexo E.....	79
Anexo F.....	80
Anexo G.	82
Anexo H.	83
Anexo I.....	84
Anexo J.....	86
Anexo K.	88

Agradecimientos

Antes de todo se quisiera agradecer a todas aquellas personas que han hecho posible llevar a cabo esta tesina. Principalmente gracias a mi tutora, Laura Álvarez López, por su apoyo, gran ayuda y por ser una excelente guía durante el largo proceso de investigación. Le debo de igual forma muchas gracias a mi tío, Jonas Granfeldt, por haber compartido y apoyado con su gran conocimiento dentro del campo de la adquisición del lenguaje. Muchas gracias también a los dos evaluadores, que en su tiempo libre colaboraron en el estudio haciendo las evaluaciones de las pruebas de pronunciación. Finalmente, a los 40 informantes que figuran en este estudio, gracias por vuestra participación y gracias por su tiempo.

Yo, Pascal Granfeldt Saavedra, soy el responsable de todo lo escrito y todos los datos publicados en este estudio, por lo cual también soy del todo responsable por cualquier error científico, u otro, que podría llegar a aparecer.

Pascal Granfeldt Saavedra
Linköping, 2007/08

Introducción

Lengua, del latín *lingua*, es un “sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana”. Lengua también puede ser llamada idioma. (Real Academia Española) El complejo sistema comunicativo creado por los seres humanos cumple una función fundamental en la sociedad y es una de las fuentes principales de su desarrollo.

En tiempos de globalización y aumento de interacción entre diferentes sociedades mundiales, se ha constatado que no siempre es suficiente dominar la(s) lengua(s) de su comunidad nativa sino que a veces es necesario adquirir también una segunda lengua para poder comunicarse con el entorno. El aumento de la inmigración a países como por ejemplo Suecia ha creado sociedades multilingües donde gran parte de sus habitantes diariamente hablan dos o más lenguas. Hoy en día más del 12 % de la población sueca ha nacido en el exterior (www.scb.se).

Casi todos los seres humanos adquieren perfectamente por lo menos una lengua. De hecho la mayoría sabe hablar dos lenguas dado que más del 50 % de la población mundial es bilingüe (listserv.linguistlist.org, www.cepes.ro, Makey 1967:11). Pero hay todavía un gran desconocimiento y desacuerdo científico sobre este campo de investigación. A pesar de una multitud de estudios no se sabe hoy en día exactamente cómo funciona la adquisición de la lengua. Como niño, por lo visto, fácilmente se adquiere una o más lenguas maternas, pero más tarde en la vida parece ser bastante difícil adquirir una segunda lengua. Los científicos no están de acuerdo sobre qué factores determinan el nivel de la lengua. No obstante, se han hecho importantes progresos en los últimos 30 años.

Existen ciertas características substanciales que hacen que este estudio se distinga de las muchas investigaciones anteriormente realizadas sobre el campo adquisición de primera y segunda lengua. Generalmente, las investigaciones han sido hechas en sociedades donde la lengua de estudio es mayoritaria o, por lo menos, tiene una posición fuerte. El presente trabajo, sin embargo, analiza la adquisición de la lengua, en este caso el castellano, en una sociedad donde la lengua principal es otra, en este caso el sueco. Las personas de dicha sociedad probablemente habrán usado la lengua menos que individuos criados en una sociedad hispana. Se cree que así, bajo circunstancias más críticas, se ve de manera más clara la función que tienen los diferentes factores para el nivel de la lengua.

Objetivo

El objetivo del presente estudio es analizar el proceso de adquisición de la lengua castellana en la sociedad sueca. Se intenta ubicar los factores centrales que influyen en la adquisición de la lengua e investigar cómo funcionan y qué importancia tienen para este proceso. Para lograr el objetivo se pretende responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué importancia tiene la edad y los *input* en la adquisición de la lengua?
- ¿Si es posible, cómo se alcanza un nivel nativo en una segunda lengua?
- ¿Si es posible, cómo se alcanza un nivel nativo en una lengua que no es la lengua de la sociedad en la cual se encuentra el hablante?

Hipótesis

Dado que el proceso de adquisición de una lengua es muy complejo, son obviamente varios los factores que influyen. No obstante, la hipótesis de este estudio parte de que los factores

centrales en dado proceso son *edad* e *input*. El factor edad se refiere a *la edad en la cual la persona comenzó la adquisición de la lengua*⁴ e *input* a *las muestras, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante el proceso de adquisición*. El factor edad es biológico y predeterminado mientras que el factor *input* es psicosocial, lo que implica una posibilidad de influir sobre este factor. La hipótesis consta de las dos siguientes partes:

a) Se propone en este estudio que la adquisición de *la pronunciación y entonación*⁵ están relacionadas con la edad en la cual comenzó la adquisición de la lengua, es decir, la edad es un factor determinante. Sin embargo, se defiende aquí la hipótesis de que la adquisición *del vocabulario* está principalmente relacionada con los *input* que obtiene el aprendiente, es decir, el factor más importante es con qué frecuencia y en qué contextos se practica la lengua.

b) Se propone que, para alcanzar un nivel nativo en todos los aspectos de una lengua (vocabulario, pronunciación y entendimiento), es necesario:

- 1- comenzar la adquisición de la segunda lengua durante la infancia
- 2- practicar la lengua frecuentemente
- 3- realizar estudios profundos de la lengua

Delimitación del universo

El presente estudio se ha delimitado a la investigación de la adquisición del *castellano*⁶ en la sociedad sueca. Con excepción de las cinco personas de referencia, los cuales son *hispanos*⁷, todos los informantes en este trabajo son *suecos*⁸ bilingües, es decir hablan, a parte del sueco, también el castellano.

Disposición

En el capítulo que sigue se presentará el marco teórico, el cual incluye tanto teorías acerca de la adquisición de primera como de segunda lengua. En el tercer capítulo se describe el método que se utilizará para llevar a cabo este estudio. El cuarto capítulo contiene los resultados de prueba, es decir los datos empíricos, y a continuación se hará el análisis partiendo de las teorías del segundo capítulo. Finalmente se presentarán las conclusiones. En los anexos se encuentran los cuestionarios y los materiales adicionales no presentados en el texto.

Preliminares teóricos

A pesar de haberse hecho muchas investigaciones y desarrollado una multitud de teorías, hoy en día no se sabe exactamente cómo funciona la adquisición de la lengua. Se sabe sin embargo, que es un proceso muy complejo que se desarrolla en los cerebros de los seres humanos y que resulta en un avanzado y eficaz sistema comunicativo. En este capítulo se presentan las principales teorías sobre la adquisición del lenguaje, adquisición de segunda lengua y de bilingüismo que sirven como base para el análisis de los datos empíricos.

⁴ En el estudio frecuentemente nombrado simplemente *edad de adquisición*.

⁵ A continuación *pronunciación y entonación* será unido y nombrado sólo como *pronunciación*.

⁶ Quizás más frecuentemente nombrado *español*, pero para que no se la confunda con otras lenguas habladas dentro del reino español, se usará en este trabajo únicamente el término *castellano*.

⁷ Procedentes de países con castellano como lengua oficial. (www.rae.es)

⁸ Aquí definidos como todas las personas nacidas en Suecia.

Adquisición del Lenguaje

A mediados del siglo pasado, Noam Chomsky revolucionó el campo lingüístico con sus métodos y sus teorías. Entre las teorías desarrolladas se encuentra la teoría sobre la *gramática universal* que llegó a cambiar profundamente la imagen de como se adquiere una lengua. Según Chomsky, y su *hipótesis innatista*, gran parte del conocimiento sobre la lengua es *innato*, es decir que los seres humanos nacen con dicho conocimiento. El cerebro está “preprogramado” por una *facultad lingüística*, la cual hace que sea posible adquirir una lengua rápidamente. Chomsky considera el lenguaje como algo que se crea biológicamente dentro de los niños. La hipótesis innatista es según Chomsky, y una multitud de lingüistas, la única que sirve para explicar la facilidad y rapidez con la que los niños aprenden el complejo sistema comunicativo de las lenguas humanas. La hipótesis también serviría para explicar la universalidad del lenguaje, es decir las muchas características similares que comparten las diferentes lenguas en el mundo. (Hualde et al. 2002: 18-25, Chomsky 1965)

Vale comentar que no todos los lingüistas están de acuerdo con la hipótesis de Chomsky. Los críticos de la hipótesis innatista proponen que la educación, los estímulos y la interacción social (aquí resumidos en el término *input*) que recibe un niño, es lo que marca el proceso de la adquisición del lenguaje. Por lo tanto, según las teorías *no-innatistas*, los padres tienen un papel vital en dicho proceso. Catherine Snow desarrolló la teoría de *interacción social* la cual critica las teorías de Chomsky diciendo que, al analizar el factor biológico, toman los *input* por dados y por eso no comprenden su importancia. Chomsky se defiende de dicha crítica argumentando que el nivel de lenguaje de los niños de ninguna manera puede ser explicado por la suma de los *input*, dado que los niños pueden expresar frases jamás escuchadas. Esto es según Chomsky una de las evidencias de la facultad lingüística innata y de la importancia del factor biológico; los niños saben más de lo que se les ha enseñado. Los teóricos no-innatistas siguen en desacuerdo y proponen que los niños, en vez de tener una facultad preprogramada, pueden seleccionar probabilidades a base de frases anteriormente escuchadas. Es decir descifran lo que se dice y no se dice y, de esa manera, desarrollan su lenguaje con nuevas palabras y nuevas combinaciones. Snow (1995: 187) suma que, por cierto, “most children clearly receive more input than is strictly necessary to support normal language acquisition, as shown by the fact that input can be distributed over two or three languages with the result that the child is a fully bilingual or trilingual speaker” pero esto no quita el hecho de que los *input* tengan importancia en la adquisición de la lengua. (cf Hualde et al. 2002: 6, 18-25, Matychuk 2004)

Según la hipótesis de Snow, los *input* determina el nivel de la lengua (el *output*), un proceso que se podría ilustrar de la siguiente manera:

Figura 1. Adquisición del Lenguaje



Adquisición de Segunda Lengua

La *segunda lengua* (L2) es cualquier idioma adquirido después de la *primera lengua* (L1)

(crede.berkeley.edu). Se ha notado que, al adquirir la L2, generalmente se obtiene un nivel bastante más bajo que en la primera. A pesar de grandes esfuerzos, se ha demostrado muy difícil alcanzar un *nivel nativo* en la L2, es decir, *un nivel que equivalga y se parezca al nivel de los nativos de una lengua específica* (Hyltenstam & Abrahamsson 2003). En este trabajo será considerado como hablante de nivel nativo, aquel individuo que es considerado como tal, por los hablantes nativos de dicha lengua. El análisis del proceso de la adquisición de L2 es un campo de investigación dentro de la lingüística, que durante los últimos 30 años ha recibido mucho interés.

La *adquisición de segunda lengua* (ASL) es un campo de investigación que intenta ubicar los factores centrales del proceso de adquisición de L2. A diferencia de los estudios de adquisición del lenguaje, los estudios de ASL analizan no sólo la adquisición de la misma por niños, sino que también trata de explicar cómo los adultos adquieren la lengua. El término *adquisición* fue separado del término *aprendizaje* por Stephen Krashen (Krashen 1982). Adquisición es definido por un proceso *natural*, en el cual el individuo se encuentra en un entorno donde normalmente se comunica con dicha lengua, mientras que el término *aprendizaje* se refiere a un proceso *consciente*, sin comunicación natural y caracterizado por estudios de reglas gramaticales y corrección de faltas idiomáticas (Krashen 1982). No todos los lingüistas están de acuerdo con esta distinción, ni tampoco es obvio que un individuo pertenezca del todo a un grupo o al otro, dado que la mayor parte de las personas llegan a realizar estudios lingüísticos de manera consciente por lo menos durante algunos años.

A pesar de esto, los estudios académicos sobre el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua de manera espontánea, suelen ser nombrados como adquisición de segunda lengua. Como en este trabajo se analizan principalmente casos de adquisición espontánea, aunque en muchos de los casos con elementos conscientes, se usará primordialmente el término *adquisición*.

En general, los niños adquieren perfectamente su primera lengua. Resulta también perfectamente posible para cualquier ser humano que ha adquirido una primera lengua adquirir una segunda lengua. No obstante, son pocas las personas que alcanzan un nivel nativo en la L2. Hay varias explicaciones para esto, una de ellas es la *Hipótesis del Periodo Crítico*.

La Hipótesis del Periodo Crítico

Muchos creen que los niños adquieren lenguas fácilmente y más rápido que los adultos. Sin embargo, varios estudios comprueban que es al revés. Adultos y adolescentes pueden adquirir una lengua más rápido que los niños. (Hyltenstam & Abrahamsson 2003, www.spraknamnden.se)

Hoy en día hay consenso entre los lingüistas de que en general es válido que; las personas que comienzan el proceso de adquisición de una lengua a temprana edad alcancen un nivel más alto que las personas que comienzan el proceso de adquisición más tarde (Asher & Garcia 1969, Seliger, Krashen & Ladefoged 1975, Patkowski 1980, Jonson & Newport 1989 & 1991, Bialystok & Miller 1999, Abrahamsson & Hyltenstam 2001 & 2003). Por esa razón, el proceso de adquisición se podría resumir como lo hizo David Singleton (1995: 3) “younger = better in the long run” (cf. Hyltenstam & Abrahamsson 2003).

La edad es un factor central en el proceso de adquisición de la lengua. La Hipótesis del Periodo Crítico (HPC) se ha desarrollado partiendo de la hipótesis innatista y es una rama

dentro de ASL. La HPC parte de la idea de que la adquisición de la lengua está biológicamente relacionada con la edad y propone que si la lengua se adquiere después de cierta edad, es decir después del periodo crítico, no es posible llegar a obtener un nivel nativo en la lengua. (Eric Lenneberg 1964, Hualde et al. 2002: 28-30)

Eric Lenneberg fue el primero en plantear la Hipótesis del Periodo Crítico, originalmente llamada *critical period hypothesis (CPH)* y descrita de la siguiente manera:

“...automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear after this age [puberty] and foreign language has to be taught and learned through a conscious and labored effort Foreign accents cannot be overcome easily after puberty.”(Lenneberg, 1967: 176)

El acento se ha considerado como una de las evidencias populares de la HPC, dado que los adultos, cuando adquieren la L2, generalmente se les nota claramente un acento diferente. Lenneberg argumenta que si la adquisición de L2 no comienza antes de los 12 años, el idioma nunca se aprende de manera “normal” ni tampoco será totalmente funcional (Lenneberg 1967: 176ff). Kenneth Hyltenstam, catedrático del centro de estudios sobre bilingüismo en la Universidad de Estocolmo, propone en un estudio realizado en 1992 que la edad crítica se encuentra entre los seis y siete años, un resultado que Hyltenstam, junto con Abrahamsson (profesor en el mismo centro), llega a modificar luego de un estudio en 2003. La conclusión es que no es posible indicar una edad exacta pero que luego de la infancia existe una mayor dificultad para obtener un nivel nativo en la L2. (Hyltenstam & Abrahamsson 2003, Hyltenstam 1992: 364, Pinker 1994: 293)

Críticas a la Hipótesis del Periodo Crítico

La teoría de que existe un periodo crítico ha sido fuente de muchas críticas. Los críticos del factor biológico proponen que los *factores externos* tales como motivación, identidad e *input* son de mayor importancia en la adquisición de la lengua (Moyer, 1999; Bongaerts *et al.*, 1995; Young-Scholten, 2002). Bialystok, Hakuta y Wiley (2003: 36) concluyen que no necesariamente tiene que haber un periodo crítico para adquirir la L2, pero sin embargo “the degree of success in second-language acquisition steadily declines throughout the life span”. Por lo tanto, argumentan que la posibilidad de adquisición del lenguaje disminuye de forma lineal a partir del nacimiento y que la razón de la disminución no es principalmente un factor biológico, sino que son factores sociales y psicológicos (Bialystok & Hakuta 1999, Bialystok, Hakuta & Wiley 2003). Hyltenstam y Abrahamsson (2003) defienden los *factores internos*, diciendo que es posible que haya una relación lineal entre la edad en que comenzó la adquisición de la lengua y el nivel. Pero en tal caso el factor biológico sigue siendo la explicación de tal declinación. El factor biológico sirve mejor para explicar por qué la relación entre la edad de adquisición y el nivel de lenguaje tienen una correlación tan precisa, dado que los factores sociales y psicológicos deberían demostrar mayores diferencias entre grupos ya que son factores personales.

Sin embargo, si el nivel del lenguaje es definido por un factor biológico, ese factor, por el hecho de ser biológico, existiría de manera similar en todos los seres humanos que físicamente tienen la posibilidad de adquirir una lengua. En tal caso, según la HPC, nadie debería ser capaz de adquirir un nivel nativo en una lengua después de cierta edad. Sería suficiente entonces, como contraprueba a la HPC, con ubicar a una persona que haya

comenzado el proceso de adquisición después del periodo crítico y que, a pesar de esto, haya alcanzado un nivel nativo en dicha lengua. Se ha intentado obtener contrapruebas de esto en varios estudios durante los últimos 15 años con resultados variados.

Un estudio realizado en Egipto demuestra que “Julie”, a pesar de haberse mudado de Gran Bretaña a los 21 años, ha logrado adquirir un nivel nativo en árabe (Boustagui et al. 1994). En otro famoso estudio realizado en Los Países Bajos por Bongaerts y sus colegas (1995), se ha estudiado a individuos que han adquirido inglés y castellano como lengua extranjera después del periodo crítico y aún así han llegado a tener un acento perfecto. Una interpretación de estos estudios ha sido que si algunos individuos pueden adquirir un nivel nativo después del periodo crítico todos pueden, es decir que no existe ningún factor biológico con dichas características. En ese caso, la explicación de que tan pocos llegan a nivel nativo en la L2 simplemente tendría que ver con factores psicológicos y educacionales (Bialystok & Hakuta 1999). Pero Hyltenstam y Abrahamsson (2003) proponen otra conclusión: simplemente que en el mundo puede haber individuos con un talento excepcional los cuales, a pesar del factor biológico, pueden adquirir un nivel nativo en la L2 también después del periodo crítico. Es decir que el factor biológico limita a la gran mayoría pero puede haber excepciones. Además, no es obvia la interpretación de los resultados de los estudios. Según Hyltenstam y Abrahamsson el nivel de “Julie” y los objetos de estudio de Bongaerts deberían ser descritos como *casi nativos*⁹ y no nativos.

Bilingüismo

La persona que alcanza un nivel alto en la L2 puede ser considerada como *bilingüe*. Según Mackey, *bilingüe* es aquella persona que puede alternar entre dos o más lenguas (Mackey 1962). Se debe tener en cuenta que dada definición no es la única, sino que hay varias más exigentes. Sin embargo, en este trabajo nos sirve la generosa definición de Mackey.

La *lengua materna* es la primera lengua que se adquiere y por lo tanto, la persona que adquiere dos lenguas a la vez tiene dos lenguas maternas, o dicho de otro modo, dos primeras lenguas (2L1). El hecho de tener dos lenguas maternas no significa que el nivel de las lenguas sea comparable. Una de ellas puede desarrollarse más que la otra en ciertos ámbitos, pero esto no quita que las dos sean maternas. Un individuo con dos lenguas maternas es también *bilingüe*. En el presente trabajo se estudiaron dos grupos *bilingües* diferentes; el primer grupo de estudio fue del tipo *puede alternar entre dos o más lenguas* y el segundo grupo de estudio fue del tipo *dos lenguas maternas*.

Ciertos lingüistas creían anteriormente que la adquisición de dos o más lenguas al mismo tiempo tenía un impacto negativo en el proceso de aprendizaje lingüístico del niño (Hansegård 1972: 128, Håkansson 2003: 23). Sin embargo, no se ha podido demostrar que sea así. Al contrario, varios estudios diferentes proponen que es al revés; las lenguas pueden enriquecerse mutuamente (Håkansson 2003: 25, www.spraknamnden.se, www.edu.fi). Hyltenstam comenta que “la capacidad de los niños alcanza perfectamente para dos o más lenguas... Muchos creen que no hay espacio para varias lenguas en la cabeza de los niños pequeños, pero ese no es el caso” (Traducción libre del autor 2007-02-07) (DN¹⁰).

⁹ near-native

¹⁰ ”barns kapacitet räcker väl till för två eller flera språk redan från början. Många tror att det inte får plats flera språk i huvudet på små barn. Men det finns ingen sådan begränsning”.

Los niños pueden perfectamente adquirir dos lenguas simultáneamente y, a pesar de que el proceso de adquisición del niño es más lento, el nivel de las lenguas a largo plazo generalmente resulta superior. Es más, hasta cierta edad los niños pueden adquirir dos o más lenguas a nivel nativo, lo que es válido tanto para niños con dos lenguas maternas como para niños con una lengua materna y una segunda lengua. Una gran variedad de estudios comprueban que el nivel promedio de los que comenzaron la adquisición de L2 antes de cierta edad puede ser comparado con el nivel de los hablantes nativos de esa lengua. Sin embargo, el nivel de los que comenzaron la adquisición de L2 después de cierta edad raramente se puede comparar con el de los nativos. (Hyltenstam & Abrahamsson 2003)

Resulta posible ahora responder el segundo interrogante *¿Si es posible, cómo se alcanza un nivel nativo en una segunda lengua?* Es posible adquirir perfectamente una segunda lengua, es decir alcanzar un nivel nativo. ¿Cómo? Comenzando el proceso de adquisición antes de cierta edad. Hasta aquí los lingüistas están de acuerdo hoy en día y existen muchos ejemplos. Sin embargo, los lingüistas siguen en desacuerdo en cuanto a si es posible llegar a obtener un nivel nativo también comenzando la adquisición después de cierta edad.

En esta investigación se prueba la Hipótesis del Periodo Crítico con un grupo de hablantes que han comenzado la adquisición de L2 como adultos¹¹ (aL2) con el objetivo de responder al segundo interrogante. Para responder al tercer interrogante, o sea, *¿Si es posible, cómo se alcanza un nivel nativo en una lengua la cual no es la lengua de la sociedad?*, se prueba el nivel de la lengua en hablantes de castellano como L1 criados en Suecia. Simultáneamente se analiza la importancia de la *edad* y los *input* en la adquisición de la lengua, o sea, se responde al interrogante *¿Qué importancia tiene la edad y los input en la adquisición de la lengua?* En el siguiente capítulo se discute el método aplicado para realizar el estudio.

Método

Para lograr el objetivo del presente trabajo, y poder responder a los tres interrogantes, se utiliza un método comparativo-cuantitativo, aunque limitado a sólo 40 personas. Desde el punto de vista científico, sería preferible incluir en el estudio a un mínimo de 100 personas, pero la limitación de tiempo a tan sólo diez semanas hizo necesario limitar la cantidad de informantes para tener la posibilidad de llevar a cabo el estudio (Esaiasson et al 2004). La delimitación del trabajo hace que deba ser visto como un pequeño estudio piloto dentro del campo adquisición del lenguaje, un estudio que, si los resultados presentados son de interés, más adelante se podrá aumentar y mejorar.

El método de estudio es inspirado por, entre otros, los estudios lingüísticos de Hyltenstam y Abrahamsson sobre el campo de ASL (2003, www.ling.lu.se). Una variedad de individuos - *informantes* - que satisfacen ciertos criterios y presentan características específicas, se enfrentaron a una prueba diagnóstica. Con el resultado de la prueba es posible “medir” el nivel de la lengua y comparando los resultados entre los diferentes individuos se evalúa la importancia de factores tales como los *input* y la edad en la cual se comenzó la adquisición de la lengua en cuestión (la *edad de adquisición*).

¹¹ Después del periodo crítico

Método de selección

El método *bola de nieve* es un método de selección donde primero se escoge un individuo para la investigación y luego dicha persona te sugiere otra persona, la cual te sugiere una tercer persona etcétera, etcétera. La técnica *bola de nieve* es una manera de llevar a cabo investigaciones que de otro modo no serían posibles, o por lo menos muy difíciles y tomarían mucho tiempo. También es una manera de evitar el problema de tener que elegir a amigos y conocidos. (Esaiasson et al 2004: 212)

En el presente estudio se utiliza dicho método para realizar la selección de los informantes. Por lo tanto, se eligió a un individuo en Linköping, uno en Gotenburgo, un tercer en Malmö, un cuarto en Lund y luego, a través de la selección *bola de nieve*, se juntaron la cantidad de personas necesarias para llevar a cabo la investigación.

Tres grupos de informantes

Se juntaron representantes de tres diferentes grupos. Los tres grupos están nombrados y compuestos de la siguiente manera y según los siguientes criterios:

- 1) *Adquisición adulta de L2 (aL2)*; 20 suecos bilingües con castellano como L2
- 2) *Adquisición bilingüe simultánea de L1 (2L1)*; 15 suecos bilingües con castellano como L1
- 3) *Adquisición monolingüe de L1 (1L1)*; 5 hispanos con castellano como L1

El grupo con *adquisición monolingüe de L1 (1L1)*, compuesto por 5 hispanos, funciona como *grupo de referencia* y asiste al analizar los resultados del grupo aL2 y 2L1. Los individuos del grupo 1L1 tienen, por definición, un nivel nativo en su castellano dado que son justamente hispanohablantes nativos. Un criterio utilizado para el grupo 1L1, a parte de que sean procedentes de un país hispano, es que hayan llevado máximo 5 años viviendo fuera de un país hispanohablante, esto para asegurar que el contexto socio-cultural no haya afectado el nivel de su castellano.

Los informantes del grupo con *adquisición bilingüe simultánea de L1 (2L1)*, también son hispanohablantes nativos, pero al haberse criado en la sociedad sueca y no en una sociedad hispanohablante es probable que su castellano no sea tan desarrollado. Por eso, no es seguro que los informantes del grupo 2L1 cumplan los criterios de nivel nativo. Los individuos del grupo 2L1 tienen entre sí diferentes características como por ejemplo si se creció con uno o dos padres hispanohablantes, si creció en un entorno con personas hispanohablantes y si, luego de la infancia, se ha continuado el desarrollo del castellano. Estas características - *parámetros*¹² - fueron tomadas en cuenta al analizar los resultados. Sin embargo, este grupo tiene una característica fundamental en común; la adquisición del castellano ha sido espontánea y se dio durante la infancia. En este sentido el grupo 2L1 se parece al grupo 1L1.

La edad de adquisición también es la principal diferencia entre el grupo aL2 y 2L1, dado que el grupo con *adquisición adulta de L2* contiene estudiantes que han adquirido el castellano después de la infancia. También en el grupo aL2 hay diferencias individuales como por ejemplo la edad en que se comenzó la adquisición del castellano, o la frecuencia de comunicación. Los parámetros considerados de mayor importancia fueron seleccionados a través de un *formulario de preguntas* (ver anexo F) el cual fue rellenado por cada informante. Dicha información se utiliza al analizar el resultado para poder descifrar la importancia del los

¹² Ver apartado 4.4 abajo para más detalles sobre los parámetros.

factores mencionados en la hipótesis; edad e *input*.

Un criterio para la selección de informantes es que hayan terminado los estudios secundarios (liceo), esto para asegurar un mínimo de conocimiento general en cuanto a lectura y vocabulario. Para obtener grupos relativamente homogéneos se seleccionaron principalmente personas que realicen, o hayan realizado, estudios universitarios y cuyos padres tengan formación académica.

Tres pruebas

Para obtener una imagen completa del nivel de la lengua de los informantes se compuso una prueba diagnóstica que contiene las tres siguientes pruebas parciales:

- 1) *Pronunciación*
- 2) *Vocabulario*
- 3) *Comprensión oral*

La prueba de *pronunciación* (ver anexo A), donde también se incluye la *entonación*, es una prueba desarrollada y usada por la Universidad de Linköping, en la cual se realiza una grabación de la lectura de un texto en castellano. El texto es simple, pero contiene sonidos típicos del castellano que pueden resultar difíciles para no hispanohablantes y por lo tanto muestra las dificultades que tienen los que no lo hablan como lengua nativa. En la prueba de *vocabulario* se debe marcar si una palabra específica pertenece al vocabulario de la lengua castellana o no. La prueba de *comprensión oral* contiene una conversación y luego el informante intenta responder a preguntas que se refieren a la conversación. Las pruebas dos y tres son de *dialang*, desarrolladas y usadas por la Unión Europea para poder “medir” el nivel de la lengua. (www.dialang.org)

Método de evaluación

La evaluación de las pruebas dos y tres, es de decir de las pruebas *dialang*, se hace inmediatamente al haberse finalizado la prueba a través de la red (Internet) y por el mismo programa. Los resultados son presentados en una escala con 6 niveles donde el más alto representa un *nivel nativo* (ver anexo B). (www.dialang.org) Se ha notado, sin embargo, que ni siquiera los nativos hispanos han llegado al nivel número 6 (un problema que no existe para la prueba de sueco), lo cual indica que la prueba es demasiado exigente. Como en este estudio se quiso ver si es posible obtener un nivel nativo en la lengua, se ha disminuido el límite de nivel nativo de 901 a 801 puntos. También se ha notado que algunas personas, a pesar de hablar castellano fluidamente, han recibido resultados equivalentes al nivel 1, es decir que son descritos como una *persona que conoce unas cuantas palabras, pero que no tiene un conocimiento sistemático del vocabulario básico de la lengua* (ver anexo B). Como ninguno de los informantes entra dentro de la nombrada descripción, el nivel 1 se ha unido con nivel 2. De esta manera en este estudio se usaron sólo 5 niveles y todos los niveles representan un intervalo de 200 puntos (ver anexo C).

Para “medir” la prueba de pronunciación se utilizaron dos evaluadores los cuales, al haber escuchado la grabación, evaluaron, en una escala del 1-5 si la persona es nativa o no, donde 5 es *nativo* y 1 es *no nativo*. Se utilizaron dos evaluadores para disminuir los riesgos de que la evaluación del nivel de pronunciación sea incorrecta o hecha partiendo de criterios erróneos. Además, para que el proceso de evaluación sea lo más justo posible, los dos evaluadores han recibido una carta de información a base de la cual se puso una cifra entre el uno y el cinco

(ver anexo D). Al ser 40 informantes, es decir 40 grabaciones para escuchar, y dado que los evaluadores no han recibido ninguna recompensa económica, se ha cortado algo de la grabación, que en su totalidad es de aproximadamente 1 minuto y 45 segundos. (El texto de pronunciación y la parte usada, que está marcada en negrita, se encuentra en el anexo A).

Teniendo en cuenta la función fundamental que cumplen los evaluadores se utilizaron los siguientes criterios para su selección: *que tuvieran buenos conocimientos en la lengua castellana, que conocieran sus diferentes variedades, que hubieran trabajado como profesionales con la lengua castellana tanto con gente representando el grupo aL2 como 2L1* (ver anexo G). Esto permitió obtener una evaluación correcta y evitar que, por ejemplo, un individuo que hable castellano con acento argentino no pase por nativo argentino simplemente porque el evaluador no conoce bien esta variante del castellano, o alternatively, no pase por nativo porque el evaluador no conoce el acento argentino y piensa que es un extranjero.

Comparando los resultados del grupo aL2 y 2L1 entre sí, y con el 1L1, fue posible ver qué importancia tiene la edad en la cual se comenzó la adquisición de la lengua para el nivel de la lengua. Calculando la correlación de los parámetros con los resultados parciales es posible analizar tanto la importancia de los *input* como el factor edad en el proceso de adquisición del vocabulario, la pronunciación y el entendimiento. Con este método resulta posible comprobar o rechazar la hipótesis de que la edad es factor importante para la pronunciación mientras que los *input* son los que determinan el vocabulario.

Aclaraciones, validez y fiabilidad

Son obviamente varios los factores que influyen en el desarrollo de una lengua, sea la primera o la segunda, dado que es un proceso complejo. El rol que cumple el factor biológico y cómo funciona el cerebro de acuerdo con la adquisición de la lengua no se conoce y por lo tanto estamos lejos de tener una teoría que incluya todos los factores de importancia. (Klein 1990: 230f) A pesar de esto, es obvio que el factor edad (aunque no se sepa exactamente cuál) cumple una función en el proceso de adquisición por lo cual la HPC, pero también sus críticos, sirven como punto de partida en el análisis (Singleton & Lengyel 1995). Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, en este trabajo no se trató de encontrar una explicación monocausal, ni formar una teoría generalizada que redujera la realidad, pero sí se pretendió obtener un mejor entendimiento del proceso de la adquisición en cuanto a los factores edad e *input* para el vocabulario y la pronunciación. También es importante aclarar que, a pesar de que este estudio es cuantitativo, está limitado a sólo 40 personas y, por lo tanto, sus resultados no son estadísticamente significativos, pero sí pueden servir para mostrar tendencias.

Es importante aclarar que en este trabajo no se trata de distinguir si las diferentes personas hablan un castellano “correcto” o no, sino que se reinvestiga si es posible alcanzar un nivel nativo en la lengua. En este caso, el nivel nativo lo tiene aquella persona que por la sociedad hispanohablante, en este caso los dos evaluadores y *dialang*, es considerada como nativa. Por lo tanto en este trabajo no se discute si los diferentes grupos hablan un español mejor o peor ni más o menos correcto. Pudo haber un problema si los evaluadores o *dialang* no representan la opinión de la sociedad, pero esto se ha tenido en cuenta al elegir la forma de evaluación y al considerar que tanto los dos evaluadores como el programa *dialang* reflejan relativamente bien la imagen de la sociedad.

La validez y la fiabilidad de la información, en este caso los resultados de prueba, son fundamentales para un estudio cuantitativo (Holme & Solvang 1997: 94ff). Para asegurar la

validez y fiabilidad de los resultados de la prueba de pronunciación se ha decidido tener dos evaluadores. Sin embargo, el mismo hecho de tener dos evaluadores crea otro problema, los resultados de los evaluadores pueden llegar a diferenciarse entre ellos. En el caso que esto suceda se usa el *Alpha de Krippendorff* (www.SPSS.com, www.osu.edu). El Alpha de Krippendorff (*Kalpha*) es un programa de estadística desarrollado para asegurar la fiabilidad de los resultados, es decir, permite que el investigador compare los resultados y se asegure de que las diferencias no sean demasiado grandes porque en tal caso puede ser que los evaluadores hayan usado diferentes criterios en sus evaluaciones. Los datos de los evaluadores son considerados *ordinales* y para que sean considerados como confiables y sirvan en el estudio su valor del *alpha* debe de ser mayor de 0,7, *Kalpha*>0,7. (Hayes & Krippendorff 2007, www.osu.edu)

Un problema en cuanto a la validez y la fiabilidad de la prueba de *dialang* es que es desarrollada partiendo de un castellano de la península ibérica. Por lo tanto, por ejemplo la prueba de comprensión oral, le puede resultar más difícil a hispanohablantes de América Latina, dado que en la prueba se habla con un acento diferente al que ellos están acostumbrados a escuchar. En la prueba de vocabulario esto no parece haber sido un problema ni tampoco parece haber palabras en la prueba que únicamente sean usadas en España, aunque es probable que ciertas palabras se usen más frecuentemente allí que en algunos países de América Latina. Si es así, el resultado de sobre todo el grupo 2L1 presentado por *dialang* es más bajo de lo debido pero se cree que esta diferencia, si es que existe, es tan chica que no le quita validez al estudio.

Todas las pruebas fueron realizadas en Suecia (Linköping, Gotenburgo, Malmö y Lund). Sin embargo, por razones prácticas no fue posible que todos hicieran la prueba al mismo tiempo y en el mismo lugar, lo cual hubiese sido lo ideal desde punto de vista científico. Algunas personas hicieron las pruebas en casa, algunos en cafés y otros en alguna de las tres Universidades (Linköping, Lund, Gotenburgo). Obviamente todos han hecho las mismas pruebas, pero al haberlas hecho en diferentes lugares y en diferentes horarios también han cambiado las circunstancias generales, lo que puede haber influido en los resultados.

En cuanto a la prueba de vocabulario es necesario hacer una observación acerca del azar. Algunas palabras existen y otras no, es decir que el informante, al elegir una palabra, a pesar de no conocerla, tiene un 50 % de probabilidad de acertar. Dicho de otro modo, puede tener importancia *la suerte*. Por lo visto, es perfectamente posible adivinando acertar algunas palabras. No obstante, se considera que esto sólo cambiaría el resultado en unos pocos puntos, dado que en total son 75 palabras y adivinando en todas las palabras, como por ejemplo, poniendo que *no existen*, o que *si existen*, en todas las palabras se obtendrá un puntaje de cero puntos. Por lo tanto, la probabilidad de sacar un puntaje, únicamente adivinando, es muy baja, sin embargo, se comprende que la suerte puede llegar a tener una pequeña variación sobre los resultados, es decir afectar el resultado final con algunos puntos.

Diferencias con estudios anteriores

En los estudios de Hytenstam y Abrahamsson, al igual que en el modelo de Chomsky de la facultad lingüística y en la Hipótesis del Periodo Crítico, los *input* se toman por dados, es decir, se parte del supuesto de que el individuo ha recibido la cantidad suficiente de *input* y se concentra en el factor edad. (Hyltenstam & Abrahamsson 2003, Chomsky 1965, Lenneberg 1967). Esto ha sido posible ya que los informantes de dichos estudios han sido criados en

sociedades donde la lengua de estudio es mayoritaria, o por lo menos tiene una posición fuerte. En este trabajo la lengua de la sociedad es diferente de la de estudio, por lo cual, surge la posibilidad de probar, con el grupo aL2, la importancia del factor edad y la Hipótesis del Periodo Crítico bajo circunstancias más críticas.

Ya que ha sido demostrado en otros estudios que es posible alcanzar un nivel nativo en más de una lengua, el presente estudio amplifica el análisis y se pregunta ¿vale esto también para individuos que crecen en una sociedad donde normalmente no se habla la lengua de estudio? Aquí el resultado del grupo 2L1, que comenzó la adquisición a los cero años, nos puede ayudar a comprender la importancia que tienen los *input* en la adquisición de la lengua.

Datos empíricos

En el presente capítulo se presentan primero, los resultados obtenidos por los 40 informantes. Luego, se presentarán aquellos parámetros que han sido recolectados a través de los formularios de preguntas rellanados por los mismos informantes. Esto se hará en tablas con aclaraciones y comentarios breves. En el capítulo cinco se incluye un análisis más profundo de los datos. Pero antes de dichas presentaciones se informará sobre una pequeña modificación que tuvo que hacerse al estudio.

Modificación

Como será notado, la tercera prueba, *comprensión oral*, no se encuentra en la tabla de presentación de los datos empíricos. La causa es que dicha prueba demoraba demasiado tiempo, entre 25-30 minutos. Esto resultaba en que varios de los informantes no tuvieran suficiente tiempo como para hacer las tres pruebas, por lo que se dio prioridad a las pruebas de *pronunciación* y *vocabulario*, que juntas se podían terminar entre en 15-20 minutos.

Otra razón por la cual se quitó la prueba de comprensión oral del estudio fue debido a que no se obtenían buenos resultados. A esto se le puede dar dos explicaciones: en primer lugar, al tardar tanto tiempo en hacerla, algunos informantes se ponían impacientes y estresados, por lo cual respondían rápido con la consecuencia de que los resultados eran demasiado bajos. La segunda razón era que la prueba también evaluaba la ortografía, es decir, al responder la pregunta el estudiante, no sólo se tomaba en cuenta si la respuesta era correcta o no, sino también si estaba bien escrita. Esa fue otra razón por la cual varias personas obtenían un resultado demasiado bajo en la prueba. Demasiado bajo partiendo de la idea de que era una prueba de comprensión oral y no de ortografía.

A pesar de dicha pérdida y de que sólo se tomaron en cuenta los resultados de dos pruebas, la de pronunciación y la de vocabulario, se considera que el material es suficiente para el análisis.

Presentación

Por cuestiones éticas y de integridad no se presentarán en la tabla de los resultados los nombres de las personas que participaron en el estudio. Se presenta únicamente un número, por ejemplo 01, 02, 03 etc., para poder identificar y analizar los resultados.

Los resultados, al igual que los parámetros, se presentan en su forma original o con una *cifra de nivel* que es equivalente a la información original. *Los niveles* (0/1-5) fueron creados para facilitar el análisis de los resultados y para ciertos parámetros fue considerado suficiente

presentar sólo los niveles por una cuestión de limitación de espacio (ver anexo K).

Resultados de prueba

La Tabla 1 indica los niveles de pronunciación, nivel y puntaje de la prueba de vocabulario y a qué grupo pertenece el informante.

Informante	Grupo	Nivel de Pronunciación		Puntaje / Nivel de Vocabulario	
		E1 ¹³	E2 ¹⁴		
01.	aL2	4	4	879	5
02.	aL2	1	2	444	3
03.	aL2	2	2	378	2
04.	aL2	2	3	474	3
05.	aL2	5	4	0	1
06.	aL2	4	3	372	2
07.	aL2	3	4	609	4
08.	aL2	3	3	860	5
09.	aL2	3	3	609	4
10.	aL2	5	5	819	5
11.	aL2	3	3	388	2
12.	aL2	5	2	660	4
13.	aL2	3	4	938	5
14.	aL2	3	3	727	4
15.	aL2	3	5	536	3
16.	aL2	3	3	372	2
17.	aL2	3	3	444	3
18.	aL2	2	2	260	2
19.	aL2	4	3	609	4
20.	aL2	3	2	383	2
21.	2L1	5	5	670	4
22.	2L1	4	4	499	3
23.	2L1	5	5	700	4
24.	2L1	4	4	47	1
25.	2L1	3	4	470	3
26.	2L1	2	3	383	2
27.	2L1	3	4	633	4
28.	2L1	4	4	345	2
29.	2L1	4	5	431	3
30.	2L1	4	4	357	2
31.	2L1	5	5	408	3
32.	2L1	5	5	592	3
33.	2L1	5	5	143	1
34.	2L1	5	5	84	1
35.	2L1	2	2	107	1
36.	1L1	5	5	849	5
37.	1L1	5	5	870	5
38.	1L1	5	5	850	5
39.	1L1	5	5	890	5
40.	1L1	5	5	840	5

¹³ Evaluador uno

¹⁴ Evaluador dos

Tabla 1. *Resultados*

La razón por la cual se encuentran en la tabla dos niveles de pronunciación se explica por el hecho de que se han usado dos evaluadores y en la tabla se presentan los resultados de ambos. Existen ciertas diferencias en las evaluaciones. Para confirmar la fiabilidad de los resultados se ha calculado el alpha de Krippendorff que resultó ser 0,7566, un valor no muy alto pero suficiente para que la información que contienen los datos pueda ser considerada como confiable (ver anexo H).

Para no tener que usar dos resultados de la misma prueba, en el análisis de regresión del capítulo cinco y en el ANOVA presentado aquí debajo, fueron unidos los niveles de pronunciación de manera que, para aquellos informantes que recibieron diferentes resultados de parte de los dos evaluadores, se tomó el valor promedio, es decir, sumando los dos resultados y luego dividiéndolos por dos (ver anexo K- promedio).

Para verificar que verdaderamente se tiene en este estudio tres grupos con características diferentes, se presenta a continuación el resultado de un ANOVA donde *Grupo* (aL2, 2L1, 1L1) figura como variable independiente y *Nivel de Pron.*, *Puntaje de Voc.* y *Nivel de Voc.* están como variables dependientes.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Promedio Nivel de Pronunciación	Between Groups	16,623	2	8,311	11,662	0,000
	Within Groups	26,371	37	0,713		
	Total	42,994	39			
Puntaje de Vocabulario	Between Groups	832 004,292	2	416 002,146	9,096	0,001
	Within Groups	1 692 172,683	37	45 734,397		
	Total	2 524 176,975	39			
Nivel de Vocabulario	Between Groups	24,292	2	12,146	9,464	0,000
	Within Groups	47,483	37	1,283		
	Total	71,775	39			

Tabla 2. *ANOVA*

La Tabla 2 declara que existen diferencias significantes (Sig = 0,000, 0,001 y 0,000) entre los tres grupos (*Between Groups*) para todas las tres variables dependientes (Nivel de Pron., Puntaje de Voc. y Nivel de Voc.).

Parámetros

En la Tabla 3 se encuentran las respuestas del *formulario de preguntas* (ver anexo F). Las respuestas están traducidas a cifras, de las cuales algunas corresponden a niveles. La explicación de los nueve parámetros y los niveles se encuentra debajo de la tabla. La cifra de nivel está escrita entre paréntesis. Los informantes que no presentan ninguna información complementaria son las personas del grupo L1, es decir el grupo de referencia en el cual los cinco son hispanos.

Infor.	Grupo	Nivel de estudio	Edad de adq.	Edad ¹⁵	Años de castell.	Pareja	Padres hisp.	Años en países hisp.	Viajes a países hisp.	Frecuencia de comun.
01.	aL2		5	16	36	20	1	0	4	5
02.	aL2		3	16	25	9	0	0	1	3
03.	aL2		2	20	24	4	0	0	0,5	2
04.	aL2		3	16	23	7	0	0	2	4
05.	aL2		0	17	26	9	1	0	0,5	3
06.	aL2		2	20	25	5	0	0	1	3
07.	aL2		4	13	25	12	1	0	3	3
08.	aL2		5	28	38	10	0	0	1	4
09.	aL2		1	21	25	4	0	0	1,5	3
10.	aL2		5	15	46	31	1	0	6	4
11.	aL2		2	23	25	2	0	0	0	1
12.	aL2		3	17	27	10	0	0	0	1
13.	aL2		5	16	33	17	1	0	4	5
14.	aL2		3	12	21	9	0	0	0,5	2
15.	aL2		3	15	23	8	0	0	1	3
16.	aL2		3	16	25	9	0	0	1,5	3
17.	aL2		2	17	24	7	1	0	0,5	3
18.	aL2		3	16	25	9	0	0	1,5	3
19.	aL2		4	16	26	10	1	0	2	3
20.	aL2		3	15	28	13	0	0	0	2
21.	2L1		4	0	25	25	0	1	2	4
22.	2L1		0	0	25	25	0	2	0,5	4
23.	2L1		4	0	27	27	0	2	2	4
24.	2L1		0	0	23	23	0	1	1,5	4
25.	2L1		1	0	22	22	0	2	2	4
26.	2L1		0	0	23	23	0	2	1	3
27.	2L1		2	0	26	26	0	2	2	5
28.	2L1		0	0	25	25	0	1	2	4
29.	2L1		3	0	26	26	0	1	2,5	4
30.	2L1		0	0	27	27	0	2	1	3
31.	2L1		1	0	25	25	0	2	1,5	5
32.	2L1		0	0	25	25	0	2	1	4
33.	2L1		0	0	20	20	0	2	1	4
34.	2L1		0	0	20	20	0	2	1,5	4
35.	2L1		0	0	24	24	0	2	2	5

Tabla 3. *Parámetros*

Nivel de estudio se refiere a estudios universitarios en castellano¹⁶: y los niveles son: doctorado/ando (5), ≥ 4 semestres (4), 3 semestres (3), 2 semestres (2), 1 semestre (1), nunca (0).

¹⁵ No confundir el *parámetro edad*, que se refiere a la edad del informante, con el *factor edad*, que se refiere a la importancia de la edad en el proceso de adquisición de la lengua y por lo tanto se fija en la *edad de adquisición*.

¹⁶ *Es decir, podría ser tanto estudios universitarios de castellano en Suecia como estudios universitarios (de cualquier materia) en un país hispano (siempre que sea en castellano). Se pregunta sólo por estudios universitarios tomando por dado que los informantes hayan estudiado la lengua castellana en la secundaria, o antes, para poder entrar en la universidad, o para tener la posibilidad de estudiar en un país hispanohablante. Lo cual es valido para casi todos los casos. (Excepción informante número 09).

Edad de adquisición es la edad en la cual el informante comenzó a adquirir el castellano.

Edad se refiere a la edad que tiene el informante.

Años de (convivencia con el) castellano suma la cantidad de años que el informante ha hablado castellano, es decir, la edad menos la edad de adquisición.

Pareja declara si el informante tiene una pareja que es hispano/a donde sí es (1) y no (0).

Padres hispanos dice si el informante tiene padres hispanos o no (0), y si es uno (1) o son dos (2).

Años en países hispanos calcula aproximadamente la cantidad de años en total que el informante ha vivido en países hispanohablantes.

Viajes a países hispanos: calcula la cantidad de viajes y los niveles son: (5) ≥ 15 veces, 15 veces $> (4) \geq 5$ veces, 5 veces $> (3) \geq 3$ veces, 3 veces $> (2) > 0$ veces, nunca = (1).

Frecuencia de comunicación cuenta cuanto el informante usa la lengua hoy en día y los niveles son: diariamente (5), 3 veces por semana (4), 1 vez por semana (3), 1 vez por mes (2), nunca (1).

Análisis

Aunque lo ideal sería poder hacerlo, no es posible derivar todas las diferencias individuales a los parámetros, como nivel de estudios, edad de adquisición, pareja, etcétera. En parte, porque el estudio sólo incluye 40 informantes y tan sólo nueve parámetros y en parte porque todas las personas son diferentes, es decir, que a parte de las diferencias en cuanto a los parámetros, también existen diferencias individuales las cuales no se presentan en un simple formulario de preguntas. A pesar de lo dicho, se cree que este estudio contiene suficiente información como para señalar algunas tendencias en el proceso de adquisición. Para probar si los parámetros tienen una correlación significativa con los resultados de prueba o no se realizó un análisis de regresión. Después de él sigue una discusión de los resultados a base del objetivo del trabajo.

Análisis de regresión

El objetivo de un análisis de regresión es de investigar la relación estadística entre una variable dependiente (Y), en este estudio el nivel de la lengua, y una o más variables independientes ($X_1, X_2, X_3 \dots$), en este caso los nueve parámetros. La relación *lineal* ($Y = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 \dots$) es la más usada y es la que se buscó al realizar la regresión. (web.media.mit.edu) El programa usado para realizar el análisis de regresión fue SPSS, uno de los programas de estadística más usados en Suecia (spss.com, Wahlgren 2005). El análisis de regresión se encuentra en los anexos I e J, a continuación se presentan sus resultados.

Correlaciones

En el estudio se aplicó la *correlación de Pearson* (Pearson Correlation). Dos variables completamente correlacionadas dan una *correlación*¹⁷ igual a 1 (o -1), y para variables no correlacionadas el resultado es 0. A que nivel las dos variables tienen una correlación *significante* se puede ver debajo de la *correlación de Pearson*, en el siguiente cuadro. Se usó *2-tailed* por el hecho de que es una prueba más exigente que *1-tailed*. Así los resultados presentados, y por eso también las conclusiones, son de mayor valor. Aquí 0,000 significa que entre dos variables hay una correlación 100% significativa y 1 significa que la correlación tiene 0 % de significancia. Se acostumbra decir que la correlación debe de ser significativa a un nivel de, por lo menos, 0,005, es decir de 95 %.

¹⁷ Relación o correspondencia que tienen dos o más cosas entre sí (Clave 2000).

		Nivel De Pronunciación	Nivel De Vocabulario
Nivel De Pronunciación	Pearson Correlation	1	,104
	Sig. (2-tailed)		,552
	N	35	35
Nivel De Vocabulario	Pearson Correlation	,104	1
	Sig. (2-tailed)	,552	
	N	35	35
Nivel De Estudio	Pearson Correlation	-,089	,767(**)
	Sig. (2-tailed)	,612	,000
	N	35	35
Edad De Adquisición	Pearson Correlation	-,473(**)	,298
	Sig. (2-tailed)	,004	,082
	N	35	35
Edad	Pearson Correlation	,116	,621(**)
	Sig. (2-tailed)	,508	,000
	N	35	35
Años De Castellano	Pearson Correlation	,566(**)	,051
	Sig. (2-tailed)	,000	,770
	N	35	35
Pareja	Pearson Correlation	,125	,384(*)
	Sig. (2-tailed)	,474	,023
	N	35	35
Padres Hispanos	Pearson Correlation	,407(*)	-,303
	Sig. (2-tailed)	,015	,077
	N	35	35
Años En Países Hispanos	Pearson Correlation	,308	,503(**)
	Sig. (2-tailed)	,072	,002
	N	35	35
Viajes A Países Hispanos	Pearson Correlation	,407(*)	,168
	Sig. (2-tailed)	,015	,336
	N	35	35
Frecuencia De Comunicación	Pearson Correlation	,542(**)	,290
	Sig. (2-tailed)	,001	,091
	N	35	35

Tabla 4. *Correlaciones*

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

En la Tabla 4 se puede observar que los nueve parámetros muestran una correlación con o, *nivel de pronunciación*, o con *nivel de vocabulario*, es decir que los nueve parámetros contienen información valiosa. Sin embargo, es notable que ninguno de los parámetros muestre una correlación significativa tanto con el nivel de pronunciación como con el nivel de vocabulario a la vez. No parecen ser los mismos parámetros que determinan el vocabulario y la pronunciación.

Análisis de regresión *nivel de vocabulario*

Para la prueba de vocabulario se ve que hay una correlación significativa entre el resultado de prueba y los parámetros *nivel de estudio*, *edad*, *años en países hispanos* y *pareja*. Los tres primeros parámetros muestran una correlación significativa a nivel 0,01. La correlación más fuerte la presenta el parámetro *nivel de estudio*, que llega a 0,767, es decir que este parámetro tiene una fuerte influencia sobre el nivel de vocabulario de los informantes. También el parámetro *edad* tiene una alta correlación, la cual se explica principalmente por la alta autocorrelación entre nivel de estudio y edad, 0,612. Es decir que en este estudio fue válido que los mayores de edad también tuvieran un mayor nivel de estudio, como fue el caso, por ejemplo, de un grupo de doctorandos. Los números clave de la regresión se encuentran en la tabla de resultados (Tabla 6).

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Frecuencia de comunicación, NivelDeEstudio, ViajesAPaísesHispanos, Nivio, Edad, AñosDeCastellano, AñosEnPaísesHispanos, PadresHispanos(a)		Enter

Tabla 5. *Regresión nivel de vocabulario*

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,836	,699	,606	,78159

Tabla 6. *Resultados regresión nivel de vocabulario*

Model Summary

b Dependent Variable: NivelDeVocabulario

a Tolerance = ,000 limits reached.

El término R, que representa la correlación sumada entre todos los nueve parámetros y el nivel de vocabulario (eliminando la autocorrelación), demuestra una correlación fuerte de 0,836. Es decir, hay una fuerte correlación entre la información de los nueve parámetros y el nivel de vocabulario. Dicho de otro modo, parece que la información de los parámetros sobre la adquisición del vocabulario es rica y de buena calidad. *R square* es igual a R^2 , y *Adjusted R Square* dice cuanto del resultado de la prueba de vocabulario es explicada por la información de los nueve parámetros. Adjusted R square es de 0,606, es decir que con la información de los parámetros es posible explicar más del 60 % del nivel del vocabulario.

Análisis de regresión nivel de pronunciación

Para los resultados de la prueba de pronunciación los parámetros con una correlación significativa son totalmente distintos, es decir, parece que los factores que desarrollan el vocabulario son otros que los que desarrollan la pronunciación. Lo dicho se da por entender también observando la correlación entre el nivel de pronunciación y el nivel de vocabulario, la cual es muy baja, 0,104, y por lo tanto no significativa, 0,552. Los parámetros *años de castellano* y *frecuencia de comunicación* muestran la correlación más fuerte con el resultado de la prueba de pronunciación, 0,566 y 0,542. Como se había esperado existe también una correlación significativa y negativa entre la pronunciación y *edad de adquisición*, -0,473, es decir que en general es válido que mientras antes que se comience la adquisición de la lengua mejor resulta la pronunciación. *Viajes a países hispanos* y *padres hispanos* demuestran una correlación significativa, pero sólo a nivel 0,05, este último parámetro, sin embargo, con una autocorrelación significativa con *edad de adquisición*, teniendo en cuenta que todos los informantes en este estudio con una edad de adquisición de 0 también tienen padres hispanos.

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Frecuencia de comunicación, NivelDeEstudio, ViajesAPaísesHispanos, Nivio, Edad, AñosDeCastellano, AñosEnPaísesHispanos, PadresHispanos(a)		Enter

Tabla 7. Regresión nivel de pronunciación

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,683	,466	,302	,82362

Tabla 8. Resultados regresión nivel de pronunciación

Model Summary

a Tolerance = ,000 limits reached.

b Dependent Variable: NivelDePronunciación

En su totalidad el análisis de regresión dice que la correlación entre los nueve parámetros y el nivel de pronunciación es de 0,683, por lo cual *Adjusted R Square*, 0,302 (30,2%), resulta bastante más bajo para el nivel de pronunciación que para el nivel de vocabulario (ver tabla 8). Puede ser que esto se deba a que el proceso de adquisición de pronunciación sea más complejo que la adquisición de vocabulario, por lo cual, en los parámetros juntos no se logró captar tanta información sobre el proceso de adquisición de pronunciación.

Adquisición del vocabulario

El *nivel de estudio* muestra incomparablemente la correlación más fuerte con el nivel de vocabulario, aunque también muestran una fuerte correlación los parámetros *edad* y *años en países hispanos*. Ni nivel de estudio, ni años en países hispanos son factores biológicos de los cuales hablan entre otros Chomsky, Lenneberg, Hyltenstam y Abrahamsson, sino que son factores que en este trabajo han sido nombrados como *input*. Por lo tanto, son las teorías de Snow, Bialystok, Hakuta & Wiley las que mejor sirven para explicar el nivel de vocabulario (*output*) para quienes adquieren el castellano en la sociedad sueca. Cuanto más se estudia el castellano mejor resulta el vocabulario. La edad de adquisición aquí no demuestra tener importancia significativa, pero sí el parámetro edad. A pesar de esto, tampoco se cree que la edad en si tenga importancia para el proceso de adquisición del vocabulario, sino que la explicación de la correlación se debe principalmente a la autocorrelación con el nivel de estudio. Dicho de otro modo, cuanto más se estudia, se envejece y mejor resulta el vocabulario.

Al ser los *input* -especialmente el nivel de estudio, pero también años en países hispanos- que parecen determinar el nivel del vocabulario se entiende cómo es posible que el grupo aL2, a pesar de haber practicado el castellano mucho menos tiempo que el grupo 2L1, demuestre un resultado promedio bastante más alto en la prueba de vocabulario (aL2=538,05¹⁸, 2L1=391,27¹⁹). La importancia del nivel de estudio es evidente cuando se observa que los informantes del 2L1 con mayor vocabulario son justamente aquellos que han estudiado castellano en la universidad.

Al no ser el factor biológico el que determina el nivel del vocabulario, también parece ser perfectamente posible adquirir un nivel nativo también comenzando la adquisición del castellano después del llamado *periodo crítico*. Es más, los cuatro doctorandos en este estudio han comenzado la adquisición después de la edad crítica (a los 15, 16, 16 y 28 años) y todos han obtenido un nivel nativo en la prueba de vocabulario. Sin embargo, ninguno de los 15 informantes del grupo 2L1 obtuvo un nivel nativo en la prueba de vocabulario. Al igual que parece posible comenzar la adquisición a cualquier edad y adquirir un nivel nativo en el vocabulario, todo mientras se reciban suficientes *input*, parece también perfectamente posible hablar castellano toda la vida sin obtener un vocabulario amplio. Parece que el hecho de crecer en una sociedad donde el castellano no es la lengua de la sociedad y el hecho de practicarlo principalmente en casa, limita el desarrollo del vocabulario del grupo 2L1. Es decir, que el consenso de que es posible alcanzar un nivel nativo en dos o más lenguas para quienes comienzan la adquisición antes del periodo crítico no parece ser válido en el caso del vocabulario si la lengua no es la de la sociedad. Para esto es necesario un avanzado proceso de aprendizaje académico.

Usando la lengua únicamente en un ambiente familiar se desarrolla el vocabulario en determinado ambiente pero parece dejar huecos en el vocabulario. Un análisis que está conforme con la descripción de *dialang* del vocabulario de las personas que obtienen un puntaje de entre 201-400 puntos: *suficiente en situaciones cotidianas, pero que probablemente no cubre un conocimiento más específico de la lengua* (ver anexo C). Varios informantes del grupo 2L1 obtuvieron un nivel tan bajo como 1 en la prueba de vocabulario. No obstante, los mismos informantes tienen nivel 4 o incluso 5 en pronunciación. Parece que

¹⁸ Igual a un nivel promedio de 3,25

¹⁹ Igual a un nivel promedio de 2,47

la edad de adquisición tiene mayor importancia para la pronunciación.

Adquisición de la pronunciación

Son otros los parámetros que influyen en la pronunciación del informante. De mayor importancia parecen ser los *años de castellano*, la *frecuencia de comunicación* y la *edad de adquisición*. Los resultados de la prueba de pronunciación fueron distintos a aquellos de la prueba de vocabulario. El promedio aquí es bastante más alto para el grupo 2L1 que para el grupo aL2 (aL2=3,23, 2L1=4,13), es decir al revés que en la prueba de vocabulario. Seis de los 15 informantes con 2L1 obtuvieron un nivel nativo en la prueba de pronunciación mientras que entre los 20 informantes del grupo aL2 tan sólo uno logró conseguir el nivel nativo. Se ve que el factor biológico tiene gran importancia para el nivel de la pronunciación y que a aquellos que comienzan la adquisición del castellano después del periodo crítico les resulta, sino imposible, por lo menos muy difícil de alcanzar un nivel nativo.

Sin embargo, comenzar la adquisición del castellano al nacer no es una garantía para obtener el nivel nativo. También hace falta práctica, *input*. La cantidad de años durante los cuales se ha practicado el castellano y la frecuencia con la cual se comunica en el idioma son dos factores que muestran una correlación significativa y positiva con el nivel de la pronunciación. Los *input* son importantes para la pronunciación al igual que para el vocabulario pero parecen ser diferentes los *input* que determinan el desarrollo de la pronunciación y del vocabulario. Para la pronunciación no parecen ser necesarios los estudios *conscientes* de la lengua, lo que por Krashen fue nombrado *aprendizaje de la lengua*. Parece ser suficiente la comunicación *natural* para adquirir un nivel avanzado, únicamente debe de ser frecuente y comenzar a los pocos años. También en cuanto a los *input* determinantes aquellos con 2L1 tiene una ventaja, dado que este grupo comenzó a adquirir el castellano antes, es decir, en general tienen más años de práctica, y a parte, en este grupo se suele usar el castellano más frecuente, dado que las comunicaciones familiares suelen darse, por lo menos, parcialmente en castellano.

Por esto, no resulta ser imposible para el grupo aL2 alcanzar un buen nivel en la pronunciación (nivel 4), sólo exige un mayor esfuerzo que para el grupo 2L1. Buscando ambientes de comunicación castellana y viajando seguido a países hispanos ha resultado en que varios informantes del grupo aL2 han obtenido una buena pronunciación, aunque por cierto sólo uno de ellos ha logrado pasar de buen nivel (4) a nivel nativo (5).

Sería por lo tanto una combinación de la hipótesis de Lenneberg (1967), defendida y desarrollada por Hyltenstam y Abrahamsson (1992, 2003), y la hipótesis de Snow (1995), defendida por entres otros Bialystok, Hakuta y Wiley (1999, 2003) y Bongaerts (1995), que serviría para explicar los resultados de la prueba de pronunciación. Para el proceso de adquisición de la pronunciación parece ser de importancia significativa tanto el factor *edad* como los *input*.

Adquisición del castellano

Nivel nativo en la lengua castellana tiene aquella persona que obtiene un nivel nativo en las dos pruebas parciales, es decir tanto en la de vocabulario como en la de pronunciación. Los resultados de las pruebas muestran que sólo 6 de los 40 informantes tienen un nivel nativo – los cinco hispanos del grupo 1L1 y un sueco del grupo aL2.

El informante número 10 del grupo aL2 que obtuvo nivel 5 en las dos pruebas comenzó la adquisición del castellano a los 15 años y por lo tanto sirve como contraprueba a la hipótesis

de Eric Lenneberg. Dado informante demuestra, al igual que las personas del estudio de Bongaerts y el caso de “Julie”, que es posible alcanzar un nivel nativo en una lengua a pesar de comenzar la adquisición después del periodo crítico. ¿Será entonces que no existe un periodo crítico?

Con todo, el informante podría tener, lo que proponen Hyltenstam y Abrahamsson- *un talento excepcional el cual, a pesar del factor biológico, le permite adquirir un nivel nativo en la L2 también después del periodo crítico*. Pero analizando los parámetros que corresponden al informante sería más prudente afirmar que más que un talento excepcional se trata de un esfuerzo excepcional. El resultado de prueba debe ser visto como un efecto de un largo y duro trabajo: un doctorado en la lengua castellana, práctica del idioma durante 31 años, comunicación castellana diaria, una esposa hispana y 6 años viviendo en países hispanos (ver tabla 3. Parámetros – informante 10).

Hyltenstam y Abrahamsson también podrían argumentar que su nivel no es nativo sino *casi nativo*. Dicha crítica podría deberse a que las pruebas no fueron suficientemente sofisticadas y por eso una persona de nivel *casi nativo* pudo pasar por nativo. Es difícil decir si ha sido así o no. Empero, se cree que las pruebas fueron suficientemente exigentes, pero se admite que sería deseable incluir en el estudio resultados de, por lo menos, una prueba más. Lo cual también fue la intención.

A parte del informante número 10 hubo otros informantes con un resultado promedio alto y aunque no nativo, cerca de nativo. Dichos informantes han sido o doctorandos, ya con vocabulario nativo, pero a parte con comunicación frecuente y gracias a eso también una buena pronunciación, o aquellos del grupo 2L1, ya con pronunciación nativa, que han completado su adquisición de la lengua castellana con estudios académicos y de esa manera mejorado su vocabulario y obtenido, aunque no sea nativo, el nivel 4. Estos dos grupos presentan un nivel de castellano de entre 4 y 5 y podrían ser nombrados *casi nativos*.

Aparece un caso sobresaliente del grupo aL2, el informante 05, que obtuvo 0 puntos en la prueba de vocabulario (nivel 1) pero un nivel promedio de 4,5 en la prueba de pronunciación. La combinación buen nivel de pronunciación y bajo nivel de vocabulario hace que dado informante tenga las características del grupo 2L1, a pesar de haber comenzado la adquisición del castellano recién a los 17 años. Ese informante demuestra lo concluido, a pesar de una tardía edad de adquisición es posible, con los *input* adecuados, adquirir un buen nivel de pronunciación.

Uniendo el resultado de las dos pruebas - sacando un promedio general con igual de peso a ambas partes - el nivel de castellano resulta ser parejo entre el grupo aL2 y 2L1 (aL2=3,24, 2L1=3,3 y 1L1=5). Interesante es el hecho de que el grupo aL2 demuestra resultados balanceados, casi idénticos en las dos pruebas (3,25 y 3,23). Idénticos fueron también los resultados del grupo 1L1 en las dos pruebas (5 y 5). Sin embargo, para el grupo 2L1 hubo una diferencia significativa entre las dos pruebas (2,47 y 4,13).

El conocimiento de la lengua castellana dentro del grupo 2L1 parece ser desequilibrado; buena pronunciación pero vocabulario pobre. Por eso, nadie en este grupo llega a tener un nivel nativo en su castellano, pero por cierto es un castellano perfectamente útil dentro del entorno que se mueve dado grupo. Sin embargo, se debe nombrar que hay grandes diferencias individuales en el nivel de vocabulario dentro del grupo 2L1, sobre todo entre aquellos que no

tienen estudios académicos de castellano. Posiblemente la explicación de las grandes variaciones individuales dentro de dicho grupo se da por los diferentes contextos familiares y actitudes personales, parámetros que no del todo fueron posibles de captar en este estudio.

Conclusiones

En el presente y último capítulo se resumen las conclusiones del análisis, se retoma la hipótesis presentada en el apartado 1.2 y se responde a los tres interrogantes del objetivo.

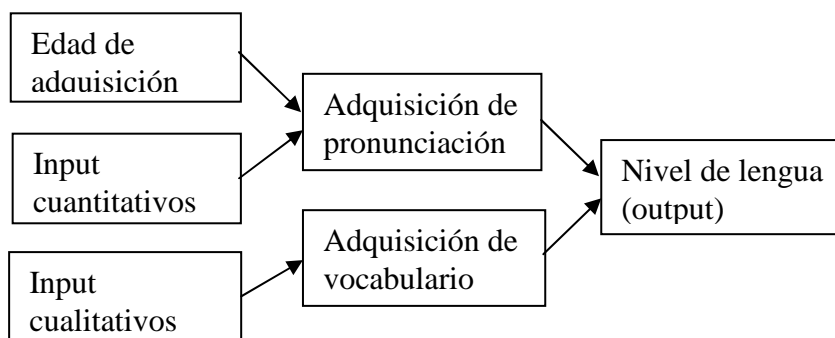
¿Qué importancia tiene la edad y los input en la adquisición de la lengua?

Como propone la hipótesis, se pudo comprobar que tanto el factor *edad* como el factor *input* son fundamentales para la adquisición de la lengua. Sin embargo, los resultados muestran que el factor biológico no debe ser sobrestimado. Es perfectamente posible comenzar el proceso de adquisición del idioma después del periodo crítico y alcanzar un buen nivel. Uno de los informantes incluso demuestra tener un nivel nativo a pesar de haber comenzado el proceso de adquisición recién a los 15 años. Es decir, que la primera condición de la parte b) de la hipótesis – *para alcanzar un nivel nativo hay que comenzar la adquisición de L2 durante la infancia* – no se confirma. Las condiciones dos y tres de la hipótesis b)- *practicar la lengua frecuentemente y realizar estudios profundos de la lengua* – son necesarias y suficientes para lograr un nivel nativo de la lengua.

Se confirma la parte a) de la hipótesis - *la adquisición de la pronunciación está relacionada con la edad de adquisición mientras que la adquisición del vocabulario principalmente está relacionada con los input*. Los *input* de mayor importancia para la adquisición del vocabulario son *nivel de estudio y años en países hispanos*. Esto se estima como válido principalmente cuando la lengua de estudio no es la misma que lengua de la sociedad. El bajo *nivel de estudio* que posee el grupo 2L1 sirve como explicación del bajo promedio obtenido en la prueba de vocabulario. El nivel de estudio académico de la lengua castellana era en el grupo aL2 por definición más alto y este grupo también obtuvo un mayor promedio en la prueba de vocabulario.

El factor biológico no parece influir en el nivel del vocabulario, sin embargo, es de importancia para la pronunciación. El nivel de la pronunciación tiene una correlación negativa con el parámetro *edad de adquisición*. En general, es válido que cuanto antes el informante comience a practicar el castellano más alto será su nivel de pronunciación. Pero no sólo es el factor biológico el que determina la pronunciación, sino que también influyen los *input*; principalmente los parámetros *años de castellano* y *frecuencia de comunicación*. Los tres parámetros mencionados se presentan a favor del grupo 2L1 por lo cual dicho grupo, en la prueba de pronunciación, obtiene un resultado promedio superior al del grupo aL2.

Para la pronunciación, a parte de la *edad de adquisición*, parece ser importante *cuánto se practica* (años y frecuencia) mientras que para el vocabulario importa *cómo se practica* (dónde y con quién). La comunicación en el hogar no parece desarrollar el vocabulario tanto como la comunicación en la facultad o en países hispanohablantes. Por lo cual se podría concluir que los *input* que determinan el nivel del vocabulario son *cualitativos* (nivel de estudio+años en países hispanos) mientras que los *input* que determinan la pronunciación son *cuantitativos* (años de castellano+frecuencia de comunicación). El proceso de adquisición, con sus determinantes, se podría ilustrar de la siguiente manera:

Figura 2. *Proceso de adquisición*

¿Si es posible, cómo se alcanza un nivel nativo en una segunda lengua?

Solamente uno de los 20 informantes que tienen castellano como L2 obtuvo nivel nativo en las dos pruebas parciales, por lo cual parece posible alcanzar un nivel nativo en la L2 también comenzando la adquisición como adulto, aunque parece difícil y exigente. Es principalmente la prueba de pronunciación la que causa dificultades al grupo aL2, lo cual es lógico dado que, en general, resulta más difícil adquirir la pronunciación cuanto más tarde el informante comience la adquisición. El único informante que, a pesar del factor biológico, logró adquirir un nivel nativo en la prueba de pronunciación parece haber compensado la desventaja biológica con cuantiosos *input cuantitativos*. En cuanto al nivel de la prueba de vocabulario parece ser sobre todo una cuestión del nivel de estudio; un alto nivel de estudios resulta en un nivel nativo. De los 35 informantes suecos (aL2+2L1), sólo los cuatro doctorandos obtuvieron un nivel nativo en la prueba de vocabulario.

¿Si es posible, cómo se alcanza un nivel nativo en una lengua que no es la lengua de la sociedad en la cual se encuentra el hablante?

Debido a que se acaba de constatar que es posible alcanzar un nivel nativo en una segunda lengua comenzando después de la edad crítica y a pesar de que el proceso de adquisición es en un país donde normalmente no se usa esa lengua, de hecho sería posible también para aquellos que tienen el idioma en cuestión como su lengua materna (primera lengua).

No obstante, ninguno de los 15 informantes del grupo 2L1 obtuvo un nivel nativo en las dos pruebas parciales. Por cierto 6 de los 15 informantes de dicho grupo adquirieron un nivel nativo en la prueba de pronunciación, pero ninguno en la prueba de vocabulario. Por lo visto, la dificultad es la adquisición del vocabulario. No parece ser posible conseguir un nivel nativo a través de un proceso de adquisición únicamente *natural*, comunicación cotidiana, sino que para alcanzar un nivel nativo en el vocabulario es necesario realizar largos estudio académicos en el idioma en cuestión. La alternativa sería vivir unos cuantos años en un país hispano.

A diferencia de los doctorandos, nadie del grupo 2L1 ha compensado el hecho de crecer en una sociedad donde el castellano no es la lengua de uso normal con suficientes *input cualitativos*, pero sería posible para quien dedicara más tiempo a los estudios del castellano.

Es decir, parece posible alcanzar un nivel nativo tanto en una segunda lengua (a pesar de comenzar la adquisición después del periodo crítico) como en una lengua que no es la de la sociedad donde vive el informante. Sin embargo, exige un esfuerzo fuera de lo normal, por eso ese nivel sólo fue alcanzado por uno de los 35 informantes suecos. Entre aquellos con un alto nivel de castellano, fue generalmente una edad de adquisición tardía o un nivel de estudio

insuficiente, que les impidió pasar del nivel casi nativo al nivel nativo.

Bibliografía

1.

Asher, J. & Garcia, G., 1969. The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal*, 53, p. 334-341

Bialystok, E. & Hakuta, K., 1999. Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. En D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, p. 161-181. Mahwah, Erlbaum, New Jersey

Bialystok, E. Hakuta, K. & Wiley, E., 2003. Critical Evidence: A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition. *Psychological Science*, 14, p. 31-38

Bialystok, E. & Miller, B., 1999. The problem of age in second language acquisition: Influences from language, task, and structure. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, p.127-145

Bongaerts, T., Planken, B. & Schils, E., 1995. Can late learners attain a native accent in a foreign language? A test of the critical period hypothesis. En D. Singleton & Z. Lengyel (Ed.), *The age factor in second language acquisition*, p. 30-50. Multilingual Matters, Clevedon

Chomsky, N., 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press, Cambridge

Maldonado-González, C. et al., 2000. *Clave – Diccionario de uso del español actual*. SM, Madrid

Esaiasson, P. et al., 2004. *Metodpraktikan*. Norstedts Juridik, Stockholm

Hansegård, N. E., 1972. *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Bokförlaget Aldus/Bonniers, Stockholm

Hayes, F A. & Krippendorff, K., 2007. Answering the call for a Standard Reliability Measure for Coding Data. *Communication Methods and Mesures*, 1, p. 77-89

Holme, I. & Solvang, B., 1997. *Forskningsmetodik – Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur, Lund

Hualde, J. I. et al., 2002. *Introducción a la Lingüística Hispánica*. Cambridge University Press, Cambridge

Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N., 2003. Maturational constraints in second language acquisition. En Doughty, C. & M. Long (Ed.) *Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell, Oxford

Hyltenstam, K., 1992. Non-native Features of Near-native Speakers: On the Ultimate Attainment of Childhood L2 Learners. En R.J. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*, p. 351-367

Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N., 2003. Age of onset and ultimate attainment in near-native speakers of Swedish. En: K. Fraurud & K. Hyltenstam (Ed.), *Multilingualism in Global and Local Perspectives. Papers from the 8th Nordic Conference on Bilingualism, November 1-3, 2001, Stockholm Rinkeby*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University, and Rinkeby Institute of Multilingual Research

Håkansson G., 2003. *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Studentlitteratur, Lund

Ioup, G., Boustagui, E., el Tigi, M. & Moselle, M., 1994. Reexamining the Critical Period Hypothesis: A Case Study of Successful Adult SLA in a Naturalistic Environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, p. 73-96

Johnson, J. & Newport, E., 1989 Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, p. 60-99

Johnson, J. & Newport, E., 1991 Critical period effects on universal properties of language: the status of Subjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, p. 215-258

Klein, S., 1990. Human cognitive changes at the middle to upper Paleolithic transition: The evidence of Boker Tachtit. En P. Mellars (Ed.), *The Emergence of Modern Humans: An Archaeological Perspective*, p. 499-516. Edinburgh University Press, Edinburgh

Krashen, S. D., 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Institute of English, Oxford

Lenneberg, E., 1964. The Capacity of Language Acquisition. En Fodor, Jerry and Jerrold Katz, (Ed.), *The structure of language: Readings in the philosophy of language*, p. 579-603 Prentice Hall. Englewood Cliffs, New Jersey

Lenneberg, E., 1967. *Biological Foundations of Language*. John Wiley & Sons, Inc., New York

Mackey, W. F., 1962. The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*, 7, p. 57-85

Mackey, W. F., 1967. *Bilingualism as a world problem/Le bilinguisme, phénomène mondial*. Harvest House, Montreal

Moyer, A., 1999. Ultimate attainment in L2 phonology: the critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, p. 81-108

Patkowski, M., 1980. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30, p. 449-472

Pinker, S., 1994. *The language instinct: How the mind creates language*, p293. W. Morrow, New York

Seliger, H., Krashen, S. D. & Ladefoged, P., 1975. Maturational constraints in the acquisition

of second languages. *Language Sciences*, 38, p. 20-22

Singleton, D. & Lengyel, Z., 1995. *The Age Factor in Second Language Acquisition*, p. 1-29. Multilingual Matters, Clevedon

Snow, C. E., 1995. Issues in the study of input: Finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. En: Fletcher, P. & MacWhinney, B. (Ed.), *The Handbook of Child Language: The Spoken Language, Early Speech Development*, p. 180–193. Blackwell, Cambridge

Wahlgren, L., 2005. *SPSS steg för steg*. Studentlitteratur AB, Lund

Young-Scholten, M., 2002. Orthographic input in L2 phonological development. En P. Burmeister, T. Piske & A. Rohde (Ed.), *An integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*, p. 263-279

Fuentes electrónicas

crede.berkeley.edu Crede (2007-04-05)
<http://crede.berkeley.edu/tools/glossary.html>

listserv.linguistlist.org The Linguist (2007-04-16)
<http://listserv.linguistlist.org/cgi-bin/wa?A2=ind9507d&L=linguist&P=814>

spss.com SPSS (2007-05-03)

web.media.mit.edu/ The Media Lab (2007-05-04)
 Santos, L W *Introducción al análisis de regresión lineal* Cholula Mexico 2002
<http://web.media.mit.edu/~lwelti/documents/statistics/Analisis%20de%20Regresion.pdf>

www.cepes.ro Cepes (2007-04-16)
The Bilingual University - Its Origins, Mission, and Functioning (Bucharest, 15-19 March 2000)
http://www.cepes.ro/hed/policy/bilingual_universities/Sadlak.htm

www.dialang.org Dialang (2007-02-01)
<http://www.dialang.org/swedish/index.htm>

www.dn.se Dagens Nyheter (2007-02-07)
 Albons, B., "Bara dom lär sig svenska" ...språken växer av varandra.
 "barns kapacitet räcker väl till för två eller flera språk redan från början. Många tror att det inte får plats flera språk i huvudet på små barn. Men det finns ingen sådan begränsning"

www.edu.fi Utbildningsstyrelsen (2007-02-06)
 Sandvik, M., *Skolframgång och språkkompetens*.
<http://www.edu.fi/svenska/pageLast.asp?path=499,473,22131,22136,22184,23108,23116>
 www.elsevier.com Elsevier (2007-04-15)
 Matychuk, P., 2004 *The role of child-directed speech in language acquisition: a case study*.
http://www.elsevier.com/authoried_subject_sections/S06/S06_345/misc/languageacquisition.pdf

www.ling.lu.se Lunds Universitet (2007-04-17)
Stölten, K., *Effects of Age on VOT: Categorical Perception of Swedish Stops by Near-native L2 Speakers*.
http://www.ling.lu.se/conference/fonetik2006/pdf/stolten_fon06.pdf

www.liu.se Linköpings Universitet (2007-04-18)
Rodríguez de Tembleque García, S. M. (sanro@isk.liu.se), *Prueba de Pronunciación*

www.osu.edu The Ohio State University (2007-05-09)
<http://www.comm.ohio-state.edu/ahayes/>
<http://www.comm.ohio-state.edu/ahayes/kalpha.pdf>

www.rae.es Real Academia Española (2007-03-14)
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=lengua

www.scb.se Statistiska Centralbyrån (2007-02-17)
http://www.scb.se/statistik/BE/BE0401/2000I02/BE51ST0305_03.pdf

www.spraknamnden.se Språknämnden (2007-02-07)
Lindberg, I., *Myter om tvåspråkighet*
http://www.spraknamnden.se/sprakvard/innehallsfor-teckning/4_02/lindberg_4_02.htm

Anexo A.

Texto de pronunciación (la parte en *negrita* es la que, finalmente, se llegó a usar)

Cuando estuvimos frente a frente en el café en el momento de sentarnos, aún era yo la criatura encogida y amargada a quien le han roto un sueño. Luego me fue invadiendo el deseo de oír lo que la madre de Ena, de un momento a otro, iba a decirme. Me olvidé de mí y al fin encontré la paz.

- ¿Qué le sucede a usted, Andrea?

Aquel usted, en labios de la señora, se volvía tierno y familiar. Me produjo ganas de llorar, y me mordí los labios. Ella había desviado los ojos. Cuando los pude ver ensombrecidos por el ala del sombrero, tenía una humedad de fiebre. Yo estaba ya tranquila, y ella era quien me sonreía con un poco de miedo.

- No me pasa nada.

Es posible, Andrea...llevo unos días que descubro sombras extrañas en los ojos de todos. ¿No le ha sucedido alguna vez atribuir su estado de ánimo al mundo que la rodea?

Parecía que sonriendo ella tratara de hacerme sonreír también. Decía todo con un tono ligero.

- ¿Y cómo es que no va usted por casa en esta temporada? Está usted disgustada con Ena?

- No – bajé los ojos -, más bien creo que es ella la que se aburre conmigo. Es natural.

- ¿Por qué? Ella la quiere a usted muchísimo. Sí, sí, no ponga usted esa expresión reconcentrada. Es usted la única amiga que tiene mi hija. Por eso he venido a hablarle.

Fuente: Linköpings Universitet

Anexo B.

Dialang – Prueba de Nivel

Puntuación y niveles:

901-1000 (6)	Puntuación muy alta, propia de un hablante nativo o de una persona con un nivel cercano al nivel nativo de la lengua.
601-900 (5)	Las personas que tienen este nivel son habitualmente alumnos y alumnas avanzados, con un vocabulario considerable. Pueden usar la lengua de forma totalmente funcional y tienen pocas dificultades en la comprensión escrita, aunque pueden tener más problemas en la comprensión oral.
401-600 (4)	Las personas de este nivel normalmente tienen un buen vocabulario básico, pero pueden tener dificultades al utilizar algún material dirigido a hablantes nativos.
201-400 (3)	Las personas que tienen este nivel disponen de un vocabulario limitado que puede resultar suficiente en situaciones cotidianas, pero que probablemente no cubre un conocimiento más específico de la lengua.
101-200 (2)	Este nivel indica un conocimiento muy básico de la lengua, probablemente suficiente para fines turísticos o para “salir de paseo”, pero no para desenvolverse con facilidad en muchas otras situaciones.
0-100 (1)	Este nivel identifica a la persona que conoce unas cuantas palabras, pero que no tiene un conocimiento sistemático del vocabulario básico de la lengua.

Fuente: www.dialang.org

Anexo C.

Modificación – Prueba de Nivel

Puntuación y niveles (modificaciones en grueso):

801-1000 (5)	Puntuación muy alta, propia de un hablante nativo o de una persona con un nivel cercano al nivel nativo de la lengua.
601- 800 (4)	Las personas que tienen este nivel son habitualmente alumnos y alumnas avanzados, con un vocabulario considerable. Pueden usar la lengua de forma totalmente funcional y tienen pocas dificultades en la comprensión escrita, aunque pueden tener más problemas en la comprensión oral.
401-600 (3)	Las personas de este nivel normalmente tienen un buen vocabulario básico, pero pueden tener dificultades al utilizar algún material dirigido a hablantes nativos.
201-400 (2)	Las personas que tienen este nivel disponen de un vocabulario limitado que puede resultar suficiente en situaciones cotidianas, pero que probablemente no cubre un conocimiento más específico de la lengua.
0- 200 (1)	Este nivel indica un conocimiento muy básico de la lengua, probablemente suficiente para fines turísticos o para “salir de paseo”, pero no para desenvolverse con facilidad en muchas otras situaciones.

Anexo D.

Información para los evaluadores de la prueba de pronunciación

Nativo se refiere a nativo hispanohablante y *nivel nativo* tiene aquella persona que tenga un nivel de la lengua castellana que *equivalga y se parezca al nivel de los nativos de dada lengua*.

Vuestro trabajo consiste en escuchar la grabación y poner el nivel de la persona en una escala del 1 (no nativo) al 5 (nativo) siguiendo los siguientes criterios:

- 0) Si tienen un acento marcado, sueco o de otro lado, sin ser hispano
- 1) Entonación en preguntas y en oraciones enunciativas con comas u oraciones subordinadas.
- 2) Pronunciación (fijar espacialmente en vocales y en sonidos como b/v, c/q/k, c/s, h, ll/i, s/r)
- 3) No dejar que influya, en la evaluación, la capacidad de lectura, dado que es únicamente una prueba de pronunciación y entonación.
- 4) No discriminar entre los muchos diferentes tipos de castellano.

Los evaluadores, al escuchar las grabaciones, no obtendrán ninguna información sobre los informantes. Sin embargo, sabrán que los informantes en su mayoría son suecos pero que, entre las grabaciones, también habrá personas de referencia, es decir, hispanos.

Desde antes muchísimas gracias a ustedes.

Atentamente,

Pascal Granfeldt Saavedra

Anexo E.

Formulario a rellenar por parte de los evaluadores

Informante	Nivel de pronunciación	
01. REC0036_01	?	Ustedes cambian el ? por una nota entre 1 y 5.
02. REC0027_01	?	En el disco, la primera grabación es numero 01, segunda 02 etc.
03. REC0056_01	?	Es importante que ustedes hagan la evaluación en orden
04. REC0023_01	?	de manera que no se mezclen los resultados.
05. REC0034_01	?	Muchas gracias!
06. REC0009_01	?	Pascal
07. REC0063_01	?	
08. REC0011_01	?	
09. REC0001_01	?	
10. REC0008_01	?	
11. REC0022_01	?	
12. REC0042_01	?	
13. REC0055_01	?	
14. REC0026_01	?	
15. REC0024_01	?	
16. REC0052	?	
17. REC0012_01	?	
18. REC0031_01	?	
19. REC0035_01	?	
20. REC0013_01	?	
21. REC0038_01	?	
22. REC0032_01	?	
23. REC0014_01	?	
24. REC0010_01	?	
25. REC0025_01	?	
26. REC0058_01	?	
27. REC0061_01	?	
28. REC0064_01	?	
29. REC0037_01	?	
30. REC0018_01	?	
31. REC0041_01	?	
32. REC0017_01	?	
33. REC0019_01	?	
34. REC0060_01	?	
35. REC0007_01	?	
36. REC0043_01	?	
37. REC0062	?	
38. REC0015_02	?	
39. REC0054_01	?	
40. REC0040_01	?	

Anexo F.

Parámetros – Formulario de preguntas a rellenar por parte de los informantes

(Rellenar el espacio vacío o subrayar la opción que mejor describa su realidad. Las cifras entre paréntesis equivalen al nivel y son usadas para facilitar el análisis de los resultados.)

Apellido y nombre:

Nacido en (fecha, ciudad y país):

Estudios/formación:

A que edad comenzó la adquisición del castellano:

Frecuencia de comunicación: diariamente (5), 3 veces por semana (4), 1 vez por semana (3), 1 vez por mes (2), nunca (1)

Viajes a países hispanos: (5) ≥ 15 veces, 15 veces > (4) ≥ 5 veces, 5 veces > (3) ≥ 3 veces, 3 veces > (2) > 0 veces, nunca = (1)

Vivido en países hispanos (si más de 4 meses seguidos): ≥ 4 veces (5), 3 veces (4), 2 veces (3), 1 vez (2), nunca (1)

Tiempo total vivido en países hispanos (calcula aproximadamente):

Padres hispanos: dos (2), uno (1), ninguno (0)

Estudios Universitarios en castellano*: doctorado/ando (5), ≥ 4 semestres (4), 3 semestres (3), 2 semestres (2), 1 semestre (1), nunca (0)

Pareja hispano/a (1)

Desde cuanto tiempo en Suecia (únicamente para el grupo 1L1):

*Es decir, podría ser tanto estudios universitarios de castellano en Suecia como estudios universitarios (de cualquier materia) en un país hispano (siempre mientras sea en castellano). Se pregunta sólo por estudios universitarios tomando por dado que los informantes hayan estudiado la lengua castellana en la secundaria, o antes, para poder entrar en la universidad, o para tener la posibilidad de estudiar en un país hispanohablante. Lo cual es valido para casi todos los casos (excepción informante número 09).

Resultados (se rellena por el autor):

Nivel (puntaje) prueba vocabulario:

Nivel comprensión oral:

Nivel pronunciación:

Anexo G.

Información sobre los evaluadores

Los evaluadores escogidos fueron un hombre y una mujer. La evaluadora ha trabajado como profesora de castellano en Suecia durante muchos años, tanto con niños como con adultos, suecos e hispanohablantes y habla castellano rioplatense.

El evaluador lleva nueve años en Suecia. Trabaja como profesor de castellano en un liceo y a parte da clases de castellano como lengua materna. Proviene de Chile, y ha vivido también en Uruguay y en España.

Ambos evaluadores son hispanohablantes “profesionales”, es decir trabajan, o han trabajado, con la lengua castellana por lo cual tienen gran experiencia y conocimiento general de la lengua y sus diferencias regionales.

Los dos evaluadores fueron escogidos de mi red de contactos por cuestiones económicas dado que en este trabajo no fue posible pagarle a nadie para que escuche las grabaciones y evalúe el nivel de pronunciación y entonación.

Anexo H.

Cálculo del Alpha de Krippendorff

Run MATRIX procedure:

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observers	Pairs
Ordinal	,7566	,5257	,9119	40,0000	2,0000	40,0000

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

alphamin	q
,9000	,9528
,8000	,6288
,7000	,2612
,6700	,1872
,6000	,0736
,5000	,0150

Number of bootstrap samples:
5000

Judges used in these computations:
Lauras Pablos

=====

Observed Coincidence Matrix

,00	1,00	,00	,00	,00
1,00	6,00	3,00	,00	1,00
,00	3,00	12,00	6,00	1,00
,00	,00	6,00	10,00	2,00
,00	1,00	1,00	2,00	24,00

Expected Coincidence Matrix

,00	,14	,28	,23	,35
,14	1,39	3,06	2,51	3,90
,28	3,06	5,85	5,01	7,80
,23	2,51	5,01	3,87	6,38
,35	3,90	7,80	6,38	9,57

Delta Matrix

,00	36,00	506,25	1806,25	4290,25
36,00	,00	272,25	1332,25	3540,25
506,25	272,25	,00	400,00	1849,00
1806,25	1332,25	400,00	,00	529,00
4290,25	3540,25	1849,00	529,00	,00

Rows and columns correspond to following unit values

1,00	2,00	3,00	4,00	5,00
------	------	------	------	------

----- END MATRIX -----

Anexo I.

Regression Analysis: Nivel de Voc versus Nivel de est; Edad de adq; ...

Variables Entered/Removed

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Frecuencia DeComunicación, NivelDeEstudio, ViajesAPaísesHispanos, Pareja, Edad, AñosDeCastellano, AñosEnPaísesHispanos, PadresHispanos(a)		Enter

a Tolerance = ,000 limits reached.

b Dependent Variable: NivelDeVocabulario

ANOVA(b)

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	36,860	8	4,607	7,542	,000(a)
	Residual	15,883	26	,611		
	Total	52,743	34			

a Predictors: (Constant), FrecuenciaDeComunicación, NivelDeEstudio, ViajesAPaísesHispanos, Pareja, Edad, AñosDeCastellano, AñosEnPaísesHispanos, PadresHispanos

b Dependent Variable: NivelDeVocabulario

* Años de castellano is highly correlated with other X variables

* Años de castellano has been removed from the equation

The regression equation is

$$\begin{aligned} \text{Nivel de Vocabulario} = & - 0,93 + 0,512 \text{ Nivel de estudio} \\ & + 0,0261 \text{ Edad de adquisición} + 0,0302 \text{ Edad} - 0,406 \text{ Pareja} \\ & + 0,298 \text{ Padres hisp.} + 0,114 \text{ Años en países hisp.} \\ & + 0,002 \text{ Viajes a países hisp.} + 0,338 \text{ Frecuencia de comunicación} \end{aligned}$$

35 cases used 5 cases contain missing values

Predictor	Coef	SE Coef	T	P
Constant	-0,928	1,162	-0,80	0,432
Nivel de	0,5124	0,1337	3,83	0,001
Edad de	0,02612	0,04238	0,62	0,543
Edad	0,03019	0,04504	0,67	0,509

Pareja	-0,4059	0,6685	-0,61	0,549
Padres h	0,2985	0,4665	0,64	0,528
Años en	0,1140	0,2491	0,46	0,651
Viajes a	0,0017	0,2145	0,01	0,994
Frecuencia	0,3375	0,2308	1,46	0,156

Anexo J.

Regression Analysis: Nivel de pro versus Nivel de est; Edad de adqu; ...

Variables Entered/Removed

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Frecuencia DeComunicación, NivelDeEstudio, ViajesAPaísesHispanos, Pareja, Edad, AñosDeCastellano, AñosEnPaísesHispanos, PadresHispanos(a)		Enter

a Tolerance = ,000 limits reached.

b Dependent Variable: NivelDePronunciación

ANOVA(b)

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	15,406	8	1,926	2,839	,021(a)
	Residual	17,637	26	,678		
	Total	33,043	34			

a Predictors: (Constant), FrecuenciaDeComunicación, NivelDeEstudio, ViajesAPaísesHispanos, Pareja, Edad, AñosDeCastellano, AñosEnPaísesHispanos, PadresHispanos

b Dependent Variable: NivelDePronunciación

* Años de castellano is highly correlated with other X variables

* Años de castellano has been removed from the equation

The regression equation is

$$\text{Nivel de pronunciación} = 1,54 - 0,076 \text{ Nivel de estudio} - 0,0594 \text{ Edad de adquisición} + 0,0300 \text{ Edad} - 0,648 \text{ Pareja} - 0,404 \text{ Padres hisp.} + 0,181 \text{ Años en países hisp.} - 0,021 \text{ Viajes a países hisp.} + 0,561 \text{ Frecuencia de comunicación}$$

35 cases used 5 cases contain missing values

Predictor	Coef	SE Coef	T	P
Constant	1,541	1,225	1,26	0,219
Nivel de	-0,0764	0,1409	-0,54	0,592
Edad de	-0,05939	0,04466	-1,33	0,195
Edad	0,03000	0,04746	0,63	0,533
Pareja	-0,6479	0,7044	-0,92	0,366

Padres h	-0,4043	0,4915	-0,82	0,418
Años en	0,1814	0,2625	0,69	0,496
Viajes a	-0,0209	0,2260	-0,09	0,927
Frecuencia	0,5607	0,2432	2,31	0,029

Anexo K.

Anexo K.

Tabla de información – Resultados y Parámetros

(Número) /Grupo	Nivel de Pronuncia- ción		Prom- edio	Nivel/puntaje de vocabulario		Tiempo de estudio	Edad de adquisi- ción		Años de castell.		Pareja	Viajes a países hispanos		Frecuencia de comunicación
								Edad		Padres hisp.				
(1) aL2	4	4	4	5	879	doctorado/ando	16	36	20	sí	0	≥15	diariamente 3 veces por sem.	
(21) 2L1	5	5	5	4	670	≥ 4 semestres	0	25	25	no	1	15>X≥5	sem.	
(2) aL2	1	2	1,5	3	444	3 semestres	16	25	9	no	0	5>X≥3	1 vez por sem.	
(22) 2L1	4	4	4	3	499	nunca	0	25	25	no	2	15>X≥5	diariamente	
(3) aL2	2	2	2	2	378	2 semestres	20	24	4	no	0	3>X>0	1 vez por mes	
(23) 2L1	5	5	5	4	700	≥ 4 semestres	0	27	27	no	2	15>X≥5	diariamente	
(4) aL2	2	3	3,5	3	474	3 semestres	16	23	7	no	0	15>X≥5	1 vez por sem.	
(5) aL2	5	4	4,5	1	0	nunca	17	26	9	sí	0	5>X≥3	diariamente 3 veces por sem.	
(24) 2L1	4	4	4	1	47	nunca	0	23	23	no	1	15>X≥5	sem.	
(36) 1L1	5	5	5	5	849									
(6) aL2	4	3	3,5	2	372	2 semestres	20	25	5	no	0	5>X≥3	1 vez por sem.	
(7) aL2	3	4	3,5	4	609	≥ 4 semestres	13	25	12	sí	0	5>X≥3	diariamente 3 veces por sem.	
(25) 2L1	3	4	3,5	3	470	1 semestre	0	22	22	no	2	15>X≥5	sem. 3 veces por sem.	
(8) aL2	3	3	3	5	860	doctorado/ando	28	38	10	no	0	15>X≥5	sem. 3 veces por sem.	
(26) 2L1	2	3	2,5	2	383	nunca	0	23	23	no	2	5>X≥3	sem.	
(37) 1L1	5	5	5	5	870									
(27) 2L1	3	4	3,5	4	633	2 semestres	0	26	26	no	2	≥15	diariamente	
(9) aL2	3	3	3	4	609	1 semestre	21	25	4	no	0	5>X≥3	1 vez por sem.	
(10) aL2	5	5	5	5	819	doctorado/ando	15	46	31	sí	0	15>X≥5	diariamente	
(11) aL2	3	3	3	2	388	2 semestres	23	25	2	no	0	nunca	1 vez por sem. 3 veces por sem.	
(12) aL2	5	2	3,5	4	660	3 semestres	17	27	10	no	0	nunca	sem.	
(13) aL2	3	4	3,5	5	938	doctorado/ando	16	33	17	sí	0	≥15	diariamente 3 veces por sem.	
(14) aL2	3	3	3	4	727	3 semestres	12	21	9	no	0	3>X>0	sem.	
(28) 2L1	4	4	4	2	345	nunca	0	25	25	no	1	15>X≥5	1 vez por sem.	
(38) 1L1	5	5	5	5	850									
(29) 2L1	4	5	4,5	3	431	3 semestres	0	26	26	no	1	15>X≥5	1 vez por sem. 3 veces por sem.	
(30) 2L1	4	4	4	2	357	nunca	0	27	27	no	2	5>X≥3	sem.	
(39) 1L1	5	5	5	5	890									
(15) aL2	3	5	4	3	536	3 semestres	15	23	8	no	0	5>X≥3	diariamente 3 veces por sem.	
(31) 2L1	5	5	5	3	408	1 semestre	0	25	25	no	2	≥15	sem.	
(16) aL2	3	3	3	2	372	3 semestres	16	25	9	no	0	5>X≥3	1 vez por mes	
(32) 2L1	5	5	5	3	592	nunca	0	25	25	no	2	≥15	diariamente	
(33) 2L1	5	5	5	1	143	nunca	0	20	20	no	2	≥15	diariamente	
(40) 1L1	5	5	5	5	840									
(34) 2L1	5	5	5	1	84	nunca	0	20	20	no	2	≥15	diariamente	
(17) aL2	3	3	3	3	444	2 semestres	17	24	7	sí	0	5>X≥3	diariamente	
(18) aL2	2	2	2	2	260	3 semestres	16	25	9	no	0	5>X≥3	1 vez por mes	

Adquisición de L1 y L2

(35) 2L1	2	2	2	1	107	nunca	0	24	24	no	2	≥ 15	3 veces por sem.
(19) aL2	4	3	3,5	4	609	≥ 4 semestres	16	26	10	sí	0	$5 > X \geq 3$	diariamente
(20) aL2	3	2	2,5	2	383	3 semestres	15	28	13	no	0	$3 > X > 0$	3 veces por sem.