

¿Masculino o femenino? Esa es la cuestión.

Uso del género gramatical en español por niños hablantes de herencia hispano-neerlandeses.

Héctor Cruz Rico

s1294156

Junio 2018

Universiteit Leiden

Faculty of Humanities

MA Latin American Studies

Language Variation and Bilingualism

Supervisora: Dr. M. C. Parafita Couto

Segunda lectora: Dr. P. Gonzalez
Gonzalez

Frank van der Veen – Berry Zaat – Rosario Rico – Alexander Minkoff – Alicia Rico – Héctor Cruz
M Carmen Parafita Couto – El Mauder – Lluís Barceló i Coblijn – Paz Gonzalez
Karin Jaspers – Liesbeth Winkelmolén.

Gracias Totales
Bedankt

Abstract

La presente investigación examina y compara el uso del género gramatical en español en dos grupos de niños bilingües hablantes de herencia de español-neerlandés (hablantes de herencia de español en Ámsterdam (n=10) vs. hablantes de herencia de neerlandés en Palma de Mallorca (n=10)). Los resultados de una tarea de elicitación (“*Director-Matcher Task*”) mostraron que los niños hablantes de herencia de español tendieron a sobregeneralizar la forma masculina y a tener más problemas con los sustantivos femeninos y con los sustantivos no canónicos, mientras que los niños hablantes de herencia de neerlandés no cometieron ningún error. Se esperaba que en el grupo de hablantes de herencia de español los niños con alta exposición y mejor calidad del input en español tuvieran un mejor rendimiento. Sin embargo, no se encontraron patrones específicos en la exposición del español o en la calidad de este, y tampoco hubo una interacción entre estos dos factores que pudiese explicar las diferencias en el rendimiento de los hablantes de español.

Palabras clave: género gramatical, niños hablantes de herencia, español, neerlandés

This study examines and compares the use of grammatical gender in ten Spanish children heritage speakers living in Amsterdam and in ten Dutch children heritage Speakers living in Palma de Mallorca. The results in the Director-Matcher Task revealed an overextension of the masculine form and more problems with feminine and non-canonical nouns in the Spanish heritage speakers. However, regarding the exposition and quality of Spanish, the author did not find any specific pattern or interaction between these two extra-linguistic factors that could explain the performance of the Spanish children heritage speakers.

Keywords: grammatical gender, children heritage speakers, Spanish, Dutch

Índice

Capítulo 1 Introducción	6
Capítulo 2 Sintagma nominal en español: concordancia de género gramatical	9
2.1 Género gramatical de los sustantivos	9
2.2 Género en los determinantes.....	12
2.3 Género en los adjetivos	13
Capítulo 3 Sintagma nominal en neerlandés: concordancia de género gramatical	15
3.1 Género gramatical de los sustantivos.....	15
3.2 Determinantes <i>-het</i> y <i>-de</i>	16
3.3 Género en los adjetivos	18
Capítulo 4 Hablantes de herencia	21
4.1 El género gramatical en español en hablantes de herencia	23
4.2 Preguntas de investigación e hipótesis.....	24
Capítulo 5 Metodología	28
5.1 Tarea	28
5.2 Material y selección de estímulos	29
5.3 Participantes	30
5.4 “ <i>Bilingual Language Experience Calculator</i> ” (BiLEC).....	32
5.5 Procedimiento.....	33
5.6 Selección, exclusión y validación de datos	34
Capítulo 6 Resultados	41
6.1 Sintagma nominal en ambas poblaciones (Mallorca vs Ámsterdam)	41
6.1.1 Comparación de ambas poblaciones en la combinación Determinante-Sustantivo	42
6.1.2 Comparación de ambas poblaciones en la combinación Sustantivo-Adjetivo	43
6.2 Resultados en el sintagma nominal en la población Ámsterdam	44
6.2.1 Resultados con base en el género gramatical del sustantivo	44

6.2.1.1 <i>Combinación Determinante–Sustantivo</i>	44
6.2.1.2 <i>Combinación Sustantivo–Adjetivo</i>	45
6.2.2 Resultados con base en la canonicidad del sustantivo.....	47
6.2.2.1 <i>Combinación Determinante–Sustantivo</i>	47
6.2.2.2 <i>Combinación Sustantivo–Adjetivo</i>	48
6.2.3 Presentación de resultados con base en el género gramatical y canonicidad	49
6.2.3.1 <i>Género gramatical y canonicidad en la combinación Determinante–Sustantivo</i> ..	50
6.2.3.2 <i>Género gramatical y canonicidad en la combinación Sustantivo–Adjetivo</i>	51
6.2.4 Análisis de errores por participante	52
6.2.4.1 <i>Análisis individual en ambas combinaciones</i>	52
6.3 Análisis de exposición y calidad (“ <i>Quality</i> ”) del input en español	54
6.3.1 Exposición al español	55
6.3.2 Calidad (“ <i>Quality</i> ”) del español	56
Capítulo 7 Discusión y conclusión	60
Referencias	63
Apéndices	66

Introducción

Cuando existe género gramatical en una lengua, sus hablantes adquieren este rasgo lingüístico en la niñez, lo usan de manera automática y no tienen problemas de concordancia de género en dicha lengua (Carroll, 1989; Pérez Pereira, 1991; Hawkins & Franceschina, 2004; Sagarra & Herschensohn, 2010). No obstante, se ha demostrado que la carencia de género gramatical en la lengua materna (L1), dificulta la adquisición de la concordancia del género gramatical en la segunda lengua (L2) (Carroll, 1989; Hawkins & Franceschina, 2004). Hawkins y Franceschina (2004) argumentan que cuando el mecanismo sintáctico que lleva a cabo la concordancia del género gramatical está ausente en la L1 de los hablantes, la concordancia de género en la L2 no se alcanza completamente, provocando que en etapas después de la pubertad este rasgo se fosilice y no se alcance la adquisición del mismo (Hawkins & Franceschina, 2004). La investigación de Carroll (1989), quien asegura que después de los 5 años los rasgos universales de adquisición del género gramatical desaparecen, por lo cual cuando la L1 de los hablantes no tiene género, el género en la L2 no se adquiere por completo.

La concordancia de género gramatical es la relación entre el sustantivo con las palabras que lo modifican, las cuales reflejan el género gramatical del mismo, es decir los determinantes y los adjetivos (Roca, 1989; Harris, 1991; Florijn, Lalleman & Maureau, 2004). En español, este rasgo es inherente y muy visible ya que todos los sustantivos, sin excepción, tienen género gramatical y pertenecen a uno de los siguientes dos géneros: *masculino* o *femenino* (Roca, 1989). Los hablantes nativos de español saben y son conscientes de que la frase *el puente viejo* es correcta, y que el sustantivo *puente* es un sustantivo masculino y que concuerda con el determinante *el* y con el adjetivo *viejo*; así mismo saben que las frases *la puente vieja*, *la puente viejo* y *el puente vieja* son incorrectas.

El neerlandés también tiene este rasgo lingüístico y todos los sustantivos pertenecen a uno de los siguientes dos géneros: *común* o *neutro*. Por lo que los hablantes nativos de neerlandés saben que la frase “*de grote hond*” (el perro grande) es correcta y que el sustantivo “*hond*” (perro) es un sustantivo común que concuerda con el determinante “*de*” (el/la) y con el adjetivo “*grote*” (grande). Pero ¿cómo saben esto los hablantes nativos de dichas lenguas? Si se les hace esta pregunta, la respuesta es simplemente: no sé, sólo sé que es así.

La concordancia del género gramatical en español es un rasgo que se ha investigado bastante también en hablantes de herencia (Montrul, Foote & Perpiñán, 2008; Rothman, 2009; Alarcon 2011; Montrul, 2013; Putman & Sánchez, 2013; Reznicek-Parado, 2013; van Osch, Hulk, Sleeman

& Irizarri van Suchtelen, 2014; Cuza & Pérez-Tattam, 2015; Chavez Verdezoto, 2017). Una descripción general de hablante de herencia la adoptada por Reznicek-Parrado (2013), quien argumenta que los hablantes de herencia son personas que han crecido en un lugar/hogar donde se habla una lengua diferente a la lengua de la comunidad. Una definición que toma el contexto de los hablantes de herencia desde un punto de vista lingüístico enfocado en la adquisición del lenguaje es la de Montrul (2010: 3) quien describe a los hablantes de herencia como “speakers of ethnolinguistically minority languages who are exposed to the language in the family since childhood and as adults wish to learn, relearn, or improve their current level of linguistic proficiency in their family language.”

El estudio de Montrul et al. (2008) concluyó que tanto los adultos hablantes de herencia de español, como los estudiantes de español como L2 en Estados Unidos de América, tuvieron más problemas con la concordancia del género gramatical con los sustantivos femeninos que con los masculinos. En los hablantes de herencia se debe a una variabilidad y carencia de input, mientras que en los estudiantes de español como L2 se debe a la variabilidad en el input y también a la manera de aprendizaje del español (manera explícita) (Montrul et al. 2008). Otro estudio que examinó el género gramatical en adultos hablantes de herencia de español, en un entorno donde el neerlandés era la lengua dominante es el estudio de van Osch et al. (2014). Los resultados mostraron que los hablantes de herencia tendieron a sobregeneralizar la forma masculina a los sustantivos con forma femenina y que este grupo tuvo más problemas con los sustantivos femeninos que con los sustantivos masculinos. El equipo de van Osch et al. (2014) concluyó que la cantidad (“*quantity*”) y la calidad (“*quality*”)¹ del input en español podrían jugar un papel muy importante en el uso del género gramatical en hablantes de herencia. En la sección 4 se presentan los detalles de estas y otras investigaciones que también examinaron el uso del género gramatical en hablantes de herencia en español.

No obstante, hay pocos estudios que investigan el uso del género gramatical en niños hablantes de herencia (Cuza & Pérez-Tattam, 2015; Chavez Verdezoto, 2017). El estudio de Cuza y Pérez-Tattam (2015) examinó niños hablantes de herencia de español y con inglés como L2 en los Estados Unidos de América. Ellos investigaron la concordancia del género gramatical, así como el orden del adjetivo en los sintagmas nominales. Los resultados mostraron la sobregeneralización de la forma masculina para sustantivos femeninos y un bajo nivel de conocimiento gramatical con lo que respecta a la concordancia del género y orden gramatical dentro del sintagma nominal. Los

¹Los autores no dan más información sobre las imágenes que utilizaron y tampoco sobre los videos.

autores concluyeron que los errores que cometieron los niños hablantes de herencia se debe a un estancamiento (“*plateau*”) de ciertas habilidades gramaticales en el español, esto debido al reducido input y al limitado uso de la lengua de herencia (Cuza & Pérez-Tattam, 2015). Un estudio reciente que se enfocó en niños hispano-neerlandeses, es el estudio de Chavez Verdezoto (2017), el cual investigó los factores que influyen en la adquisición del género gramatical en niños con español como lengua minoritaria en los Países Bajos. En esta investigación se encontró también que los niños tendieron a sobregeneralizar la forma masculina a la forma femenina de los sustantivos, y que estos tuvieron más problemas con la concordancia entre sustantivo y adjetivo. Ella asegura que el entorno lingüístico juega un papel muy importante en la adquisición del género, argumentando que “es necesario que los bilingües simultáneos tengan una buena cantidad de input” en la lengua minoritaria (Chavez Verdezoto, 2017:48). Los detalles sobre estos dos estudios se presentan en la sección 4.

La presente investigación compara dos poblaciones de niños hablantes de herencia en contextos lingüísticos diferentes, por un lado un grupo de niños con español como lengua de herencia en un entorno (Ámsterdam) donde el idioma dominante es el neerlandés, y otro grupo de niños con neerlandés como lengua de herencia en un entorno (Palma de Mallorca) donde el idioma dominante es el español. Estos dos grupos de niños bilingües hablan las mismas lenguas y tienen las mismas edades, pero sólo el grupo de Ámsterdam es de hablantes de herencia de español. Por medio de una tarea de comunicación referencial llamada “*Director-Matcher Task*” propuesta por Gullberg, Indefrey y Muysken (2009), esta investigación examina el uso del género gramatical en sintagmas nominales en español en niños hispano-neerlandeses. Por otro lado, otros dos factores que se examinan son la exposición al español y la calidad de este en los participantes, esto por medio de la herramienta BiLEC (*Bilingual Language Experience Calculator*) (Unsworth, 2016).

Este trabajo está organizado en el siguiente orden, el capítulo 2 presenta el sistema de concordancia de género gramatical dentro del sintagma nominal en español, mientras que el capítulo 3 presenta el sistema de género gramatical dentro del sintagma nominal en neerlandés. El capítulo 4 revisa investigaciones previas sobre el uso del género gramatical en hablantes de herencia de español y se presenta las preguntas de investigación e hipótesis. La metodología se presenta en el capítulo 5, seguida por los resultados en el capítulo 6, mientras que la discusión y conclusión son presentadas en el capítulo 7.

2. Sintagma nominal en español: concordancia de género gramatical

El *sustantivo* (S) es el núcleo de un sintagma nominal (SN). El *determinante* dentro del sintagma nominal tiene como función especificar el género del sustantivo. El *adjetivo* tiene la función de calificar y/o cuantificar al sustantivo, en español este aparece casi siempre después del sustantivo, es decir en posición postnominal (Roca, 1989, Hualde, Olarrea, Escobar & Travis, 2009). Tanto los determinantes como los adjetivos concuerdan con el género gramatical del sustantivo, ver figura 1.

Sintagma nominal en español

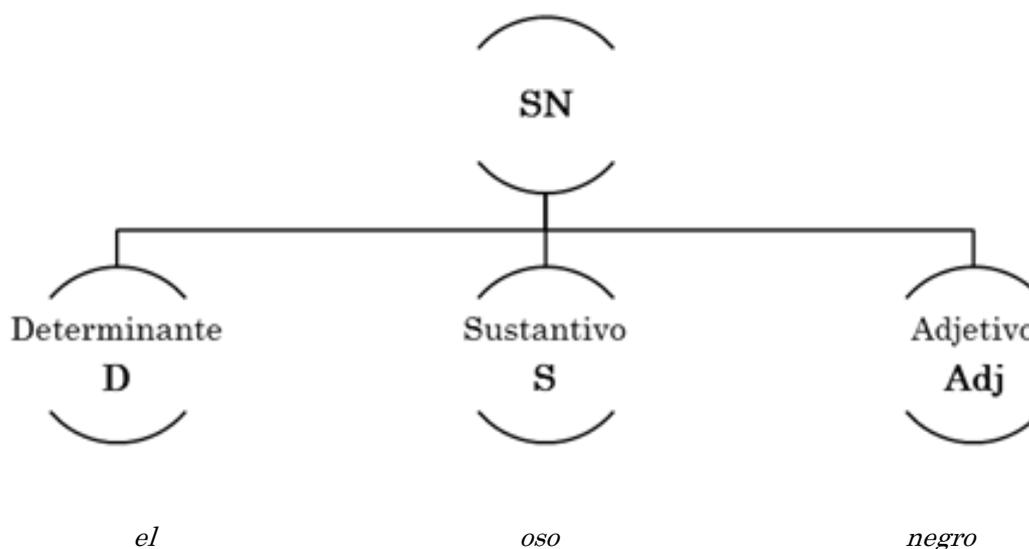


Figura 1. Ejemplo de un sintagma nominal en español.

2.1. Género gramatical de los sustantivos

El español tiene género gramatical. El género es la propiedad inherente que tienen los sustantivos, esta es manifestada en la concordancia con sus modificadores y adjetivos. En español, todos los modificadores concuerdan en género gramatical con el sustantivo al que modifican. La concordancia en género gramatical ocurre entre el sustantivo, los determinantes, ya sean definidos o indefinidos, y los adjetivos que lo modifican (Roca, 1989).

El sistema de género gramatical en español es binario, es decir tiene básicamente dos géneros gramaticales: masculino y femenino. Se considera que los sustantivos *libro*, *punte* y *cáliz* son inherentemente de género masculino, mientras que los sustantivos *cama*, *mente* y *sal* son

inherentemente de género femenino. Todos los sustantivos en español pertenecen a uno de los dos géneros gramaticales, incluso los préstamos. Los determinantes, adjetivos y otros modificadores deben concordar con el género gramatical del sustantivo y estos tienen formas diferentes (Roca, 1989; Hualde et al. 2009).

En el ejemplo (1) los determinantes *un* y *el* y los adjetivos *viejo*, *pequeño* y *bonito* son de género masculino y concuerdan con los sustantivos de género masculino *punte* y *libro* respectivamente, mientras que los modificadores *una*, *la*, *alta*, *pequeña* y *bonita* son de género femenino y concuerdan con los sustantivos de género femenino *pendiente* y *cama*, a estos sustantivos se les llama también sustantivos inanimados (Roca, 1989, Hualde et al. 2009).

(1) El género gramatical: sustantivos inanimados masculinos y femeninos con sus respectivos modificadores

<i>un puente viejo</i>	vs.	<i>una pendiente alta</i>
<i>el libro pequeño es bonito</i>	vs.	<i>la cama pequeña es bonita</i>

Es evidente que el género gramatical de los sustantivos inanimados no sólo puede deducirse por su terminación. Ejemplos como *libro*, *punte*, *auto*, *coche*, *corazón* y *cáliz* son de género masculino, y *cama*, *mente*, *raíz*, *razón* y *sal* son de género femenino, sin embargo, dentro de estos dos géneros existen formas que los clasifican en sustantivos canónicos y sustantivos no canónicos (Roca, 1989, Hualde et al. 2009):

1. Los sustantivos terminados en la vocal *-a* son casi todos femeninos con forma canónica. Sin embargo, esta tendencia tiene varias excepciones como los sustantivos masculinos *mapa*, *día* y *drama*. Los sustantivos terminados en *-ista* con referente humano tienen ambos géneros dependiendo si este se refiere a una persona masculina: *el artista feo* o a una persona femenina: *la artista fea* (Roca, 1989; Hualde et al. 2009).
2. Los sustantivos terminados en la vocal *-o* son casi todos masculinos con forma canónica. Las excepciones más comunes son los sustantivos femeninos *mano* y *foto* (Roca, 1989; Hualde et al. 2009).
3. Los sustantivos terminados en las vocales *-e*, *-i*, *-u* o con las consonantes *-n*, *-l*, *-s*, *-t*, *-z*, pueden ser o masculinos (*punte*, *árbol*, *corazón*, *lápiz*) o femeninos (*mente*, *sal*, *razón*) y se clasifican como sustantivos no canónicos (Roca, 1989; Hualde et al. 2009).

El español también tiene los llamados sustantivos animados, éstos expresan y se refieren a la esencia natural y biológica de los mismos (Roca, 1989; Harris, 1990; Hualde et al. 2009). Sustantivos como *mujer*, *niña*, *reina*, *gata* y *mexicana* son referidos a un animal o persona del sexo femenino, por lo tanto, son sustantivos femeninos, mientras que sustantivos como *hombre*, *gato*, *oso*, *niño*, *rey* y *español* son referidos a un animal o persona masculina, por lo tanto, son sustantivos masculinos. Este tipo de sustantivos también requiere del mismo tipo de concordancia que los sustantivos inanimados (Roca, 1989; Harris, 1990; Hualde et al. 2009).

Los sustantivos animados que se refieren a personas y animales tienen ambas formas, tanto masculina como femenina, la cual se ajusta al sexo biológico de cada referente (Roca, 1989, Harris, 1990, Hualde et al. 2009). En varios casos las palabras masculinas terminan en la vocal *-o* y las femeninas en la vocal *-a*, ver ejemplos (2) y (3).

(2)	El género en sustantivos animados masculinos	(3)	El género en sustantivos animados femeninos
	<i>niño</i>		<i>niña</i>
	<i>tío</i>		<i>tía</i>
	<i>maestro</i>		<i>maestra</i>

Esta no es la única tendencia, también existen posibilidades y excepciones en las que la forma femenina y la masculina terminan con la misma vocal (Hualde et al. 2009), ver ejemplo (4).

(4)	El género en sustantivos animados femeninos vs. masculinos				
	<i>la artista</i>	(femenino)	vs.	<i>el artista</i>	(masculino)
	<i>la gerente</i>	(femenino)	vs.	<i>el gerente</i>	(masculino)

Existen otros casos que no se siguen la tendencia de que los sustantivos femeninos terminan en *-a* y los masculinos terminan en *-o* y en los que los sustantivos terminan en *-z* o en *-r* (Hualde et al. 2009), ver el ejemplo (5).

(5)	El género en sustantivos animados femeninos vs. masculinos				
	<i>la supervisora</i>	(femenino)	vs.	<i>el supervisor</i>	(masculino)
	<i>la juez</i>	(femenino)	vs.	<i>el juez</i>	(masculino)

Dentro de la categoría de sustantivos animados también se pueden encontrar excepciones, como los sustantivos *modelo* o *persona* los cuales sólo tienen una forma y se ajustan a ambos sexos del referente (Hualde et al. 2009), ver ejemplo (6).

- (6) El género en sustantivos animados masculinos y femeninos con sus respectivos modificadores

Marco es un modelo guapo vs. *Marco es una persona buena*
Juana es una modelo bonita vs. *Juana es una persona buena*

2.2. Género en los determinantes

En español los determinantes tienen principalmente dos formas: masculina y femenina, aunque en el caso de los determinantes definidos también se puede presentar una tercera característica llamada “género neutro” (Hualde et al. 2009), ver tabla 1.

	Masculino	Femenino	Neutro
Definido	el	la	lo
Indefinido	un	una	

Tabla 1. Género de los determinantes en español: masculino, femenino y neutro

Las formas más comunes en los sintagmas nominales son la masculina y la femenina. La forma neutra se utiliza principalmente cuando se hace referencia a nociones o ideas generales: *lo que ya hemos hablado, lo escrito*. El determinante *lo* también se usa en combinación con adjetivos tanto masculinos como femeninos, en forma ya sea plural o singular (Hualde et al. 2009), esto en enunciados exclamativos: *¡lo interesantes que son tus pláticas!*, *¡lo triste que está Ana por la muerte de su padre!*

Una excepción en el caso de los determinantes, es el caso del determinante *el* en combinación con algunos sustantivos femeninos. En estos casos el determinante femenino *la*, se presenta como un alomorfo en determinante *el* en los casos como *el agua, el alma, el arma*, que son sustantivos

femeninos, puesto que en la concordancia con el adjetivo la flexión se lleva a cabo con la forma femenina: *el agua sucia, el alma vieja, el arma peligrosa*.

2.3. Género en los adjetivos

El adjetivo es una categoría léxica que califica y/o cuantifica al sustantivo. A diferencia de los sustantivos, los adjetivos no tienen género inherente. Los adjetivos concuerdan siempre con el género de los sustantivos y en la mayoría de los casos, aunque la raíz es la misma para ambos géneros, estos tienen forma tanto masculina como femenina (Hualde et al. 2009). En los adjetivos en español existen dos clases:

1. Los adjetivos de la primera clase son adjetivos canónicos y tienen dos formas diferentes, los adjetivos que terminan en la vocal *-a* son femeninos mientras que los que terminan en la vocal *-o* son masculinos (Hualde et al. 2009) ver ejemplo (7).
2. Los adjetivos de la segunda clase son adjetivos no canónicos y tienen la misma forma para ambos géneros, estos adjetivos terminan en la vocal *-e*, *-i*, o consonante, los cuales conservan la misma forma para ambos géneros (Hualde et al. 2009) ver ejemplo (8).

(7) Adjetivos con forma canónica (masculina y femenina)

bonito (masculino) vs. *bonita* (femenino)

rojo (masculino) vs. *roja* (femenino)

(8) Adjetivos con forma no canónica

triste (masculino y femenino)

azul (masculino y femenino)

En el caso de algunos adjetivos que se refieren a la nacionalidad, tienen dos formas, una que termina en consonante para la forma masculina y la otra que termina en la vocal *-a* para la forma femenina (Hualde et al. 2009) ver ejemplo (9).

(9) Adjetivos que se refieren a la nacionalidad con dos formas

neerlandés (masculino) vs. *neerlandesa* (femenino)

portugués (masculino) vs. *portuguesa* (femenino)

Además de estas formas existen algunos adjetivos que son invariables y que terminan en la vocal *-a* o en *-í* (Hualde et al. 2009) ver ejemplo (10).

(10) Adjetivos con forma invariable para ambos géneros

nómada (masculino y femenino)

somalí (masculino y femenino)

3. Sintagma nominal en neerlandés: concordancia de género gramatical

Dentro del sintagma nominal (SN) en neerlandés el *determinante* también especifica el género del sustantivo y el *adjetivo* lo califica y/o lo cuantifica, pero a diferencia del español, este aparece siempre antes del sustantivo, es decir en posición prenominal (Florijn, Lalleman & Maureau, 2004). Los determinantes y los adjetivos también concuerdan con el género gramatical del sustantivo, ver figura 2.

Sintagma nominal en neerlandés

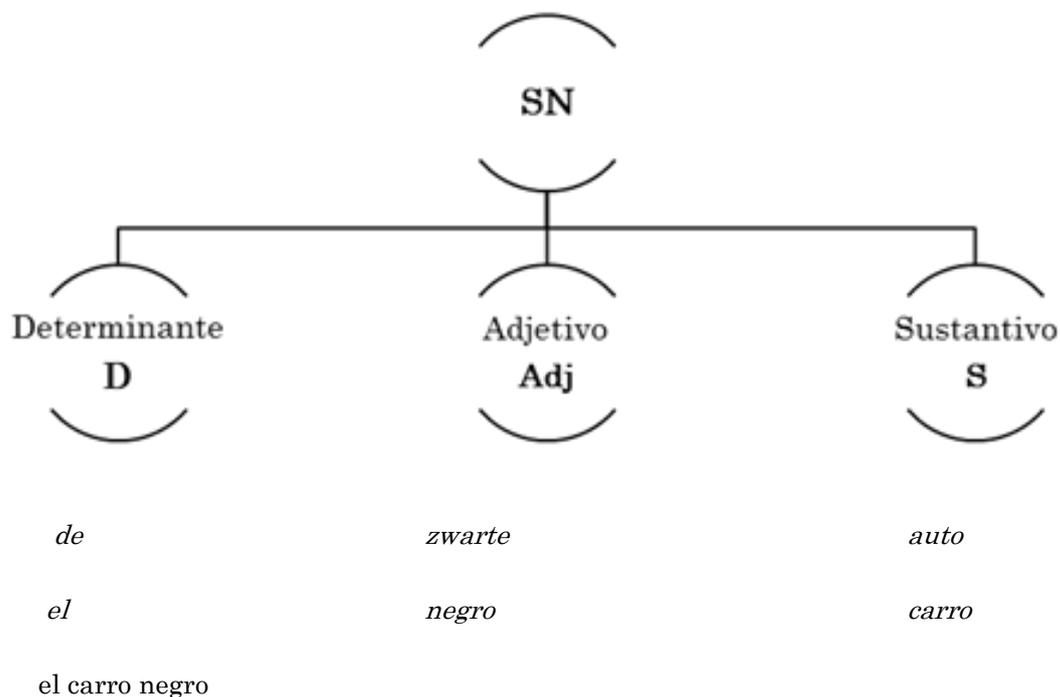


Figura 2. Ejemplo de un sintagma nominal en neerlandés.

3.1. Género gramatical de los sustantivos

Los sustantivos en neerlandés se dividen también en animados o inanimados, y como en español, los sustantivos animados conservan la propiedad biológica del referente. Tanto el determinante como el adjetivo concuerdan con el género del sustantivo (Florijn et al. 2004). En neerlandés el sistema de género gramatical también es binario, los sustantivos tienen uno de los siguientes dos géneros: *común* o *neutro*. El género del sustantivo también se da de forma arbitraria, pero no

siempre se basa en la forma morfológica del sustantivo. Los sustantivos “*auto*” coche, “*stoel*” silla, “*muziek*” música y “*overheid*” gobierno son sustantivos comunes, mientras que “*huis*” casa y “*mes*” cuchillo son neutros (Florijn et al. 2004).

Los sustantivos animados que se refieren a personas son sustantivos comunes, la cual se ajusta al sexo biológico de cada referente, es decir masculino o femenino, estas dos formas son más claras cuando se utilizan como pronombres personales (Florijn et al. 2004), ver ejemplos (11) y (12).

(11)	El género en sustantivos comunes con referente masculino	(12)	El género en sustantivos comunes con referente femenino
	<i>“jongen”</i>		<i>“meisje”</i>
	niño		niña
	<i>“oom”</i>		<i>“tante”</i>
	tío		tía
	<i>“leraar”</i>		<i>“lerares”</i>
	maestro		maestra

En neerlandés, al igual que en español, los determinantes y los adjetivos deben concordar con el género gramatical de los sustantivos (Florijn et al. 2004).

3.2. Determinantes *het* y *de*

El determinante definido “*de*” se utiliza para referirse a todos los sustantivos comunes, ver ejemplo (13), mientras que el determinante definido “*het*” se utiliza para referirse a los sustantivos neutros (Florijn et al. 2004) ver ejemplo (14).

(13)	Determinante “ <i>de</i> ” para sustantivos inanimados comunes	
	<i>“de auto”</i>	<i>“de muziek”</i>
	el auto	la música

(14) Determinante “*het*” para sustantivos inanimados neutros

“het mes”

“het raam”

el cuchillo

la ventana

La asignación de los determinantes en neerlandés no es siempre clara como en el caso del español y esta asignación no siempre es consecuente (De Houwer & Gillis, 1998; Florijn et al. 2004). No obstante, existen reglas que son utilizadas para la asignación de los determinantes en neerlandés:

- i. El determinante “*de*” es utilizado para referirse a todos los sustantivos comunes y también se usa para todas las formas plurales tanto de los sustantivos comunes como de los neutros. Este mismo determinante se utiliza para los nombres de las estaciones del año, nombres de ríos y montañas, para referirse al nombre de las letras, de los números y para los nombres de enfermedades. El determinante “*de*” es designado también para los sustantivos que terminan en los sufijos en neerlandés “*-heid*”, “*-ing*”, “*-te*”, “*-de*” y “*-ij*”. Se combinan con el determinante “*de*” todos los instrumentos musicales con excepción del sustantivo “*orgel*” órgano (Florijn et al. 2004).
- ii. El determinante “*het*” se utiliza para hacer referencia a todos los sustantivos, tanto comunes como neutros, en forma diminutiva. El determinante “*het*” es utilizado para referirse al nombre de los metales, de los idiomas y dialectos, al nombre de los deportes y todos sustantivos que terminan en el sufijo “*-isme*” (Florijn et al. 2004).

El determinante definido “*de*” se utiliza para referirse a todos los sustantivos animados, con las excepciones de “*meisje*” niña y “*kid*” niño, sustantivos que tienen el determinante neutro “*het*” (Florijn et al. 2004) ver ejemplos (15) y (16).

(15) Determinante definido para los sustantivos animados

de oom

de tante

el tío

la tía

- (16) Determinante definido para los sustantivos animados (excepciones)

het meisje

la niña

het kind

el niño

El determinante indefinido para los sustantivos comunes y neutros, tanto animados como inanimados, es el determinante “*een*” (Florijn et al. 2004), ver ejemplos (17) y (18).

- (17) Determinante indefinido para los sustantivos animados

“een jongen”

un niño

“een meisje”

una niña

- (18) Determinante indefinido para los sustantivos inanimados

“een overheid”

un gobierno

“een stoel”

una silla

“een paard”

un caballo

3.3. Género en los adjetivos

El adjetivo en neerlandés también es un modificador léxico que califica y/o cuantifica al sustantivo y este tampoco tiene género inherente (Florijn et al. 2004). Los adjetivos concuerdan siempre con el género de los sustantivos y en la mayoría de los casos poseen la misma forma tanto para los sustantivos comunes como para los neutros (Florijn et al. 2004). Los adjetivos “*zwart*” negro, “*oud*” viejo y “*mooi*” bonito son designados para los sustantivos comunes y neutros, tanto

para los animados como para los inanimados, sin embargo, la flexión morfológica de los adjetivos dentro del sintagma nominal en neerlandés se lleva a cabo dependiendo del determinante que se asigna y de la clase del sustantivo:

1. A los adjetivos que se refieren a los sustantivos comunes y neutros y que son combinados con el determinante definido, ya sea “*de*” o “*het*”, se les agrega al final de la raíz la vocal –*e* (Florijn et al. 2004) ver ejemplo (19).
2. Si los adjetivos se combinan con el determinante indefinido “*een*,” la flexión del adjetivo en terminación –*e* sólo se aplica a los sustantivos comunes, mientras que para los sustantivos neutros no se agrega a la raíz ninguna vocal (Florijn et al. 2004), ver ejemplo (20).

- (19) Flexión de los adjetivos para sustantivos comunes y neutros en combinación con el determinante definido “*de*” o “*het*”.

“*de mooie jongen*” [COMÚN]

el bonito niño

el niño bonito

“*de mooie muziek*” [COMÚN]

la bonita música

la música bonita

“*het mooie huis*” [NEUTRO]

la bonita casa

la casa bonita

- (20) Flexión de los adjetivos para sustantivos comunes y neutros en combinación con el determinante indefinido “*een*.”

“*een mooie jongen*” [COMÚN]

un bonito niño

un niño bonito

“*een mooie muziek*” [COMÚN]

una bonita música

una música bonita

“*een mooiØ huis*” [NEUTRO]

una bonita casa

una casa bonita

4. **Hablantes de herencia.**

Hasta el momento no se ha hecho ningún estudio que ofrezca una visión completa de los errores a nivel morfosintáctico en los hablantes de herencia de español (Cuza & Pérez-Tattam, 2015). Estudios enfocados en la adquisición de las lenguas de herencia sugieren que en el desarrollo lingüístico de los hablantes de estas puede existir dos fenómenos: adquisición incompleta o atrición de la lengua de herencia (Kaufman & Aronoff 1991; Potowski et al. 2009; Montrul et al. 2008; Montrul, 2010; Alarcon, 2011).

Se entiende como adquisición incompleta el fenómeno en el que determinados rasgos de la lengua materna o la lengua de herencia no se han adquirido por completo, esto se atribuye al cambio radical hacia la lengua mayoritaria que se habla en el contexto en el que estos hablantes se desenvuelven (Montrul, 2010; Alarcon, 2011). Diversas investigaciones (Hulk & Cornips, 2006; Cornips, 2008; Montrul, 2010; Alarcon, 2011) argumentan que este declive en la adquisición sucede en los primeros años de edad, en algunos casos hasta los 9 años (Hulk & Cornips, 2006), justo cuando comienza la educación formal en la lengua dominante. En las primeras etapas de aprendizaje en hablantes de herencia suelen ocurrir diferentes procesos. Por un lado, no se han adquirido completamente algunos rasgos lingüísticos de la lengua de herencia y, por otro, y en muchos casos, al comenzar con la educación formal los niños no tienen acceso a la escolarización en la lengua de herencia. Esto provoca una disminución en el input, lo cual produce un cambio que lleva a una mayor exposición hacia la lengua dominante y provoca la adquisición incompleta de los rasgos lingüísticos de la lengua de herencia que se adquieren en niveles más avanzados en el proceso de adquisición (Kaufman & Aronoff 1991; Montrul, 2010; Alarcon, 2011; Montrul, 2013).

Se entiende como atrición de lengua cuando en una fase determinada hay una disminución de los rasgos lingüísticos adquiridos, ya que el input en dicha lengua se ha limitado y reducido. Sobre este proceso se han hecho investigaciones que demuestran que niños bilingües entre más jóvenes más precisos son en el idioma de herencia y conforme van creciendo la competencia lingüística en la lengua de herencia va disminuyendo (Kaufman & Aronoff 1991; Anderson 1999; Silva-Corvalán 2003; Montrul, 2010; Polinski, 2011). Es así como la lengua de herencia tiende a desgastarse y en un estado más avanzado se complementa con la adquisición incompleta de ciertos rasgos lingüísticos que necesitan más tiempo, y a veces educación escolar, para su completa adquisición. Esto podría explicar las

formas de producción de los hablantes de herencia, las cuales difieren de las monolingües (Silva-Corvalán 2003; Montrul, 2010; Polinski, 2011).

4.1 El género gramatical en español en hablantes de herencia

Uno de los rasgos lingüísticos más examinados en los hablantes de herencia es el género gramatical, lo cual indica la existencia de dificultades en la concordancia del género gramatical en español (Cuza & Pérez-Tattam, 2015). Anderson (1999), en su trabajo longitudinal examinó a dos hermanas nacidas en Puerto Rico y que emigraron a los Estados Unidos de América, a la edad de 3.5 años (Beatriz) y 1.5 años (Victoria). Al inicio las niñas no hablaban inglés y entre ellas sólo se comunicaban en español. Sin embargo, cuando las niñas comenzaron a aprender inglés, entre ellas el idioma en que se comunicaban era inglés y ya no era español. El objetivo de Anderson fue ver el desarrollo comunicativo de las dos niñas en dos períodos, primero a los tres años de haber emigrado a los Estados Unidos y después a los cinco años de emigración. Los resultados mostraron que la hermana mayor (Beatriz) cometió menos errores de género gramatical en español que la menor (Victoria) en la primera fase de investigación. En la segunda fase, la hermana mayor cometió más errores en comparación con la primera fase, de igual forma que la hermana menor. Este estudio demostró que la edad de adquisición de la segunda lengua juega un papel muy importante con respecto a la atrición de la primera lengua, lo cual afirmó que cuanto mayor se es a la edad de adquirir la segunda lengua más afectada es la primera (Anderson, 1999).

La investigación de Montrul et al. (2008) examinó dos grupos de bilingües, un grupo con L1-inglés y L2-español y el otro grupo de hablantes de herencia de español. El equipo investigó la concordancia del género gramatical en adultos hablantes de herencia en Estados Unidos, observando si la edad y el contexto podrían tener influencia en la adquisición de la lengua de herencia, en este caso español. Los resultados mostraron que en general los dos grupos cometieron errores de concordancia de género gramatical en español. No obstante, los estudiantes de español como L2 demostraron tener una gran ventaja en producción escrita sobre los hablantes de herencia, mientras que los hablantes de herencia lo hicieron mejor en la producción y comprensión oral (Montrul et al. 2008). El estudio de Montrul et al. (2008) concluyó que ambos tipos de bilingües tienen una deficiencia gramatical con lo que respecta a la concordancia del género gramatical en español, asegurando que hay una adquisición incompleta en los hablantes de herencia gracias a la carencia de input en

español y que la competencia lingüística de este grupo tiende a ser más alta y más parecida a los hablantes nativos.

Posteriormente, la investigación de Montrul et al. (2014), la cual aportó bastantes datos y literatura sobre hablantes de herencia, examinó el uso del género gramatical en tres poblaciones de adultos, un grupo de hablantes nativos de español, otro de hablantes de herencia de español y un último de estudiantes de español como lengua extranjera con inglés como L1. Esta tarea también se llevó a cabo en los Estados Unidos de América. El equipo llevó a cabo tres tareas. La primera tarea fue la “*Gender Monitoring Task*”. En esta tarea, las tres poblaciones escuchaban sintagmas nominales que contenían tres palabras, los participantes debían indicar si las palabras eran de género masculino o de género femenino. La segunda tarea fue la “*Grammaticality Judgment Task*”, aquí los participantes escuchaban también sintagmas nominales y debían indicar si eran gramaticalmente correctos o no. En esta tarea no indicaban si las palabras eran de género masculino o femenino. En la última tarea, la “*Work Repetition Task*”, a los participantes se les presentaban nuevos sintagmas nominales, también de tres palabras, y se les pedía que repitieran el sustantivo de cada sintagma. El equipo encontró que los hablantes de herencia tendían a realizar la “*Work Repetition Task*” como los hablantes nativos, con lo cual concluyeron que las percepciones de los hablantes de herencia se parecen a las de los hablantes nativos. Sin embargo, en las tareas “*Gender Monitoring Task*” y “*Grammaticality Judgment Task*”, los hablantes de herencia se asemejan a los estudiantes de español como lengua extranjera, ya que tendían a sobregeneralizar la forma masculina a los sustantivos con forma femenina.

Otro estudio que investigó el género gramatical en español, pero en este caso los participantes fueron niños, es la investigación de Cuza y Pérez-Tattam (2015). Los participantes fueron 32 niños con español como lengua de herencia que nacieron y crecieron en Estados Unidos, donde el inglés era la lengua dominante, los niños comprendieron entre los 5 y 10 años de edad. Ellos investigaron la concordancia del género gramatical en español, así mismo el orden del adjetivo y del sustantivo en sintagmas nominales. La tarea que ellos aplicaron fue una “*Picture-Naming Task*”. Durante esta tarea a los niños se les presentaron 20 imágenes de 20 sustantivos en diferentes tamaños que los niños tenían que describir. De esta forma, provocaron que los niños produjeran sintagmas nominales en español (Determinante+Sustantivo+Adjetivo). En sus estímulos emplearon 10 sustantivos

femeninos y 10 masculinos, todos con forma no canónica. Los resultados mostraron que los niños tendieron a sobregeneralizar la forma masculina para sustantivos femeninos y un bajo nivel de conocimiento gramatical con lo que respecta a la concordancia del género y al orden gramatical dentro del sintagma nominal. A diferencia de Montrul et al. (2008), Cuza y Pérez-Tattam (2015) no encontraron evidencia de adquisición incompleta o atrición de la lengua de herencia. Ellos afirmaron que la posible explicación de los errores que cometieron los niños hablantes de herencia en la concordancia del género gramatical durante la tarea se pudo deber a un estancamiento (“*plateau*”) de ciertas habilidades gramaticales en el español, gracias al reducido input y al limitado uso de la lengua de herencia (Cuza & Pérez-Tattam, 2015). Por otro lado, los errores en la concordancia se debieron posiblemente a la influencia del inglés, lo que deriva “*cross-linguistic influence*” (Cuza & Pérez-Tattam, 2015).

Otra investigación que examinó la concordancia del género gramatical en la producción oral en hablantes de herencia de español, pero en este caso en un contexto en el que el idioma dominante era el neerlandés, es la investigación de van Osch et al. (2014). Este equipo investigó tres grupos de bilingües de descendencia chilena en los Países Bajos: 17 hablantes de herencia de español, 7 inmigrantes chilenos de primera generación y 8 hablantes nativos. Los autores no indican las diferencias entre los hablantes nativos de los inmigrantes de primera generación. La edad de los participantes oscilaba entre los 21 y 42 años. La mitad de los hablantes de herencia había nacido y crecido en una familia en la que los dos padres eran hablantes nativos de español, la otra mitad nació y creció en una familia en la que uno de los padres era chileno y el otro neerlandés. Para la recolección de datos los autores pidieron a los participantes que describieran videos e imágenes y después hacían preguntas a cada participante acerca de su vida personal. Los autores no dan información sobre las imágenes que utilizaron y tampoco sobre los videos. El tiempo de entrevista de cada participante fue aproximadamente de 1.5 horas. Sin embargo, el tiempo de que los autores codificaron fue de 25 a 30 minutos². Van Osch et al. (2014) encontraron que los hablantes de herencia cometieron más errores en la concordancia del género gramatical en español con respecto a los otros dos grupos. Los resultados mostraron que los hablantes de herencia tendieron a sobregeneralizar la forma masculina a la forma femenina y que este grupo tuvo más problemas con los sustantivos femeninos y/o inanimados que con los sustantivos

² Los autores no señalan si este tiempo es el tiempo total de decodificación de cada participante o de cada grupo o de los tres grupos. Sólo aclaran que se decodificaron 1693 complementos predicativos en total y 2042 pronombres (Osch et al. 2014: 98).

masculinos y/o animados. El equipo de van Osch et al. (2014) observó que el grupo de hablantes de herencia que había nacido y crecido en familias donde ambos padres eran hablantes nativos de español cometió menos errores que el otro grupo, concluyendo que la cantidad (“quantity”) y la calidad (“quality”) del input en español podrían jugar un papel muy importante en el uso del género gramatical en hablantes de herencia.

Un estudio más reciente que también está enfocado en niños hispano-neerlandeses, es el estudio de Chavez Verdezoto (2017) el cual investigó los factores que influyen en la adquisición del género gramatical en niños bilingües simultáneos. Los niños tenían español como lengua minoritaria en un contexto en el que el neerlandés era la lengua dominante. Los participantes en esta investigación fueron 20 niños de entre 6 y 12 años. La autora investigó el rol extralingüístico con respecto a la concordancia del sustantivo en relación con el determinante y el adjetivo. La tarea que se empleó en este estudio fue también una tarea “*Director-Matcher Task*.” Los sustantivos que se utilizaron fueron 20 imágenes, conformadas por diez sustantivos no canónicos (cinco femeninos y cinco masculinos) y diez sustantivos canónicos (cinco femeninos y cinco masculinos). Para evaluar la competencia lingüística de los niños en esta investigación, la autora diseñó una prueba para evaluar el léxico de los niños, y cuestionarios³ dirigidos a los padres para medir el input y la actitud lingüística de los niños hacia el español. La prueba consistía en presentar diversas imágenes al niño y este debía nombrar cada imagen que se le presentaba. Esta investigación mostró que los participantes se basaban en la morfología del sustantivo para llevar a cabo la concordancia del género gramatical, ya que los niños tuvieron más problemas con los sustantivos no canónicos que con los canónicos. También se encontró que los participantes tendieron a sobregeneralizar la forma masculina a la forma femenina, y que estos tuvieron más problemas con la concordancia entre sustantivo y adjetivo. Comparando los resultados de su experimento con los resultados en la prueba de léxico, Chavez Verdezoto (2017:41) asegura que “Un conocimiento escaso del léxico no facilitará al aprendiz una buena adquisición de la concordancia, por lo que la cantidad de léxico que el niño debe conocer es grande para tener éxito en la adquisición de este rasgo.” Ella asegura que el entorno lingüístico juega un papel muy importante en la adquisición del género, argumentando que es necesario que los bilingües simultáneos tengan una buena cantidad de input en la lengua minoritaria (Chavez Verdezoto, (2017:48). Así mismo, añade que la actitud lingüística juega un papel muy importante en el uso del género gramatical.

³ Los cuestionarios contenían preguntas personales acerca del entorno lingüístico en el que el niño se desenvolvía.

En este estudio se examinó la concordancia del género gramatical entre el sustantivo, el determinante y el adjetivo en español. Lo interesante e innovador de la presente investigación, es que como ya se mencionó en la introducción, este estudio examinó dos grupos de hablantes de herencia, por un lado niños con español como lengua de herencia en un contexto en el que el idioma dominante era el neerlandés (Ámsterdam), y por otro lado, niños con neerlandés como lengua de herencia en un contexto en el que el idioma dominante era el español (Palma de Mallorca).

4.2. Preguntas de investigación e hipótesis

Esta investigación examina en qué medida los niños hablantes de herencia hispano-neerlandeses usan la concordancia del género gramatical en español. A partir de los estudios que examinan el género gramatical en hablantes de herencia mencionados en la sección anterior (Montrul et al. 2008; van Osch et al. 2014; Cuza & Pérez-Tattam, 2015; Chavez Verdezoto, 2017) se plantean las siguientes preguntas de investigación e hipótesis:

- La primera pregunta de esta investigación es ¿cuál grupo de niños cometerá más errores en la concordancia del género gramatical en español, el grupo de hablantes de herencia de español o el grupo de hablantes de herencia de neerlandés? Puesto que el género es un rasgo que se adquiere en etapas tempranas de adquisición (Sagarra & Herschensohn, 2010), es probable que los niños hablantes de herencia de neerlandés en Mallorca cometan menos errores que los niños hablantes de herencia de español en Ámsterdam.
- La segunda pregunta es ¿con cuáles sustantivos tendrán más problemas los participantes que cometan errores? En este caso se examinan dos factores lingüísticos: el género del sustantivo (masculino vs. femenino) y la canonicidad de este (canónico vs. no canónico). Debido a que en español la forma masculina es la forma no marcada y más fácil de asignar en los sustantivos (Harris, 1991), podemos hipotetizar que los participantes que cometan más errores tenderán a extender la forma masculina a los sustantivos con forma femenina y a su vez tendrán más problemas con los sustantivos con forma no canónica.

- La tercera pregunta es ¿tienen los niños con más y mejor calidad del input en español más ventaja sobre los niños con menor input? Dado que los estudios de Montrul et al. (2008), van Osch et al. (2014), Cuza y Pérez-Tattán (2015) y Chavez Verdezoto (2017) aseguran que los errores en la concordancia del género gramatical se deben a una falta o a la variación en el input en español, en este estudio se espera que los niños con un alto y buen nivel de exposición en español obtengan mejores resultados que los niños con bajo y menor nivel de exposición.

Para examinar lo anterior, se diseñó una metodología que tuvo como finalidad la recopilación de sintagmas nominales en español. Dicha tarea, estímulos y análisis de los datos recopilados se presentan en el siguiente capítulo.

5. Metodología

En esta sección se presentan la tarea, el material y los estímulos, así como los participantes y el procedimiento, y por último la recopilación, selección, exclusión y validación de los datos recopilados.

5.1. Tarea

Para responder a la primera y segunda pregunta de investigación, en la presente investigación se utilizó una tarea de comunicación referencial llamada “*Director-Matcher Task*” propuesta por Gullberg, Indefrey y Muysken (2009). Esta tarea tiene como finalidad la recopilación de datos de forma oral y en este estudio en específico, la construcción de sintagmas nominales en español. En esta tarea dos participantes tienen que resolver un problema en conjunto, un participante (el director) recibe la información necesaria para resolver la tarea y este debe comunicarla al otro participante (el subalterno o “*matcher*”), para que se pueda igualar la información que él tiene. Los dos participantes reciben un tablero con cierto número de casillas y con el mismo número de estímulos. El director debe colocar los estímulos en las casillas de su tablero, mientras que el subalterno espera las instrucciones del director. El director ordena al subalterno que ubique los estímulos en su tablero, en este caso sustantivos traducidos y dados como imágenes. Ni el director ni el subalterno pueden ver el tablero el uno del otro, esto con el fin de que con las instrucciones que el director da, la información de ambos participantes se iguale. En este estudio, los dos, tanto el director como el subalterno recibieron un tablero con 32 casillas, cada casilla marcada con el número correspondiente (1, 2, 3, 4, etc.) y un set con 32 sustantivos traducidos en imágenes (para ver los 32 sustantivos de esta tarea, dirigirse al apéndice I). En el presente experimento el niño siempre fue el director y el que dio las órdenes al subalterno, quien fue el investigador. Esto porque el niño al estar dando las órdenes debía formular los sintagmas nominales, lo cual era la finalidad de la tarea.

5.2. Material y selección de estímulos

Ya que estudios previos han demostrado que los adjetivos con forma femenina y de clase no canónica presentan más dificultades en la adquisición y uso del género gramatical en hablantes de herencia (Montrul et al. 2008; Alarcon, 2011; van Osch et al. 2014; Cuza & Pérez-Tattam, 2015) y puesto que el género gramatical que se tiende a sobregeneralizar en el español es género masculino y es a su vez el género más frecuente en español (Harris, 1991), en este estudio se decidió trabajar con más sustantivos femeninos y de clase no canónica (para ver los 32 sustantivos de esta tarea, dirigirse al apéndice I).

Los sustantivos que se utilizaron en esta tarea fueron 16, divididos en nueve sustantivos de clase no canónica, de los cuales cinco sustantivos tenían forma femenina y cuatro sustantivos forma masculina (tres sustantivos terminaban con la vocal *-e*, tres sustantivos terminaban con la consonante *-n*, dos sustantivos con terminación en consonante *-z* y uno era un sustantivo femenino que terminaba con la vocal *-o*), también se incluyeron siete sustantivos de clase canónica (cuatro sustantivos con forma femenina que terminaban con la vocal *-a* y tres sustantivos con forma masculina que terminaban con la vocal *-o*). La tabla 2 muestra estos ítems con su forma, clase y su género gramatical.

Sustantivos femeninos		Sustantivos masculinos	
Canónico	No canónico	Canónico	No canónico
<i>bicicleta</i>	<i>cruz</i>	<i>castillo</i>	<i>cojín</i>
<i>guitarra</i>	<i>llave</i>	<i>conejo</i>	<i>corazón</i>
<i>manzana</i>	<i>nube</i>	<i>libro</i>	<i>lápiz</i>
<i>silla</i>	<i>serpiente</i>		<i>pan</i>
	<i>mano</i>		

Tabla 2. Ítems de prueba presentados con su forma, clase y género gramatical.

Es preciso aclarar que en los sustantivos elegidos no hubo conflicto en cuanto al género gramatical en catalán. Los sustantivos en español conservaban el mismo género gramatical que en catalán, esto pensado en el grupo de niños hablantes de herencia en Mallorca.

En español los adjetivos canónicos cambian su morfología de acuerdo al género del sustantivo, esta clase de adjetivos puede terminar con la vocal *-a* si el sustantivo que lo precede es femenino o terminar con la vocal *-o* si el sustantivo que lo precede es masculino (Demonte, 1999). En este experimento los cuatro adjetivos elegidos fueron de clase no canónica (dos adjetivos terminaban con la vocal *-a*, otro con la vocal *-e* y uno más con la consonante *-l*) tabla 3 muestra estos adjetivos con su clase y forma.

Adjetivos canónicos Adjetivos no canónicos

<i>amarillo / amarilla</i>	<i>azul</i>
<i>blanco / blanca</i>	<i>lila</i>
<i>negro / negra</i>	<i>rosa</i>
<i>rojo / roja</i>	<i>verde</i>

Tabla 3. Adjetivos de prueba presentados con su clase y forma.

En la selección de los adjetivos, los adjetivos de clase no canónica fueron elegidos como distractores, para hacer la tarea más realista a los niños, ya que el nombre de los colores con forma no canónica no especifica ninguna característica del sustantivo. Sin embargo, esto tuvo repercusión en el análisis de los sintagmas nominales, ya que en el análisis de género gramatical en la combinación Determinante–Sustantivo se analizaron todos los sintagmas nominales, pero en el análisis de género gramatical en la combinación Sustantivo–Adjetivo sólo se analizaron los sustantivos combinados con adjetivos de clase canónica.

5.3. Participantes

La recopilación de los datos de la presente investigación se desarrolló en dos etapas, la primera etapa consistió en recopilar datos de diez niños (n=10) con español como lengua de herencia en Ámsterdam (edades entre 8 y 10 años), de los cuales cinco fueron niñas y cinco niños. La segunda etapa consistió en recopilar datos de diez niños (n=10) con neerlandés como lengua de herencia en Mallorca (edad entre 8 y 11 años), de los cuales seis fueron niñas y cuatro fueron niños. La razón por la que se eligió estas dos poblaciones de niños fue porque en ambos casos la edad oscilaba entre los 8 y 11 años, edad en la cual el género gramatical ya se ha adquirido tanto en español (Pérez-Pereira, 1991, Sagarra &

Herschensohn, 2010) como en neerlandés (Van der Velde 2003; 2004, citado en Hulk & Cornips, 2006).

Las dos poblaciones de niños fueron reclutadas en dos diferentes escuelas, en Ámsterdam la escuela en la que ellos seguían las lecciones de español y en Mallorca la escuela en la que seguían las lecciones de neerlandés. En el momento de llevar a cabo el experimento, todos los niños asistían a la escuela primaria en el sistema escolarizado, la cual se impartía en neerlandés en Ámsterdam y en español en Mallorca. Cada niño en el grupo de hablantes de herencia de Ámsterdam había sido expuesto al idioma español en casa por lo menos por uno de sus padres y cada niño en el grupo de hablantes de herencia de Mallorca expuesto al neerlandés. En ambos grupos los niños tuvieron cursos de idioma en su lengua de herencia por aproximadamente dos años. Este curso consistía en una clase de dos horas cada sábado, en el caso de los niños en Ámsterdam el curso era de español y en el caso de los niños en Mallorca de neerlandés. El experimento tuvo lugar en las escuelas de los niños.

De los niños hablantes de herencia de español en Ámsterdam, nueve nacieron y fueron criados en los Países Bajos, excepto un participante quien nació en el Reino Unido y emigró a los Países Bajos a la edad de cinco años⁴. En nueve casos, uno de los padres nació y fue criado en los Países Bajos y el otro padre nació y fue criado en un país en el que el español era la lengua oficial, estos padres emigraron a los Países Bajos a una edad adulta (seis padres nacieron y se criaron en España, dos nacieron y se criaron en México y uno nació y se crió en Cuba), en un caso el padre nació y se crió en los Estados Unidos y la madre nació y se crió en Argentina y estos emigraron a los Países Bajos también a una edad adulta.

Siguiendo las referencias dadas por el BiLEC (Unsworth, 2016) se calculó el dominio y la fluidez del segundo idioma de los padres con calificaciones que oscilaban entre ‘nada de conocimiento o no fluidez’ (0) hasta ‘tan fluido como hablante nativo’ (5) (0 = nada de conocimiento o no fluidez; 1 = poca fluidez; 2 = fluidez limitada; 3 = bastante fluido; 4 = muy fluido; 5 = tan fluido como hablante nativo), para ver detalles sobre esta escala y sus características ver apéndice II. Todos los padres que nacieron y se criaron en un país donde el español era la lengua oficial, reportaron ser hablantes nativos de español, dos de estos padres reportaron nada de conocimiento o no fluidez en neerlandés (incluido el padre nacido

⁴ Este estudio investiga el uso del género gramatical en niños con español como lengua de herencia bajo un contexto en el que el neerlandés es la lengua dominante. Los datos de este participante se han analizado porque es hablante de herencia de español y con inglés como segunda lengua, mientras que la lengua dominante del entorno en el que este niño se desenvuelve es el neerlandés, su tercera lengua.

y criado en los Estados Unidos de América), tres padres reportaron poca fluidez en el idioma neerlandés y por último seis padres reportaron fluidez limitada en neerlandés. Todos los padres nacidos y criados en los Países Bajos reportaron ser hablantes nativos de neerlandés, dos de estos padres reportaron tener nada de conocimiento o no fluidez en español, dos padres reportaron poca fluidez en español, tres padres reportaron ser bastante fluidos en el idioma español, un padre reportó ser muy fluido y otro ser tan fluido como hablante nativo.

De los diez niños hablantes de herencia de neerlandés ⁵, seis niños nacieron y fueron criados en los Países Bajos e emigraron a España antes de cumplir los 5 años, teniendo como media de residencia en ese país 5.5 años, de estos seis niños ambos padres nacieron y fueron criados también en los Países Bajos y la media de residencia en España fue la misma, 5.5 años. Dos niños nacieron y fueron criados en España, de estos, uno de sus padres nació y fue criado en los Países Bajos y el otro nació y fue criado en España. Por último, dos niños nacieron y se criaron en España al igual que sus dos padres, pero en este caso uno de los padres era de descendencia neerlandesa, por lo cual tenían contacto con dicha lengua en casa. Todos los padres que nacieron y se criaron en los Países Bajos reportaron ser hablantes nativos de neerlandés y todos los padres que nacieron y se criaron en España reportaron ser hablantes nativos de español. Todos los niños asistían a la escuela primaria que era dada en español-catalán en Mallorca y habían sido expuestos al idioma neerlandés en casa por lo menos por uno de sus padres y en seis casos por los dos padres.

5.4. *“Bilingual Language Experience Calculator” (BiLEC)*

Para responder a la tercera pregunta de investigación, en esta investigación la recolección de datos se vio limitada a ciertas circunstancias geográficas. En Ámsterdam no todos los niños vivían en esta ciudad y en Mallorca la mayoría de los niños vivían en comunidades lejanas a la ciudad de Palma de Mallorca. Las facilidades e instalaciones para realizar el experimento también se vieron reducidas, ya que el investigador pudo llevar a cabo el experimento en las escuelas de los niños y en no más de cuatro sesiones. Es por esto que en la presente investigación no se evaluó directamente la competencia lingüística del niño. En

⁵ A esta escuela también asistían niños belgas, pero para mantener la uniformidad en la población, el experimento sólo se llevó a cabo con niños de descendencia neerlandesa.

este estudio se implementó un instrumento lingüístico que mide la cantidad (“*Exposition*”) del input y la calidad (“*Quality*”) de este en los niños: BiLEC (*Bilingual Language Experience Calculator*) (Unsworth, 2016). Este instrumento calculó, en una base digital diseñada en Excel, la exposición en cantidad de horas por semana y la calidad del input en español de cada niño. Esta prueba está diseñada para obtener y reunir información de la experiencia que tienen los niños con las lenguas que hablan. Este instrumento consta de 32 preguntas que están dirigidas hacia los padres, no se lleva a cabo directamente con los niños. Dichas preguntas tienen la finalidad de obtener información sobre los antecedentes lingüísticos y el contacto del día a día con las lenguas que los niños hablan en la vida diaria (Unsworth, 2016)⁶ (para ver las preguntas de BiLEC dirigirse al apéndice III). Las preguntas de este instrumento se dividen en las siguientes categorías:

- Información personal del niño
- Uso de las lenguas que habla el niño en el presente
- Lenguas que habla el niño en casa
- Lenguas que habla el niño fuera de casa
- Lenguas que habla el niño en sus vacaciones
- Otras fuentes de exposición hacia las lenguas que habla el niño
- Fuentes de exposición de las lenguas que habla el niño, pero en el pasado.

5.5. Procedimiento

Este estudio siguió el código de ética para experimentos lingüísticos de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Leiden. Tanto a los profesores y directores de cada escuela, así como a cada padre se les entregó una carta de consentimiento y un instructivo que explicaba en qué consistía la tarea y la finalidad de esta, así también cómo se llevaría a cabo el experimento. Así mismo, los padres recibieron el cuestionario BiLEC. Después de que los padres, profesores y directores de las escuelas leyeran las instrucciones, y firmaran la carta de consentimiento y entregarán el cuestionario BiLEC, el experimento se llevó a cabo. Cada escuela facilitó un aula vacía al investigador durante el momento en que los

⁶ <https://www.iris-database.org/iris/app/home/detail?id=york%3a928327&ref=search>

niños tomaban sus respectivas clases, esto para examinar a cada niño individualmente y sin incomodar o interrumpir a los profesores y sus actividades académicas.

El profesor llamaba y seleccionaba al niño de manera aleatoria y a este se le pedía que fuera al aula asignada para realizar el experimento, al niño se le preguntaba sólo su nombre y nunca se le preguntó ninguna información personal o académica, toda la información estaba ya recopilada en el cuestionario BiLEC. Una vez que el niño estaba frente al investigador sólo se le explicaba en qué consistía la tarea, explicando el experimento como si fuera un juego. Al niño se le pedía que pusiera las 32 imágenes en las 32 casillas numeradas, el niño era libre de decidir dónde poner las imágenes en el tablero, la colocación de las imágenes no debía seguir ningún orden específico. Una vez que el niño había colocado las 32 imágenes en las 32 casillas respectivas, el experimento comenzaba. Al niño se le pedía que comenzara mencionando el número de la casilla y la imagen que él o ella había colocado en dicha casilla hasta completar las 32 casillas. Con esta tarea se indujo a que los niños produjeran la construcción de 32 sintagmas nominales, puesto que el niño al recibir el set de imágenes de los 16 sustantivos en dos diferentes colores, debía comunicar verbalmente el determinante del sustantivo (la imagen), el mismo sustantivo y el adjetivo (el color). El niño fue el único que daba las instrucciones, el investigador no decía nada con respecto a las imágenes. Terminado el juego, los dos tableros se comparaban con el fin de verificar que toda la información que había dado el niño coincidiera y que fuese igual a la que el investigador tenía. Al final de la tarea cada niño fue premiado con un chocolate por su cooperación.

El objetivo de este estudio fue que el niño produjera las construcciones nominales esperadas Determinante+Sustantivo+Adjetivo, un ejemplo de una de estas construcciones es presentada en (21a) y (21b).

(21a) Construcción esperada

la serpiente amarilla

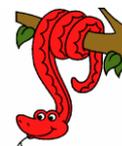
una serpiente amarilla



(21b) Construcción esperada

la serpiente roja

una serpiente roja



Cada grupo de niños tanto en Mallorca como en Ámsterdam hizo la misma tarea, con los mismos adjetivos.

5.6. Selección, exclusión y validación de datos

Es importante mencionar que dos ítems tuvieron efectos en los resultados, uno fue el sustantivo con forma masculina y de clase no canónica *cojín*, tres de los diez participantes en el grupo de niños con español como lengua de herencia utilizaron otro sustantivo en lugar de este, el cual fue un sustantivo con forma femenina y de clase canónica: *almohada*. El otro ítem fue el sustantivo con forma femenina y clase canónica *bicicleta* que en su forma diminutiva *bici* cambia de clase canónica a no canónica, y esta forma diminutiva es la más utilizada por niños. Los sintagmas nominales que fueron dados con uno de estos dos sustantivos (*almohada* o *bici*) fueron excluidos del análisis.

Las construcciones nominales se analizaron bajo dos combinaciones. Primero se analizó la concordancia del género gramatical en sintagmas nominales simples, es decir la combinación entre Determinante-Sustantivo, para esta análisis se analizaron los dos elementos dentro del sintagma nominal. La segunda combinación analizada fue Sustantivo-Adjetivo. Para esta segunda fase sólo se analizaron los sustantivos en combinación con adjetivos de clase canónica, puesto que estos deben mostrar concordancia con el género gramatical del sustantivo. No se analizó la combinación Determinante-Sustantivo-Adjetivo porque se observó que el número de errores en esta combinación era el mismo número de errores que la combinación Sustantivo-Adjetivo. Ejemplos de estos dos análisis pueden ser vistos en (22) y (23).

(22) Concordancia del género gramatical

Determinante-Sustantivo

- | | | |
|----|--|--------------|
| a. | <i>una / la</i> [DET.FEM] <i>nube</i> [S.FEM] | [CORRECTO] |
| b. | * <i>un / el</i> [DET.MASC] <i>nube</i> [S.FEM] | [INCORRECTO] |
| c. | <i>un / el</i> [DET.MASC] <i>corazón</i> [S. MASC] | [CORRECTO] |
| d. | * <i>una / la</i> [DET.FEM] <i>corazón</i> [S. MASC] | [INCORRECTO] |

(23) Concordancia de género gramatical

Sustantivo - Adjetivo

- | | | |
|----|---|--------------|
| a. | <i>serpiente</i> [S.FEM] <i>amarilla</i> [ADJ.FEM] | [CORRECTO] |
| b. | * <i>serpiente</i> [S.FEM] <i>amarillo</i> [ADJ.MASC] | [INCORRECTO] |
| c. | <i>lápiz</i> [S. MASC] <i>negro</i> [ADJ.MASC] | [CORRECTO] |
| d. | * <i>lápiz</i> [S. MASC] <i>negra</i> [ADJ.FEM] | [INCORRECTO] |

Para el análisis de este estudio, del total de respuestas obtenidas (N=640), 92 (14,3%) fueron excluidas, de las cuales 63 fueron dadas en cambio de código español-neerlandés. Estas respuestas fueron producidas sólo por los niños hablantes de herencia en Ámsterdam. Ejemplos de estas frases son dadas en (24) (neerlandés está marcado con negritas) para ver el total de respuestas en cambio de código ver apéndice IV. Del resto de respuestas excluidas, en 29 casos las respuestas fueron dadas con un sustantivo no esperado: en 26 casos la respuesta fue dada con el sustantivo *bici* y no con el sustantivo esperado *bicicleta*; en 2 casos la respuesta fue dada con el sustantivo *almohada* y no con el sustantivo esperado *cojín* y en un solo caso el sustantivo se dio en plural (*llaves*). Estas frases fueron dadas solo por los niños del grupo de Ámsterdam, los ejemplos de estos casos son dados en (25) y (26).

(24) Ejemplos de respuestas producidas dadas en español y en neerlandés. Ir al apéndice IV para ver todas las respuestas.

- | | |
|----|--|
| a. | <i>un amarillo</i> <i>wolk</i>
una nube amarilla |
| b. | <i>een hart</i> <i>negro</i>
un corazón negro |

(25) Ejemplos de respuestas producidas dadas con sustantivos no esperados, ir al apéndice V para ver todas las respuestas.

- | | |
|----|--------------------------------|
| a. | <i>la bici</i> <i>roja</i> |
| b. | <i>el almohada</i> <i>azul</i> |

(26) Respuesta excluida producida con sustantivo en plural ir al apéndice V respuesta 12. para ver esta respuesta.

- | | |
|----|---------------------------------|
| a. | <i>las llaves</i> <i>blanco</i> |
|----|---------------------------------|

Para el análisis Determinante-Sustantivo se excluyeron 13 (2%) respuestas del total (N=640) frases obtenidas, de las cuales 12 fueron dadas sin determinante, 5 respuestas fueron dadas por los niños hablantes de herencia de neerlandés en Mallorca y 8 por los niños hablantes de herencia de español en Ámsterdam y sólo en un caso el determinante fue dado en forma plural; ejemplos son dados en (27) y (28).

(27) Ejemplos de respuestas excluidas con omisión del Determinante

- a. *libro rojo*
- b. *guitarra blanca*

(28) Respuesta excluida con Determinante en plural

- a. *las llave*

Para el análisis Sustantivo-Adjetivo del total de respuestas (N=640), 185 (28,9%) fueron excluidas, de las cuales 179 fueron las combinaciones de sustantivos con adjetivos no canónicos, que fueron los distractores en el experimento, además de 2 respuestas que fueron dadas como frases preposicionales, 2 respuestas fueron dadas como frases verbales y 2 respuestas se dieron con un adjetivo que no era el esperado (marrón para negro); ejemplos son dados en (29), (30) y (31).

(29) Frases preposicionales excluidas en la combinación Sustantivo-Adjetivo

- a. *una silla sin color*
- b. *una nube de color amarilla*

(30) Frase verbal excluida en la combinación Sustantivo-Adjetivo

- a. *un conejo que es rosa*

(31) Respuestas con adjetivos no esperados excluidas en la combinación Sustantivo-Adjetivo

- a. *la manzana marrón*
- b. *una mano marrón*

El gráfico 1 muestra la cantidad total de respuestas analizadas y las respuestas excluidas por combinación en ambas poblaciones.

Total de respuestas N=640

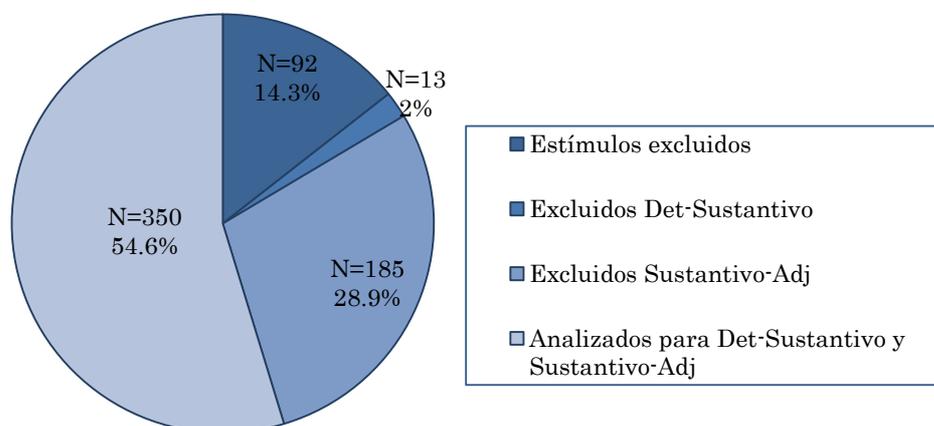


Gráfico 1. Porcentaje y número del total de estímulos analizados y no excluidos por combinación en ambas poblaciones.

Observando más detalladamente las frases analizadas, los niños hablantes de herencia de neerlandés en Mallorca dieron más respuestas para análisis que los niños hablantes de herencia de español en Ámsterdam. Por otro lado, el fenómeno que más influyó en la exclusión de respuestas en la población de Ámsterdam fue el número de respuestas dadas en cambio de código. El gráfico 2 muestra el total de respuestas analizadas y excluidas en la población de niños hablantes de herencia de español en Ámsterdam.

Ámsterdam N=320

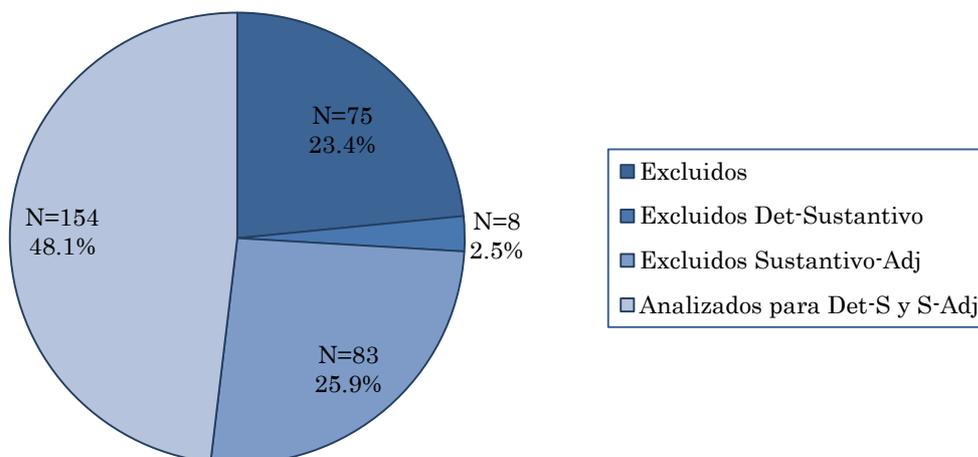


Gráfico 2. Porcentajes y números de ítem analizados y excluidos en la población de niños hablantes de herencia de español en Ámsterdam.

Del total de respuestas obtenidas (N=320), 75 (23,4%) fueron excluidas del análisis (ver apéndice IV y apéndice V). De las 245 (76,6%) frases para análisis 8 (2,5%) se excluyeron de la combinación Determinante–Sustantivo y 83 (25,9%) en la combinación Sustantivo–Adjetivo. Para ver el número total de respuestas para análisis en este grupo ver apéndice VI.

Respecto al grupo de niños hablantes de herencia de neerlandés en Mallorca, el gráfico 3 muestra que del total de respuestas analizadas y excluidas.

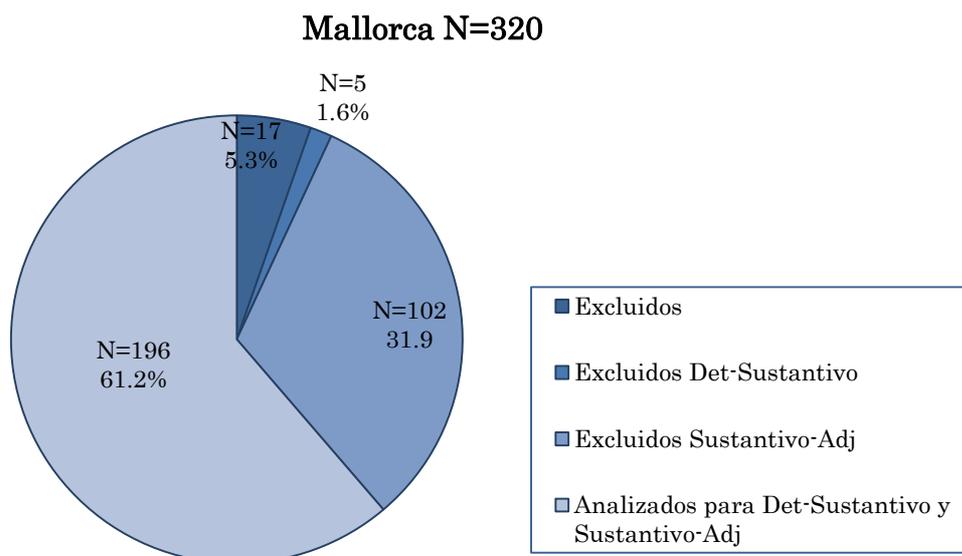


Gráfico 3. Porcentajes y números de ítems analizados y excluidos en la población de niños hablantes de herencia de neerlandés en Mallorca.

Del total de frases dadas (N=320), 17 (5,3%) fueron excluidas del análisis para ambas combinaciones, esto concretamente porque el adjetivo dado no fue el esperado (ver apéndice VII). Del total (N=303), 5 (1,6%) respuestas se excluyeron de la combinación Determinante–Sustantivo y 102 (31,9%) de la combinación Sustantivo–Adjetivo. Para ver el número total de respuestas para análisis en este grupo ver apéndice VIII.

En el siguiente capítulo se presenta el análisis de las respuestas dadas por los participantes en ambas poblaciones en cada una de las combinaciones analizadas: Determinante–Sustantivo y Sustantivo–Adjetivo. Los datos se analizan en dos fases, en la primera fase se analizan las dos combinaciones con base en el género del sustantivo (masculino vs. femenino) en la segunda fase se analizan las dos combinaciones con base en la canonicidad del sustantivo (canónico vs. no canónico).

6. Resultados

En esta sección se presenta la comparación de los resultados de las poblaciones de niños en Ámsterdam y en Mallorca. Después se presentan los resultados de la población de Ámsterdam en cada una de las combinaciones analizadas (Determinante–Sustantivo y Sustantivo–Adjetivo). Primero se presentan los resultados con respecto al género gramatical del sustantivo y después con respecto a la canonicidad de este. Por último, se analiza el uso de la concordancia del género gramatical en relación con el input en español de los niños en la población de Ámsterdam. Las razones por las que no se analizan ni los resultados ni el input en español de los niños en Mallorca es porque, como se verá más adelante en esta sección, este grupo no cometió ningún error, por lo cual no fue necesario hacer un análisis detallado.

6.1. Sintagma nominal en ambas poblaciones (Mallorca vs Ámsterdam)

Esta investigación examinó el uso de la concordancia del género gramatical en niños bilingües hispano-neerlandeses. El estudio investigó un grupo de niños con español como lengua de herencia en un entorno donde el idioma dominante era el neerlandés (Ámsterdam) y un grupo de niños con neerlandés como lengua de herencia en un entorno donde el idioma dominante era el español (Mallorca) (para más detalles sobre cada grupo dirigirse a la sección 5.3).

Puesto que el género es un rasgo que se adquiere en etapas tempranas de adquisición (Sagarra & Herschensohn, 2010), se esperaba que los niños hablantes de herencia de neerlandés en Mallorca cometieran menos errores que los niños hablantes de herencia de español en Ámsterdam (para más información sobre la adquisición del género gramatical en español en hablantes de herencia dirigirse a la sección 4). Se que estos errores serían la extensión de la forma masculina a los sustantivos con forma femenina y que a su vez los participantes tendrían más problemas con los sustantivos no canónicos que con los sustantivos canónicos.

6.1.1. Comparación de ambas poblaciones en la combinación Determinante–Sustantivo

El total de estímulos analizados en ambas poblaciones fue de 535 en la combinación Determinante–Sustantivo. En el grupo de Mallorca el número total de respuestas para análisis fue de 298 y en el grupo de Ámsterdam fue de 237 respuestas. En los siguientes gráficos los ejes verticales presentan los porcentajes y no los números, aunque el número de respuestas también está indicado dentro de las columnas de cada gráfico. Dentro de la tabla, en las columnas a la izquierda se presentan los resultados de la población de Mallorca, mientras que las columnas a la derecha muestran los resultados de la población de Ámsterdam. El gráfico 4 muestra el número total de respuestas correctas e incorrectas (N=548) en la combinación Determinante–Sustantivo en ambos grupos.

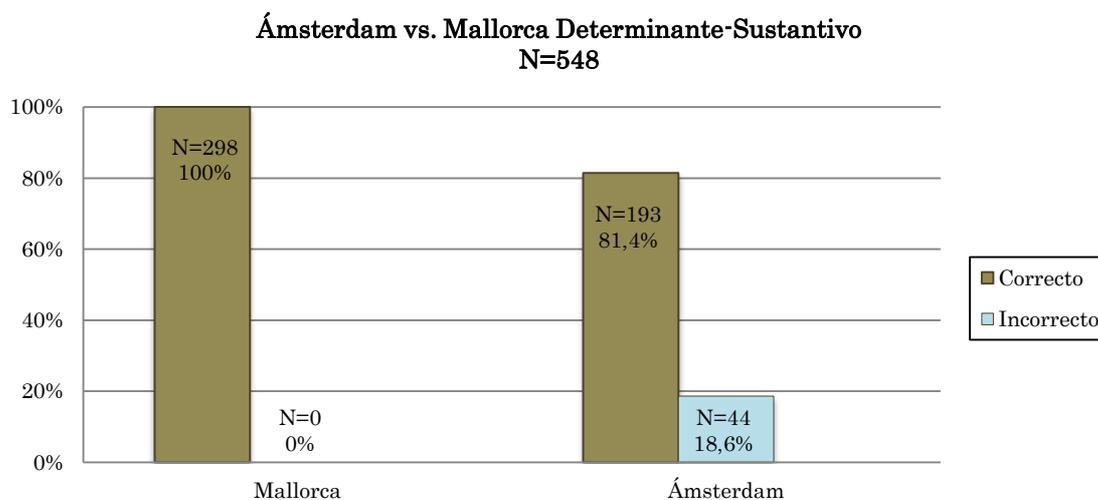


Gráfico 4. Porcentaje y número de respuestas correctas e incorrectas en la combinación Determinante–Sustantivo en ambas poblaciones.

El grupo de niños en Mallorca no cometió ningún error, mientras que el grupo de niños de Ámsterdam, del total (N=237) de frases analizadas en esta combinación, como se había pronosticado, se cometieron errores, con un total de 44 (18,6%) respuestas incorrectas.

De los sustantivos, el que más problemas causó en la concordancia de género fue el sustantivo *serpiente*. De las 44 respuestas incorrectas 10 frases incluían este sustantivo, seguido por el sustantivo *nube* (8 frases).

6.1.2. Comparación de ambas poblaciones en la combinación Sustantivo–Adjetivo

De las 548 construcciones para análisis en esta combinación, 185 fueron excluidas puesto que estas fueron construcciones nominales con sustantivos en combinación con adjetivos no canónicos (*verde, azul, lila y rosa*), dando como total 363 oraciones para análisis en ambas poblaciones (para más detalles sobre, selección, exclusión y validación de datos dirigirse a la sección 5.6).

El número total de respuestas para análisis en la combinación Sustantivo–Adjetivo en la población de Ámsterdam fue de 162 y en la población de Mallorca fue de 201. El gráfico 5 muestra los porcentajes y números de respuestas correctas e incorrectas en ambas poblaciones.

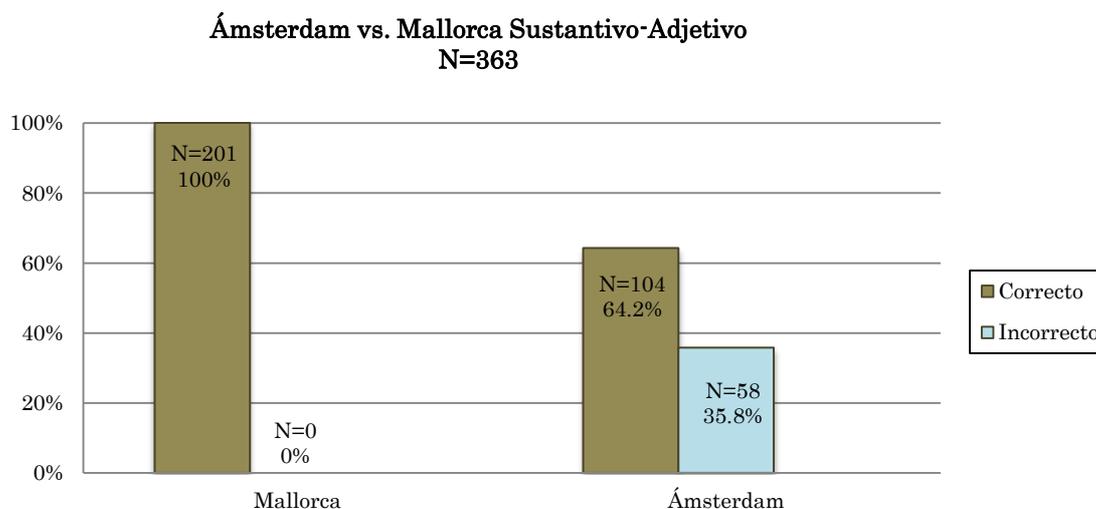


Gráfico 5. Porcentaje y número total de respuestas correctas e incorrectas en la combinación Sustantivo–Adjetivo en ambas poblaciones.

Una vez más los niños hablantes de herencia de neerlandés en Mallorca fueron los únicos que no cometieron errores, mientras que los niños hablantes de herencia de español en Ámsterdam cometieron en total 58 errores (35,8%). Del total de respuestas incorrectas, el sustantivo que más problemas causó en la marcación del género en el adjetivo fue una vez más el sustantivo *serpiente*, de las 58 respuestas incorrectas, 12 frases fueron referidas a este sustantivo, seguido por el sustantivo *cruz* con 10 frases y por último el sustantivo *nube* con 9 frases incorrectas.

Puesto que el grupo de niños hablantes de herencia de Mallorca no cometió ningún error, no es necesario hacer un análisis detallado de los resultados de dicho grupo, por lo que en las

siguientes secciones sólo se presenta el análisis detallado del grupo de niños hablantes de herencia en Ámsterdam en cada una de las combinaciones examinadas.

6.2. Resultados en el sintagma nominal en la población Ámsterdam

En las siguientes secciones se presentan los resultado de las dos combinaciones analizadas: Determinante–Sustantivo y Sustantivo–Adjetivo. Primero se presentan los datos con base en el género del sustantivo (masculino vs. femenino) y después con base en la canonicidad del sustantivo (canónico vs. no canónico).

6.2.1. Resultados con base en el género gramatical del sustantivo

Como ya se mencionó en la sección anterior en esta investigación se trabajó con más sustantivos con forma femenina y con sustantivos no canónicos, ya que en español el género por omisión es el masculino y a su vez es el más frecuente (Harris, 1991). De los 320 estímulos para análisis, 140 fueron sustantivos masculinos y 180 femeninos (para más detalles sobre el número de estímulos ver sección 5.2).

6.2.1.1. Combinación Determinante–Sustantivo

Para la combinación Determinante–Sustantivo el número total de respuestas examinadas fue de 237 (para más detalles sobre la exclusión y validación de datos dirigirse a la sección 5.6). El gráfico 6 muestra el número total de respuestas correctas e incorrectas correspondiente a la combinación Determinante–Sustantivo.

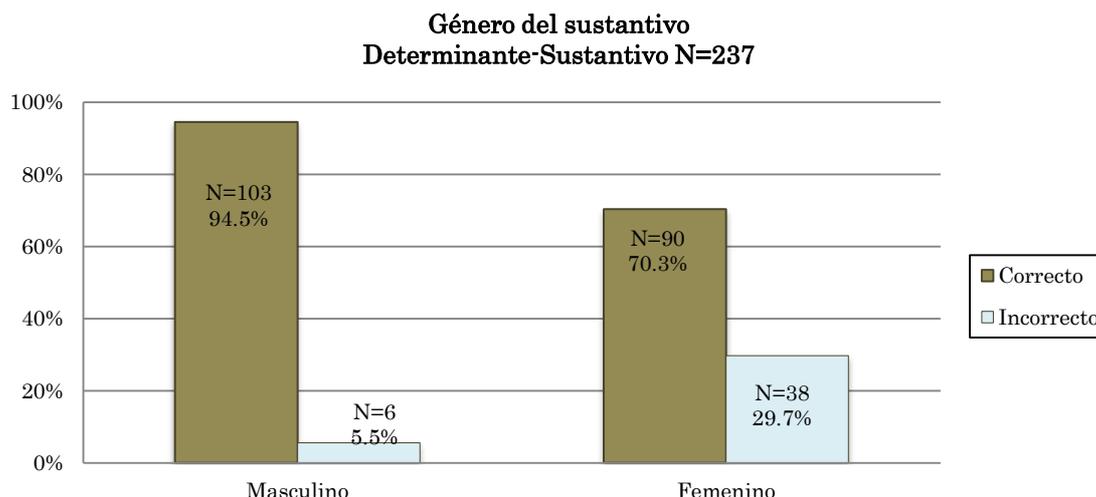


Gráfico 6. Porcentaje y número de respuestas correctas e incorrectas en la combinación Determinante – Sustantivo de la población de Ámsterdam.

Del total (N=237) de frases analizadas en esta combinación, como se predijo, los participantes tuvieron más problemas con los sustantivos femeninos, ya que cometieron 38 (29,7 %) errores en esta combinación y sólo 6 (5,5%) errores con los sustantivos masculinos. De los sustantivos femeninos, el que más problemas ocasionó fue una vez más el sustantivo *serpiente*, de las 38 respuestas incorrectas 10 frases fueron referidas a este, seguido por el sustantivo *nube* con 8 frases incorrectas. Respecto a las respuestas correctas, los sustantivos femeninos *silla* y *guitarra* fueron los que produjeron mejores respuestas correctas, ya que del total (90), 17 respuestas fueron asignadas al sustantivo *silla* y 13 al sustantivo *guitarra*, esto posiblemente gracias a la condición canónica que poseen ambos sustantivos.

6.2.1.2. Combinación Sustantivo–Adjetivo

Como ya se mencionó anteriormente en esta combinación sólo se analizaron los sustantivos en combinación con un adjetivo canónico (negro vs. negra, blanco vs. blanca, rojo vs. roja y amarillo vs. amarilla), ya que los adjetivos canónicos poseen variación genérica y cambian su morfología de acuerdo al género del sustantivo, mientras que los adjetivos no canónicos conservan la misma forma (Demonte, 1999). El número total de respuestas para análisis en esta combinación fue de 162 (para más detalles sobre el número de adjetivos excluidos y validación de datos ver sección 5.6).

El gráfico 7 muestra el número total de respuestas correctas e incorrectas correspondiente al género gramatical en la combinación Sustantivo-Adjetivo.

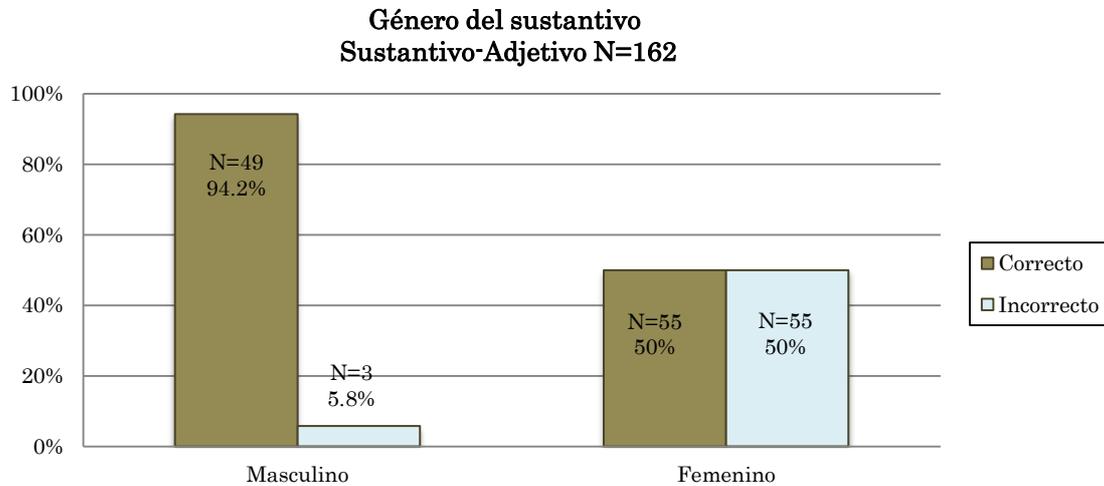


Gráfico 7. Porcentaje y número de respuestas correctas e incorrectas en la combinación Determinante-Sustantivo de la población de Ámsterdam.

Del total (N=162) de frases examinadas, los participantes cometieron 58 errores, 3 (5.8%) con los sustantivos masculinos y 55 (50%) con los sustantivos femeninos. En detalle y observando las respuestas incorrectas de los participantes, estos tuvieron más problemas en la concordancia del género gramatical con los sustantivos femeninos que con los masculinos. De los sustantivos femeninos el que más problemas causó en la marcación del género en el adjetivo fue una vez más el sustantivo *serpiente*, de las 55 respuestas incorrectas 12 frases fueron referidas a este sustantivo femenino no canónico, seguido por el sustantivo femenino no canónico *cruz* con 10 frases y por último el sustantivo *nube* con 9 frases incorrectas. En la marcación correcta del género gramatical en los sustantivos femeninos, *llave* y *nube* fueron los que produjeron los mejores resultados, del total de las 55 frases correctas 16 (8 respuestas correctas por cada sustantivo) respuestas fueron para estos dos sustantivos, seguido por el sustantivo femenino *mano* con 7 respuestas correctas.

6.2.2. Resultados con base en la canonicidad del sustantivo

Los sustantivos terminados en la vocal *-a* son casi todos femeninos (*silla*) con forma canónica. Los sustantivos terminados en la vocal *-o* son casi todos masculinos (*libro*) con forma canónica con excepción de *mano*. Los sustantivos terminados en las vocales *-e*, *-i*, *-u* o con las consonantes *-n*, *-l*, *-s*, *-z*, pueden ser o masculinos (*corazón*) o femeninos (*serpiente*) y se clasifican como sustantivos no canónicos (para más detalles sobre sustantivos canónicos y no canónicos español dirigirse a la sección 2.2).

En esta investigación se trabajó con más sustantivos con forma no canónica. De los 320 estímulos para análisis, 140 pertenecían a la categoría canónica y 180 a la no canónica (para más detalles sobre el número y la categoría de los estímulos dirigirse a la sección 6.2).

6.2.2.1. Combinación Determinante–Sustantivo

El número total de respuestas para análisis en la combinación Determinante–Sustantivo en la población de Ámsterdam fue de 237. Del total de las 237 frases para análisis, 104 fueron sustantivos canónicos y 133 fueron sustantivos no canónicos. Se pronosticó que los participantes tendrían más problemas en la concordancia del género gramatical de los sustantivos no canónicos que de los sustantivos canónicos, esto gracias a la visibilidad y claridad que da la forma canónica. El gráfico 8 muestra el número total de respuestas correctas en la combinación Determinante–Sustantivo.

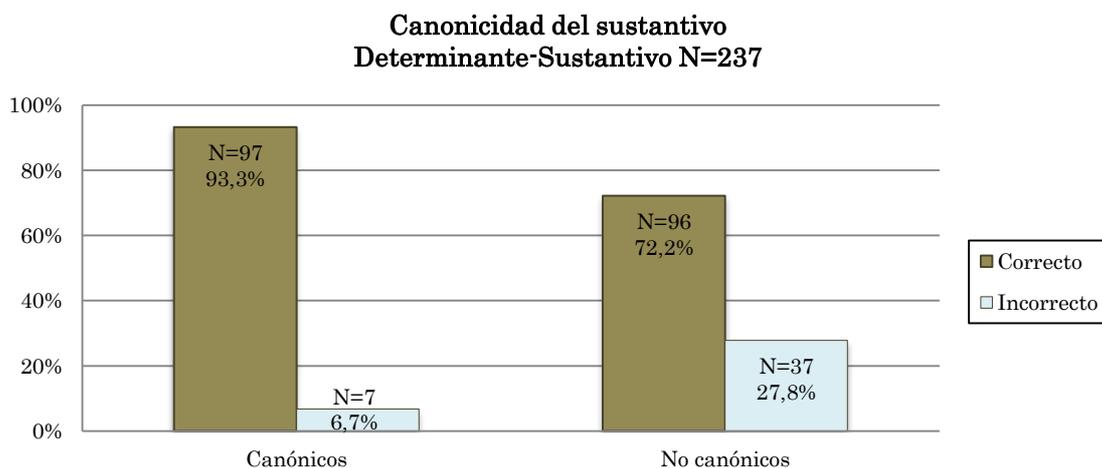


Gráfico 8. Porcentaje y número de respuestas correctas e incorrectas en la combinación Determinante–Sustantivo de la población de Ámsterdam.

Como se esperaba, los participantes cometieron más errores con los sustantivos con forma no canónica que con los sustantivos con forma canónica. Del total (N=237) de frases analizadas, 37 (27,8 %) errores fueron cometidos con los sustantivos no canónicos y sólo 7 (6,7%) con los canónicos.

Observando con más detalle las respuestas, de los sustantivos no canónicos, el que más problemas causó fue el sustantivo *serpiente*, de las 44 respuestas incorrectas 10 frases fueron referidas a este sustantivo femenino no canónico, seguido por el sustantivo femenino no canónico *nube*, 8 frases fueron referidas a este último. En la concordancia correcta del género gramatical en los sustantivos no canónicos *pan* y *lápiz* fueron los que produjeron los mejores resultados, del total de respuestas correctas (193), 18 respuestas fueron para el sustantivo *pan* y 15 para el sustantivo *lápiz*, esto posiblemente por la frecuencia de éstos dos sustantivos en el lenguaje de los niños.

6.2.2.2. Combinación Sustantivo–Adjetivo

Como ya se mencionó anteriormente, en esta combinación sólo se analizaron los sustantivos en combinación con adjetivos de clase canónica (*negro* vs. *negra*, *blanco* vs. *blanca*, *rojo* vs. *roja* y *amarillo* vs. *amarilla*). El número total de respuestas para análisis fue de 162 en la combinación Sustantivo–Adjetivo, de los cuales 70 fueron sustantivos canónicos y 92 sustantivos no canónicos.

El gráfico 9 muestra el número total de respuestas correctas e incorrectas en la combinación Sustantivo–Adjetivo.

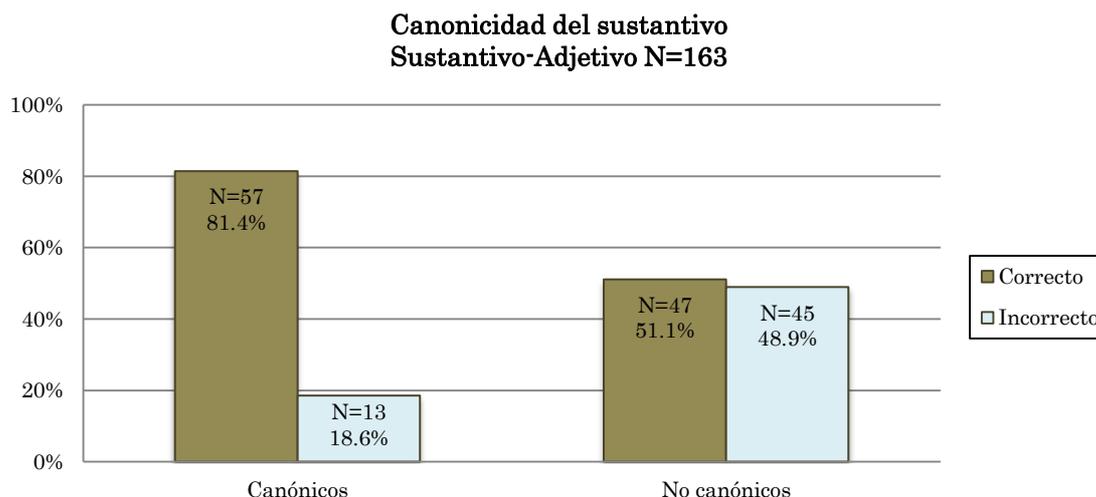


Gráfico 9. Porcentaje y número total de respuestas correctas e incorrectas en la combinación Sustantivo-Adjetivo.

Observando con más detalle las respuestas incorrectas, como se esperaba los niños hablantes de herencia de español tuvieron más problemas con la concordancia del género gramatical para los sustantivos no canónicos que para los canónicos. Del total (N=58) de respuestas incorrectas, 13 (18,6%) fueron sustantivos canónicos y 45 (48.9%) sustantivos no canónicos. De los sustantivos no canónicos, el que más problemas causó en la marcación del género en el adjetivo fue una vez más el sustantivo *serpiente*, de las 58 respuestas incorrectas, 12 frases fueron referidas a este sustantivo femenino no canónico, seguido por el sustantivo femenino no canónico *cruz* con 10 frases y por último el sustantivo *nube* con 9 frases incorrectas.

6.2.3. Presentación de resultados con base en el género gramatical y canonicidad

En esta sección se ofrece una visión conjunta de los errores que se cometieron en el grupo de niños hablantes de herencia en Ámsterdam, aquí se decidió combinar ambos factores tanto por su género gramatical como por su canonicidad.

6.2.3.1. Género gramatical y canonicidad en la combinación Determinante-Sustantivo.

En esta sección se presentan los números y porcentajes de respuestas correctas e incorrectas en ambas combinaciones analizadas, basados tanto en el género gramatical como en la canonicidad del sustantivo. Siguiendo con el número total (N=237) de oraciones analizadas en la combinación Determinante–Sustantivo, como ya se ha mencionado anteriormente 109 fueron sustantivos masculinos y 128 fueron sustantivos femeninos.

El gráfico 10 muestra la comparación del número total de respuestas correctas e incorrectas en la combinación Determinante–Sustantivo.

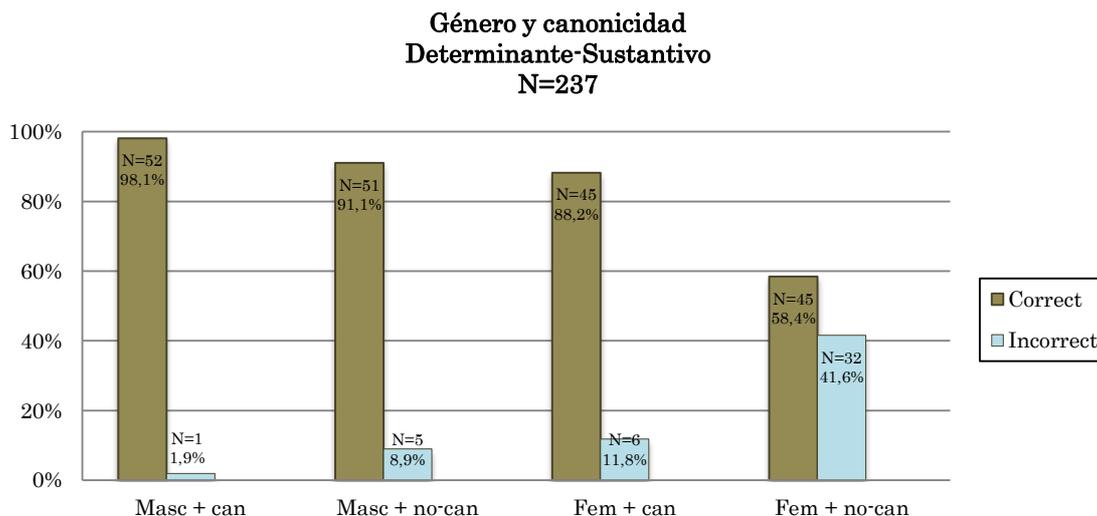


Gráfico 10. Porcentaje y número de respuestas correctas e incorrectas en la combinación Determinante–Sustantivo.

Del total (N=237) de respuestas para análisis, los participantes tuvieron más problemas respecto a la concordancia del género gramatical con los sustantivos femeninos de clase no canónica ya que cometieron 32 (41,6 %) errores con estos sustantivos y sólo 5 (8,9%) errores con los sustantivos masculinos de clase no canónica. Respecto a los sustantivos de clase canónica, los participantes cometieron 6 (11,8%) errores con los sustantivos femeninos canónicos y sólo 1 (1,9%) error con los masculinos canónicos.

6.2.3.2. Género gramatical y canonicidad en la combinación Sustantivo–Adjetivo

Continuando con la misma línea de análisis para esta combinación, el número total de respuestas examinadas fue 162, de las cuales 52 fueron sustantivos masculinos y 110

sustantivos femeninos. El gráfico 11 presenta la comparación del número total de respuestas correctas e incorrectas en la combinación Sustantivo-Adjetivo.

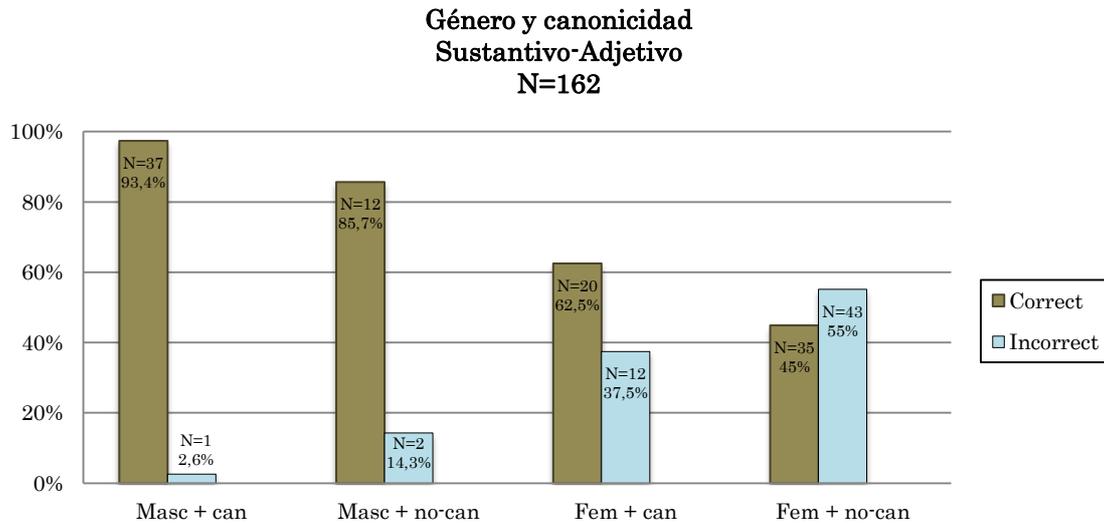


Gráfico 11. Porcentaje y número de respuestas correctas e incorrectas en la combinación Sustantivo-Adjetivo.

Una vez más los participantes cometieron más errores con los sustantivos femeninos. Del total (N=162) de oraciones analizadas, la mayoría de los errores se cometieron con los sustantivos femeninos no canónicos, 43 (55%) errores, seguidos por los sustantivos femeninos canónicos, 12 (37,5%) errores, mientras que, con los adjetivos masculinos, los participantes cometieron 3 errores, 2 (14,3%) con sustantivos masculinos no canónicos y 1 (2,6%) error con un sustantivo canónico.

Como se ha visto, los niños hablantes de herencia de español cometieron más errores tanto con los sustantivos femeninos como los sustantivos con forma no canónica. Esto concuerda con la primera y segunda hipótesis. En la siguiente sección se presenta el análisis de errores en cada combinación analizada por participante.

6.2.4. Análisis de errores por participante

En esta sección se presentan los resultados de respuestas correctas e incorrectas por cada participante. Como se mencionó anteriormente sólo se presentan los resultados individuales de la población de niños hablantes de herencia de español en Ámsterdam. Ya que la

población de Palma de Mallorca no cometió ningún error, no se presenta el análisis individual de esta población.

6.2.4.1. Análisis de errores en ambas combinaciones

En los siguientes gráficos los ejes verticales muestran los porcentajes, sin embargo, dentro de cada tabla también son incluidos los números de respuestas correctas e incorrectas. En los gráficos de esta sección las columnas de la izquierda presentan los resultados de los participantes que más respuestas correctas dieron, mientras que las columnas de la derecha presentan los participantes con menos respuestas correctas. Por otro lado, los gráficos presentan los porcentajes y no las cantidades, esto porque que cada participante dio un número diferente de frases para análisis. El gráfico 12 presenta la distribución de las 237 frases analizadas por cada participante en la combinación Determinante–Sustantivo.

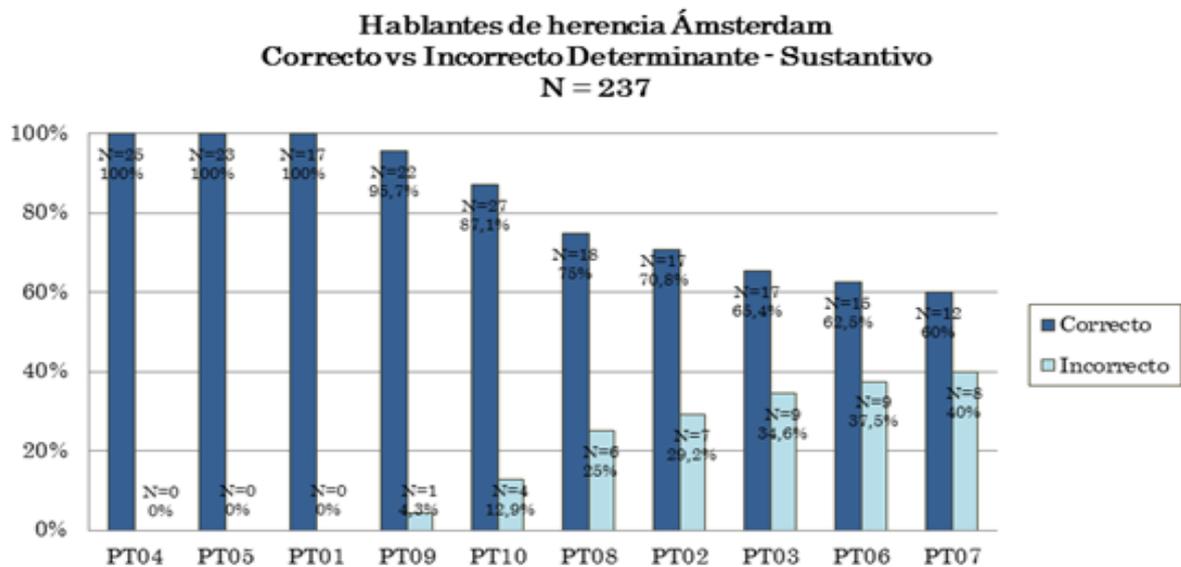


Gráfico 12. Porcentaje y número de respuestas correctas e incorrectas por cada participante en la combinación Determinante – Sustantivo.

En el gráfico se puede apreciar que en general ninguno de los niños de esta población produjo el número total de respuestas esperadas. El número total de estímulos esperados fue de 32 por cada niño (para más detalles sobre los estímulos dirigirse a la sección 5.2), sin embargo, el número máximo de respuestas difirió y no fue el mismo por cada participante (para más detalles sobre el número de estímulos dirigirse a la sección 5.2 y para ver la selección, exclusión y validación de datos dirigirse a la sección 5.4). De los 10 participantes,

3 no cometieron ningún error en esta combinación, 2 cometieron no más de 5 errores y 5 niños mostraron tener más problemas en la concordancia del género gramatical en español, puesto que cometieron más de 5 errores.

Con lo que respecta a la combinación Sustantivo–Adjetivo, el gráfico 13 presenta la distribución de las 162 respuestas analizadas por cada participante.

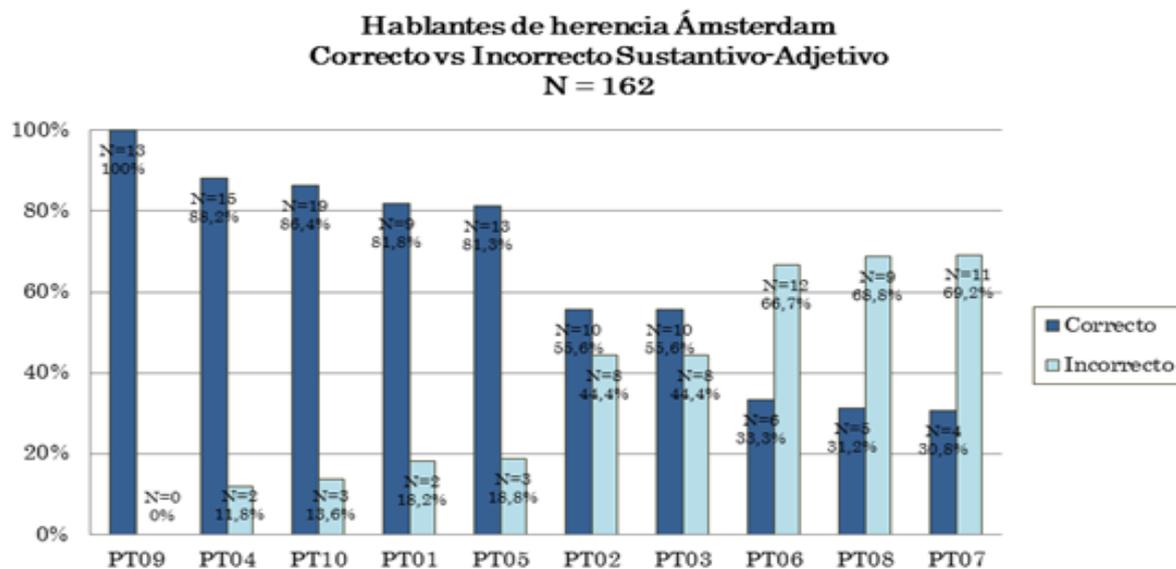


Gráfico 13. Porcentaje y número de respuestas correctas e incorrectas por cada participante en la combinación Sustantivo–Adjetivo.

De los 10 participantes, sólo uno no cometió ningún error en esta combinación, 4 niños cometieron no más de 5 errores y los restantes 5 mostraron tener más problemas en la concordancia del género gramatical en español entre Sustantivo-Adjetivo, puesto que cometieron más de 5 errores, de los cuales dos participantes cometieron más de 10 errores.

Las diferencias en el rendimiento entre cada participante y en el número de errores en cada combinación son evidentes. En detalle se puede ver que los niños tuvieron más problemas con la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo. En la combinación Determinante–Sustantivo, los niños en general obtuvieron más respuestas correctas que incorrectas. No obstante, en la combinación Sustantivo–Adjetivo, 9 de los 10 participantes cometieron por lo menos 2 errores y sólo un participante no cometió ningún error. Por último, 3 de los participantes dieron más respuestas incorrectas que respuestas correctas en esta última combinación.

Hasta ahora se han analizado dos factores gramaticales de la lengua española: el género y la canonicidad del sustantivo. En dicho análisis, hubo diferencias en el rendimiento de este grupo, mientras que algunos niños no cometieron ningún error, otros participantes tuvieron problemas en la concordancia del género gramatical. En la siguiente sección se analizan dos factores extra-lingüísticos: la exposición de los niños al español y la calidad (“*Quality*”) del input.

6.3. Análisis de exposición y calidad (“*Quality*”) del input en español

En esta sección se analiza el uso de la concordancia del género gramatical en relación con el input en español de los niños hablantes de herencia en Ámsterdam. Para analizar la exposición que tuvieron los niños a su lengua de herencia (español) y la calidad de esta, esta investigación utilizó el instrumento BiLEC (*Bilingual Language Experience Calculator*) (Unsworth, 2016). Esta prueba calcula dos componentes lingüísticos, la exposición (“*Exposition*”) a la lengua de herencia en horas semanales y la calidad (“*Quality*”) de esta, la exposición es dada en porcentajes, mientras que la calidad es dada en niveles (para más información sobre BiLEC dirigirse a la sección 5.4). Con base en esto se intentó explicar si alguno de estos dos componentes, o en todo caso ambos, pudiesen dar una explicación respecto al desempeño de los niños en el experimento.

Para analizar el primer componente, los niños fueron divididos en dos grupos acorde a la exposición: exposición alta (50% o más exposición al español) o exposición baja (menos de 50% exposición al español), en el segundo componente los niños también fueron divididos en dos grupos acorde a la calidad: calidad media (nivel 3-4 calidad de la exposición del español) y calidad alta (nivel 5 calidad de la exposición del español), estos niveles son 0 = nada de conocimiento o no fluidez; 1 = poca fluidez; 2 = fluidez limitada; 3 = bastante fluido; 4 = muy fluido; 5 = tan fluido como hablante nativo, para más detalles sobre niveles del español dirigirse al apéndice II.

En general, se puede ver que ambos grupos cometieron errores, se esperaba que los niños con alto nivel de exposición y calidad alta del input en español obtendrían los mejores resultados. Sin embargo, los niños con alta exposición no fueron los mismos niños con

calidad alta. La tabla 4 presenta la evaluación en exposición y calidad de cada participante (El acrónimo APT significa *Ámsterdam Participante*).

Participante	Exposición	Calidad (“ <i>Quality</i> ”)
<i>APT01</i>	<i>Alta</i>	<i>Alta</i>
<i>APT02</i>	<i>Baja</i>	<i>Alta</i>
<i>APT03</i>	<i>Baja</i>	<i>Media</i>
<i>APT04</i>	<i>Alta</i>	<i>Media</i>
<i>APT05</i>	<i>Alta</i>	<i>Media</i>
<i>APT06</i>	<i>Alta</i>	<i>Alta</i>
<i>APT07</i>	<i>Baja</i>	<i>Alta</i>
<i>APT08</i>	<i>Baja</i>	<i>Alta</i>
<i>APT09</i>	<i>Alta</i>	<i>Media</i>
<i>APT10</i>	<i>Baja</i>	<i>Media</i>

Tabla 4. Exposición y Calidad por cada participante

En la tercera hipótesis se pronosticó que los niños con un alto y buen nivel de exposición en español obtendrían lo mejores resultados. En las siguientes secciones se analizan estos dos componentes en los niños hablantes de herencia de *Ámsterdam*, primero se analizan las respuestas correctas e incorrectas en ambas combinaciones con respecto a la exposición al español y después con respecto a la calidad del input.

6.3.1. Exposición al español

En el componente de exposición al español, 5 niños tuvieron una exposición alta, es decir tuvieron un mayor número de horas de contacto con español por semana, y los otros 5 una exposición baja, lo que se traduce a menos horas de contacto. El gráfico 14 presenta los números y porcentajes de respuestas correctas e incorrectas de los dos grupos con respecto a la exposición al español en la combinación *Determinante–Sustantivo*.

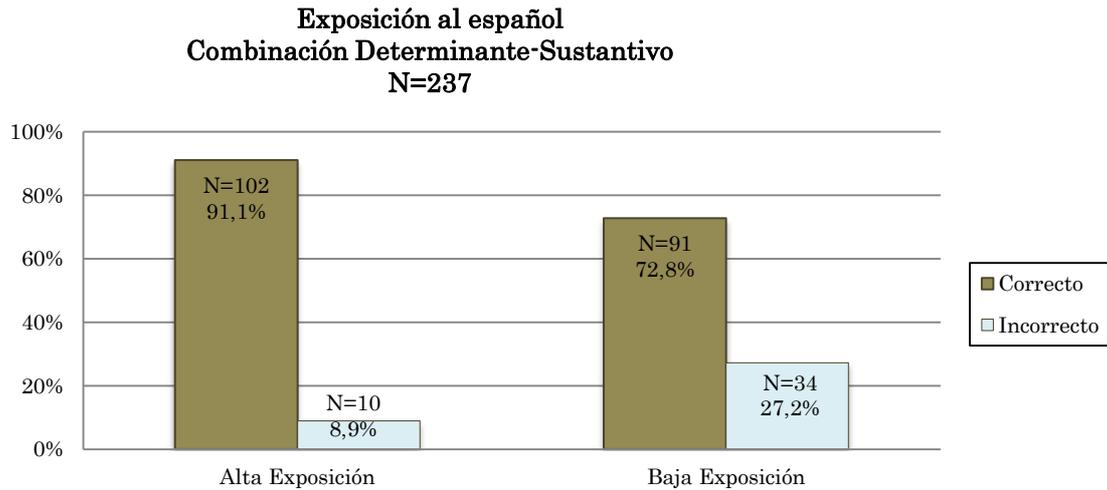


Gráfico 14. Exposición al español y números y porcentajes de respuestas correctas e incorrectas en la combinación Determinante-Sustantivo.

En el gráfico 14 se puede ver que los niños con alta exposición cometieron menos errores. En total 10 respuestas incorrectas fueron dadas por este grupo, mientras que 34 respuestas incorrectas fueron dadas por el grupo con baja exposición. Esto concuerda con la tercera hipótesis y, como se esperaba, los niños con alta exposición tuvieron un mejor desempeño y dieron más respuestas correctas.

El gráfico 15 presenta los números y porcentajes de respuestas correctas e incorrectas de los dos grupos con respecto a la exposición al español en la combinación Sustantivo-Adjetivo.

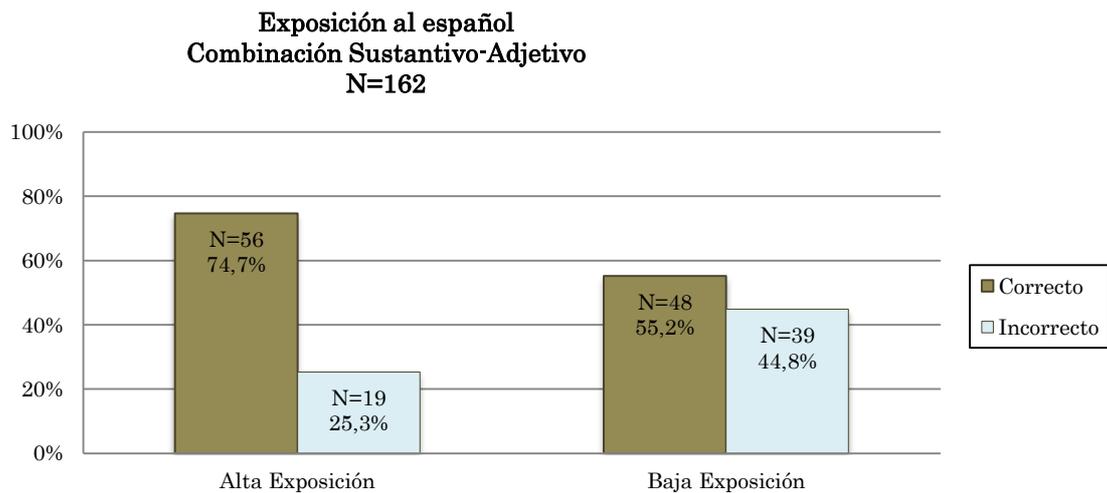


Gráfico 15. Exposición al español y números y porcentajes de respuestas correctas e incorrectas en la combinación Sustantivo–Adjetivo.

En general, en la combinación Sustantivo–Adjetivo se cometieron más errores. Los resultados concuerdan con la tercera hipótesis y con las secciones anteriores, ya que como se esperaba, los niños con alta exposición cometieron menos errores que el grupo con baja exposición al español. Del total de respuestas incorrectas, 19 fueron dadas por el primer grupo y 39 dadas por el grupo con baja exposición.

6.3.2. Calidad (“Quality”) del español

En el componente calidad del input, el número de niños en cada grupo fue el mismo, 5 niños con calidad alta y otros 5 con calidad media. Sin embargo, en este componente los resultados no corresponden con los resultados de la exposición y no concuerdan con la hipótesis. El gráfico 16 presenta los números y porcentajes de respuestas correctas e incorrectas de los dos grupos con respecto a la calidad del input en español en la combinación Determinante–Sustantivo.

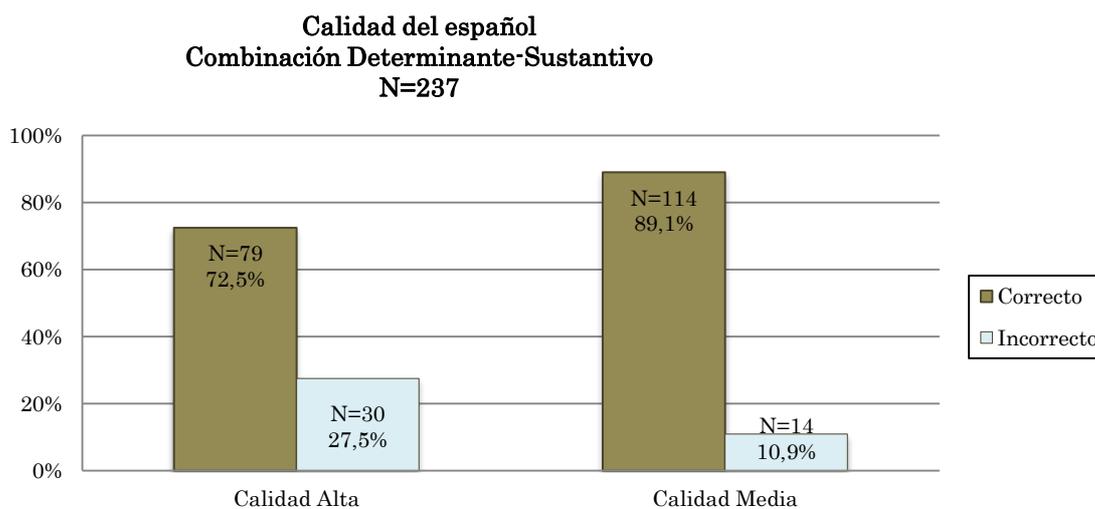


Gráfico 16. Calidad del español, números y porcentajes de respuestas correctas e incorrectas en la combinación Determinante–Sustantivo.

En el gráfico 16 se puede ver que los niños con calidad alta dieron más respuestas incorrectas que los niños con calidad media. Del total de respuestas para análisis (237), el número de respuestas incorrectas del primer grupo fue mayor, 30 (27,5%), mientras que del segundo grupo el número de respuestas incorrectas fue menor con sólo 14 (10,9%). Estos

resultados no van de la con la hipótesis, puesto que se esperaba que los niños con mejor calidad en el input en español obtuvieran los mejores resultados.

El gráfico 17 presenta los números y porcentajes de respuestas correctas e incorrectas de los dos grupos con respecto a la calidad del input en español en la combinación Sustantivo–Adjetivo.

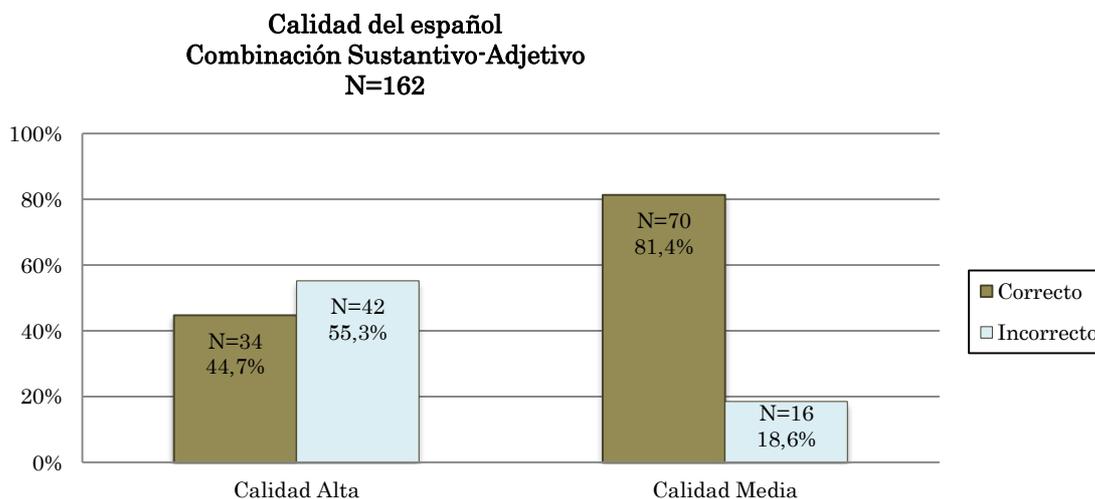


Gráfico 17. Calidad del español y números y porcentajes de respuestas correctas e incorrectas en la combinación Sustantivo – Adjetivo.

El gráfico 17 muestra una vez más que el grupo con calidad alta en el input en la combinación Sustantivo–Adjetivo dio más respuestas incorrectas. Del total de las 76 (100%) respuestas para análisis, el grupo con calidad alta dio más respuestas incorrectas, 42 (55,3%), que el grupo con calidad media, 16 (18,6%) de respuestas incorrectas. Por otro lado, y sorpresivamente, el grupo con calidad media dio más respuestas para análisis en esta combinación con un total de 86, mientras que el otro grupo dio 76.

Es evidente que no hay correlación entre estos dos factores, ya que la mayoría de los niños que tuvieron alta exposición no fueron los mismos que tuvieron calidad alta (APT02, APT04, APT05, APT07, APT08 y APT09). Sólo dos participantes tuvieron una alta exposición y también calidad alta (APT01 y APT06) y dos tuvieron baja exposición y calidad media (APT03 y APT10).

En resumen, los participantes con alta exposición tuvieron un buen desempeño, tal como se predijo en la tercera hipótesis, sin embargo y sorpresivamente respecto a la calidad, el grupo con calidad alta en español cometió más errores que el grupo con calidad media. Ciertamente, la exposición y la calidad del nivel en español eran algunos factores que pudieron tener efecto en los resultados del experimento, pero no es posible asegurar que estos fueron los únicos factores que tuvieron influencia en el rendimiento de los niños y en los resultados por cada participante.

7. Discusión y conclusión

Esta investigación examinó en qué medida los niños hablantes de herencia hispano-neerlandeses usan y tienen conocimiento del género gramatical en español. Si los participantes cometían errores, se esperaba que estos errores fueran la extensión de la forma masculina a los sustantivos con forma femenina y que a su vez cometieran más errores con los sustantivos con forma no canónica. Así mismo, se esperaba que los niños con mejor y más alta exposición al español obtuvieran los mejores resultados.

La primera pregunta de investigación fue ¿cuál grupo de niños cometería más errores en la concordancia del género gramatical en español, el grupo de hablantes de herencia de español o el grupo de hablantes de herencia de neerlandés? Como se esperaba, los niños hablantes de herencia de neerlandés en Mallorca no cometieron errores de concordancia del género gramatical y su rendimiento fue mejor que el grupo de niños hablantes de herencia de español, ya que los primeros participantes dieron más respuestas para análisis. Una causa del buen rendimiento en el grupo de niños en Mallorca es el input que tienen en español. Investigaciones anteriores aseguran que el input en la lengua dominante juega un papel importante en la adquisición de este rasgo gramatical (Montrul et al. 2008; Montrul et al. 2014). Y aunque estos niños hablan neerlandés en casa, es evidente que reciben mayor input en español.

La segunda pregunta fue ¿con cuáles sustantivos tendrían más problemas los participantes? para responder a esta pregunta se examinaron dos aspectos lingüísticos dentro del sintagma nominal: género gramatical y canonicidad del sustantivo. Como se mostró en los resultados, los niños hablantes de herencia de español tuvieron más problemas en la concordancia del género gramatical con los sustantivos femeninos y mostraron más dificultades en la concordancia con los sustantivos no canónicos. Es así como se confirmó la segunda hipótesis, la cual predecía que los participantes usarían las respectivas terminaciones de los sustantivos (*o-* para sustantivos masculinos y *a-* para sustantivos femeninos) como guía para la concordancia de género en las frases nominales y que la forma masculina sería la forma no marcada y más fácil de asignar para los sustantivos (Harris, 1991). Esto ya se había corroborado en investigaciones anteriores en hablantes de herencia de español (Montrul et al. 2008; Rothman, 2009; Alarcon 2011; Montrul et al. 2014; Osch et al. 2014; Cuza & Pérez-Tattam, 2015; Chavez Verdezoto, 2017).

Al mismo tiempo, con esta hipótesis se esperaba que los participantes tuvieran más problemas con la concordancia del género con los sustantivos no canónicos que con los

canónicos. En este caso, esto también corresponde con lo examinado en investigaciones anteriores (Montrul et al. 2008; Osch et al. 2014; Cuza & Pérez-Tattam, 2015; Chavez Verdezoto, 2017) y con esto se asegura que los niños, en efecto, se basaban en la morfología del sustantivo para la llevar a cabo la concordancia del género (Harris, 1991).

El rendimiento de la población de Ámsterdam en la tarea “*Director-Matcher Task*” puede sugerir un estancamiento de algunas habilidades lingüísticas en español, en este caso el género gramatical, lo que los autores Cuza y Pérez-Tattam (2015) llaman “*plateau*.” Lo que se quiere decir con esto es que, debido a poca exposición al español y al nivel del español que reciben los niños en casa, el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas en español, en este caso el género gramatical, se estanca y no se adquiere por completo, como es el caso de los hablantes nativos. No obstante, lo anterior no explica por qué los niños tuvieron menos problemas con la concordancia en la combinación Determinante-Sustantivo y más problemas con la concordancia en la combinación Sustantivo-Adjetivo. Esto ya se examinó en estudios anteriores, en los que se encontraron los mismos problemas en hablantes de herencia (van Osch et al. 2014; Cuza & Pérez-Tattam, 2015; Chavez Verdezoto, 2017). Esto podría ser por la frecuencia de que los sustantivos siempre se usan en combinación con un determinante, mientras que los adjetivos sólo se usan cuando es necesario (Roca, 1989; Harris, 1990).

Finalmente, con lo que respecta a la tercera hipótesis, los factores extralingüísticos, como se ve en los resultados, los niños con alta exposición realizaron mejor la tarea, pero esto no sucedió con respecto al otro factor, el de la calidad del input. No se encontraron patrones específicos en la exposición del español o en la calidad de este, y tampoco hay una interacción entre estos dos factores que pudiese explicar las diferencias en los errores que cometieron los participantes. Por lo tanto, no es posible dar respuesta a por qué los niños con calidad más alta en el nivel de español cometieron más errores. Una de las limitantes pudo ser el número bajo de participantes, otra que los padres no contestaron con veracidad a las preguntas del cuestionario BiLEC, ya que este cuestionario contenía también preguntas acerca del nivel de estudios tanto de los niños como de los mismos padres y acerca de su nivel y calidad del neerlandés y del español. Esto pudo haber provocado que los padres se sintieran apenados de su nivel de estudios y/o de su nivel en dichos idiomas y por lo tanto dieran otras respuestas.

Es necesario llevar a cabo más investigación en esta población, pero con más participantes y con diferentes edades. Esta investigación se podría enriquecer si se trabajara con más

estímulos y más adjetivos canónicos, los cuales necesitan de flexión morfológica en combinación con el sustantivo. Así mismo, una alternativa para tener datos más precisos sobre el input de los participantes sea implementar el cuestionario BiLEC de forma personal y que los padres tengan el mismo nivel de escolaridad y también el mismo nivel en la L2. Por otro lado, otro estudio interesante podría ser que se llevara a cabo la misma tarea con estímulos diseñados para examinar también la concordancia del género gramatical en neerlandés y así comparar ambas poblaciones y ver si los niños en Ámsterdam cometen menos errores que los niños en Palma de Mallorca, pero en la concordancia del género gramatical en neerlandés.

Referencias

- Alarcon, I (2011). Spanish gender agreement under complete and incomplete acquisition: Early and late bilinguals' linguistic behavior within the noun phrase. *Bilingualism: Language and Cognition* 14 (3), 332-350.
- Anderson, R. T. (1999). Loss of Gender Agreement in L1 Attrition: Preliminary Results. *Bilingual Research Journal*, 23(4), 389-408.
- Chavez Verdezoto, R. (2017). *Un manzana rojo. ¿Qué factores influyen en la adquisición del género gramatical del castellano en niños bilingües simultáneos neerlandés-castellano.*
- Cornips, L. (2008). Losing grammatical gender in Dutch: The result of bilingual acquisition and/or an act of identity? *International Journal of Bilingualism*. 12 (1-2). 105-124.
- Cuza, A. and Pérez-Tattam, R. (2015). Grammatical gender selection and phrasal Word order in child heritage Spanish: A feature re-assembly approach. En *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-19.
- Demonte, V. (1999). El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En I. Bosque, y V. Demonte. (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Español*. Madrid: Espasa Calpe. 129-215.
- De Houwer, A. y S. Gillis. 1998. *The acquisition of Dutch*. Amsterdam: Benjamins.
- Florijn, A., Lalleman, J., y Maureau, H., (2004). *De regels van het Nederlands. Grammatica voor anderstaligen*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff
- Gullberg, M., Indefrey, P., y Muysken, P. (2009). Research techniques for the study of code-switching. En B. E. Bullock, y J. A. Toribio (Eds.), *The Cambridge handbook on linguistic code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press. 21-39.
- Harris, J. (1991). The exponence of gender in Spanish. *Linguistic Inquiry*, 22 (1), 27-62.
- Hulk, A.C.J. y Cornips, L. (2006). Neuter gender determiners and interface vulnerability in child L2 Dutch. En: Unsworth, S., Parodi, T, Sorace, A. y M. Young-Scholten (Eds.) *Paths of Development in L1 and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hawkins, R., y Franceschina, F. (2004). Explaining the acquisition and non-acquisition of determiner-noun gender concord in French and Spanish. En P.

- Prévost y J. Paradis (Eds.), *The acquisition of French in different contexts*. Amsterdam: Benjamins. 175-205.
- Hualde, Olarrea, Escobar & Travis, (2009). *Introducción a la lingüística hispanica*. Cambridge University Press.
 - Kaufman, D. y M. Aronoff. (1991). Morphological disintegration and reconstruction in first language attrition. En H. Seliger y R. Vago, (Eds.) *First Language Attrition*. Amsterdam: John Benjamins, 175-88.
 - Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3-23
 - Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Oxford: Wiley-Blackwell.
 - Montrul, S., Foote, R., and Perpiñán, S. (2008). Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning*, 58 (3), 503–553.
 - Pérez-Pereira, M. (1991). The acquisition of gender: What Spanish children tell us. *Journal of Child Language*, 18, 571–590.
 - Potowski, K., Jegerski, J. y K. Morgan-Short. (2009). The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Speakers. *Language Learning*, 59 (3), 537-79.
 - Putman, M., y Sánchez, L. (2013). What's so incomplete about incomplete acquisition? A prolegomenon to modelling heritage language grammars. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(4), 478-508.
 - Roca, I.M. (1989). The organization of grammatical gender. *Transactions of the Philological Society*, 87 (1), 1-32.
 - Reznicek-Parrado, L. M. (2013). Hablantes de herencia del español en Estados Unidos: implicaciones para el entrenamiento de instructores en el nivel universitario. Normas. *Revista de estudios lingüísticos hispánicos* 3. 161-181.
 - Sagarra, N. y Herschensohn, J. (2010). The Role of Proficiency and Working Memory in Gender and Number Agreement Processing in L1 and L2 Spanish. *Lingua*, 120(8), 2022-2039.
 - Silva-Corvalán, C. (2003). Linguistic consequences of reduced input in bilingual first language attrition. En S. Montrul y F. Ordóñez, (Eds.) *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Studies*. Somerville MA: Cascadilla, 375-97.

- Unsworth, S. (2016). Bilingual Language Experience Calculator (BiLEC). Manual: Background and instructions for use. CLS. Center for Language Studies, Radboud University.

Apéndices

Acrónimos :

APT: Ámsterdam Participante

MPT: Mallorca Participante

Apéndice I. Total de frases esperadas incluidas las frases de control (32 sintagmas nominales)

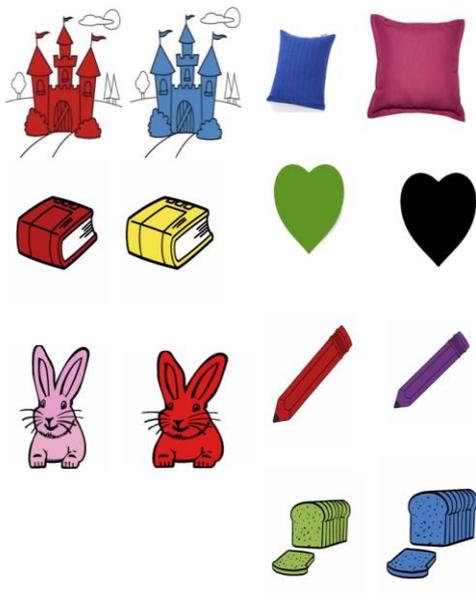
1. *una/la nube blanca*
2. *una/la nube amarilla*
3. *una/la cruz blanca*
4. *una/la cruz amarilla*
5. *una/la manzana lila*
6. *una/la manzana negra*
7. *una/la guitarra blanca*
8. *una/la guitarra amarilla*
9. *una/la llave blanca*
10. *una/la llave amarilla*
11. *una/la serpiente amarilla*
12. *una/la serpiente roja*
13. *una/la mano amarilla*
14. *una/la mano negra*
15. *una/la bicicleta negra*
16. *una/la bicicleta roja*
17. *una/la silla blanca*
18. *una/la silla rosa*
19. *un/el pan azul*
20. *un/el pan verde*
21. *un/el cojín azul*
22. *un/el cojín rosa*
23. *un/el lápiz lila*
24. *un/el lápiz rojo*
25. *un/el corazón negro*
26. *un/el corazón verde*
27. *un/el conejo rojo*
28. *un/el conejo rosa*
29. *un/el libro rojo*

30. *un/el libro amarillo*

31. *un/el castillo rojo*

32. *un/el castillo azul*

Estímulos Masculinos



Estímulos femeninos



Apéndice II

BiLEC Niveles para clasificar la calidad del input

0. Hardly any fluency	1. Limited fluency	2. Fairly fluent	3. Quite fluent	4. Very fluent	5. As fluent as native speaker
Can only say single words and has to think a long time and search for words.	Often has to think and search for words, speaks slowly, in stops and starts and in very short sentences. Can, for example, ask where something is in supermarket.	Speaks relatively fluently and uses simple sentences, but sometimes still has to search for words. Can, for example, describe what a film is about in general terms.	Speaks quite fluently and in addition to simple sentences sometimes uses more difficult/longer sentences, doesn't need to search very long for words. Can, for example, give someone directions	Speaks fluently and hardly ever has to think or search for words, regularly uses long/difficult sentences. Can, for example, hold a speech or answer phone as part of job.	Speaks as fluently as adult native speakers, uses many difficult/long sentences and almost never has to think or search for words.

Apéndice III Cuestionario BiLEC

Cuestionario BiLEC (Unsworth, 2016) adaptado el 22 de diciembre de 2016

General background information

1. What is your child's name?
 2. What is your child's gender?
 3. In which country was your child born?
 4. What is your child's date of birth?
 5. When did your child arrive in (country)?
- Does your child have any sisters or brothers? If yes go to question 6. If no to question 7*
6. What are their names and how old are they?
 7. What is your current occupation? What is the highest level of education you have completed?

Child's exposure to and use of target language and other language(s)

8. How did your child first come into contact with Dutch?
When did your child start receiving consistent and significant exposure to Dutch?
How well does your child speak Dutch?
How well does your child understand Dutch?
9. Which other language (language 1) or languages (language 2) does your child have contact with?
How did your child first come into contact with language 1?
When did your child start receiving consistent and significant exposure to language 1?
How well does your child speak language 1?
How well does your child understand language 1?
10. Is there any other language your child has contact with?
How did your child first come into contact with language 2?
When did your child start receiving consistent and significant exposure to language 2?
How well does your child speak language 2?
How well does your child understand language 2?
11. Think about the people who have regular contact with your child at home.
(Using this scale in the last page), how often do each of these people speak Dutch to your child?
(Using this scale in the last page), how well do each of these people speak Dutch?
(Using this scale in the last page), how well do each of these people understand Dutch?
Roughly how old was each person when they first came into contact with Dutch?
How often do each of these people speak Dutch to your child?
12. **(Using this scale in the last page)**, how often do each of these people speak language 1 to your child?
(Using this scale in the last page), how well do each of these people speak language 1?
(Using this scale in the last page), how well do each of these people understand language 1?
Roughly how old was each person when they first came into contact with language 1?
How often do each of these people speak language 1 to your child?
13. **(Using this scale in the last page)**, how often do each of these people speak language 2 to your child?
(Using this scale in the last page), how well do each of these people speak language 2?
(Using this scale in the last page), how well do each of these people understand language 2?
Roughly how old was each person when they first came into contact with language 2?
How often do each of these people speak language 2 to your child?

Languages spoken by child to other people at home

14. How often does your child speak Dutch to you, his/her father, sister, etc. etc.? Or Does your child speak Dutch to you at the same rate as you speak Dutch to him/her, etc.?

15. How often does your child speak language 1 to each of the people?

Languages spoken outside home

Does your child attend daycare/school? (depending on child's age)? If daycare go to question 16. If school go to question 17. If none go to question 19.

16. What is the language of instruction used by the current teacher?

In general, which language(s) do the children use with each other there?

How well does your child's teacher(s) speak Dutch?

How well does your child's teacher(s) understand Dutch?

How well (on average) do the other children at the daycare speak Dutch?

How well (on average) do the other children at daycare understand Dutch?

How well does your child's teacher(s) speak language 1?

How well does your child's teacher(s) understand language 1?

How well (on average) do the other children at the daycare speak language 1?

How well (on average) do the other children at daycare understand language 1?

How well does your child's teacher(s) speak language 2?

How well does your child's teacher(s) understand language 2?

How well (on average) do the other children at the daycare speak language 2?

How well (on average) do the other children at daycare understand language 2?

17. What is the language of instruction used by the current teacher?

In general, which language(s) do the children use with each other there?

How well does your child's teacher(s) speak Dutch?

How well does your child's teacher(s) understand Dutch?

How well (on average) do the other children at the daycare speak Dutch?

How well (on average) do the other children at daycare understand Dutch?

How well does your child's teacher(s) speak language 1?

How well does your child's teacher(s) understand language 1?

How well (on average) do the other children at the daycare speak language 1?

How well (on average) do the other children at daycare understand language 1?

How well does your child's teacher(s) speak language 2?

How well does your child's teacher(s) understand language 2?

How well (on average) do the other children at the daycare speak language 2?

How well (on average) do the other children at daycare understand language 2?

Does your child attend out-of-school care? If yes question 18. If no question 19.

18. What is the language of instruction used by the current teacher?

In general, which language(s) do the children use with each other there?

How well does your child's teacher(s) speak Dutch?

How well does your child's teacher(s) understand Dutch?

How well (on average) do the other children at the daycare speak Dutch?

How well (on average) do the other children at daycare understand Dutch?

- How well does your child's teacher(s) speak language 1?
- How well does your child's teacher(s) understand language 1?
- How well (on average) do the other children at the daycare speak language 1?
- How well (on average) do the other children at daycare understand language 1?
- How well does your child's teacher(s) speak language 2?
- How well does your child's teacher(s) understand language 2?
- How well (on average) do the other children at the daycare speak language 2?
- How well (on average) do the other children at daycare understand language 2?

Holidays

- 19. How many weeks per year is your child on holiday from daycare?
Think about when your child is on holiday from daycare/school. How much contact does your child have with the Dutch during the holidays?
How much of your child's contact with Dutch during the holidays is from native speakers?
Think about when your child is on holiday from daycare/school. How much contact does your child have with the language 1 during the holidays?
How much of your child's contact with language 1 during the holidays is from native speakers?
Think about when your child is on holiday from daycare/school. How much contact does your child have with the language 2 during the holidays?
How much of your child's contact with language 2 during the holidays is from native speakers?

Who spends time with child on average day during week and at weekend

- 20. Think about an average day in the week. I'm going to ask you about who spends time with your child at home and when they do this, and about when your child goes to daycare/school.
- 21. Now think about an average day at the weekend. Who spends time with the child at home then?

Other sources of language exposure

So far, I have mostly been asking you about your child's language exposure from family members and daycare or school. Now, I'm going to ask you about other possible sources of language input, such as TV or friends.

- 22. How many hours per week on average does your child spend on extra-curricular activities such as sports and clubs?
In general, which language(s) does your child use during such activities?
How well do the other people taking part in this activity speak Dutch?
- 23. How many hours per week on average does your child spend with friends outside school (excluding extra curricular activities such as sports and clubs)?
In general, which language(s) does your child use during such activities?
How well do the other people taking part in this activity speak Dutch?
- 24. How many hours per week on average does your child spend watching TV (including watching DVDs and films)?
In general, which language(s) does your child use during such activities?
How well do the other people taking part in this activity speak Dutch?
- 25. How many hours per week on average does your child spend reading books for leisure (if your child is old enough to read) and/or being read to?
In general, which language(s) does your child use during such activities?
How well do the other people taking part in this activity speak Dutch?

26. How many hours per week on average does your child spend playing computer games (which use language), chatting, surfing the internet?
In general, which language(s) does your child use during such activities?
27. Does your child participate in any other language- related activities (e.g., listening to audio books, etc.) which you think might be relevant?

Amount of language exposure in the past

I'm now going to ask you some questions about (your child's language exposure in) the past. Did your child have any kind of preschool care before the age of 4? If yes go to question 28. If no go to question 29.

28. For about how many days per week?
In general, which language or languages were used there?
29. Think about your child's schooling. Has your child always attended the same school? In general, how much Dutch was spoken there?

Whilst at school, did you child ever regularly attend any out-of-school care? If yes go to question 30. If no go to question 31.

30. For about how many hours per week?
In general, which language or languages were used there?
31. Now think about your own language use with your child in the past. About how often did you speak Dutch to your children from birth to age 2, age 2 to age 4, etc.?
Have any other adults lived at home? If so, what is there relationship to your child?
32. During this period, how much contact did your child have with the Dutch during the holidays? _

That was my last question. Is there any other important information about child's language use, either now or in the past, that you think we've not covered?

0. Hardly any fluency	1. Limited fluency	2. Fairly fluent	3. Quite fluent	4. Very fluent	5. As fluent as native speaker
Can only say single words and has to think a long time and search for words.	Often has to think and search for words, speaks slowly, in stops and starts and in very short sentences. Can, for example, ask where something is in supermarket.	Speaks relatively fluently and uses simple sentences, but sometimes still has to search for words. Can, for example, describe what a film is about in general terms.	Speaks quite fluently and in addition to simple sentences sometimes uses more difficult/longer sentences, doesn't need to search very long for words. Can, for example, give someone directions	Speaks fluently and hardly ever has to think or search for words, regularly uses long/difficult sentences. Can, for example, hold a speech or answer phone as part of job.	Speaks as fluently as adult native speakers, uses many difficult/ long sentences and almost never has to think or search for words.

Apéndice IV

Frases excluidas en cambio de código en el grupo de Ámsterdam (63)

1. APT01 *un amarillo wolk*
2. APT01 *un wolk sin color*
3. APT01 *gele sleutel*
4. APT01 *un sleutel sin color*
5. APT01 *una mano zwart*
6. APT01 *un appel que es paars*
7. APT01 *zwarte appel*
8. APT01 *un azul kussen*
9. APT01 *un kussen que es rosa*
10. APT01 *un lapiz que es paars*
11. APT01 *un hart zwart*
12. APT01 *un verde hart*
13. APT02 *una guitarra wit*
14. APT02 *een hart negro*
15. APT02 *een hart groen*
16. APT02 *un conejo pink*
17. APT03 *una cruz zwart*
18. APT03 *una mano zwart*
19. APT03 *un manzana paars*
20. APT03 *una manzana zwart*
21. APT03 *un bicicleta zwart*
22. APT03 *un lápiz paars*
23. APT04 *la cruz zwart*
24. APT04 *la mano zwart*
25. APT04 *la manzana zwart*
26. APT04 *la bicicleta zwart*
27. APT04 *el pan groen*
28. APT04 *un corazón zwart*
29. APT04 *el corazón groen*
30. APT05 *la cruz zwart*
31. APT05 *la mano zwart*
32. APT05 *la manzana paars*

33. APT05 *la gitaar amarillo*
34. APT05 *el lápiz paars*
35. APT06 *el manzana paars*
36. APT06 *el gitaar amarillo*
37. APT06 *el gitaar blanco*
38. APT06 *el lápiz paars*
39. APT07 *un cruz zwart*
40. APT07 *un sleutel amarillo*
41. APT07 *el sleutel wit*
42. APT07 *la mano zwart*
43. APT07 *la manzana zwart*
44. APT07 *la bicicleta zwart*
45. APT07 *la kussen azul*
46. APT07 *la kussen rojo*
47. APT07 *corazón zwart*
48. APT07 *la boek amarillo*
49. APT07 *el boek rojo*
50. APT08 *el cruz zwart*
51. APT08 *la mano zwart*
52. APT08 *la manzana zwart*
53. APT08 *la bici zwart*
54. APT08 *el corazón zwart*
55. APT09 *una nube wit*
56. APT09 *una cruz zwart*
57. APT09 *una llave wit*
58. APT09 *una guitarra wit*
59. APT09 *una bicicleta zwart*
60. APT09 *la silla wit*
61. APT09 *un kussen azul*
62. APT09 *un kussen rojo*
63. APT09 *un corazon zwart*

Apéndice V

Frases excluidas para análisis en ambas combinaciones en el grupo de Ámsterdam (12)

1. APT02 *una bici negra*
2. APT05 *la bici negro*
3. APT06 *el bici negro*
4. APT01 *una bici sin color*
5. APT01 *una bici roja*
6. APT05 *la bici roja*
7. APT08 *la bici roja*
8. APT02 *una bici rojo*
9. APT06 *el bici rojo*
10. APT06 *el almohada azul*
11. APT06 *el almohada rosado*
12. APT05 *las llaves blanco*

Apéndice VI

Frases para análisis en el grupo de Ámsterdam (245)

1. APT01 *una cruz amarilla*
2. APT01 *una cruz negro*
3. APT01 *una serpiente amarilla*
4. APT01 *una serpiente roja*
5. APT01 *una mano amarilla*
6. APT01 *una bici roja*
7. APT01 *una silla rosa*
8. APT01 *un pan azul*
9. APT01 *un lapiz rojo*
10. APT01 *un conejo rojo*
11. APT01 *un libro amarillo*
12. APT01 *un libro rojo*
13. APT01 *un castillo azul*
14. APT01 *un castillo rojo*
15. APT02 *una nube amarilla*
16. APT02 *un nube blanco*
17. APT02 *una cruz amarillo*
18. APT02 *la cruz negro*
19. APT02 *una llave amarillo*
20. APT02 *una llave blanca*
21. APT02 *un serpiente amarillo*
22. APT02 *un serpiente rojo*
23. APT02 *un mano amarillo*
24. APT02 *un mano negro*
25. APT02 *una manzana purpura*
26. APT02 *una manzana negra*
27. APT02 *una guitarra amarilla*
28. APT02 *una bici negra*
29. APT02 *una bici rojo*
30. APT02 *una silla blanca*
31. APT02 *una silla rosa*
32. APT02 *un pan azul*
33. APT02 *un pan verde*

34. APT02 *una cojín azul*
35. APT02 *una cojín roja*
36. APT02 *un lapiz púrpura*
37. APT02 *un lápiz rojo*
38. APT02 *un conejo rojo*
39. APT02 *libro amarillo*
40. APT02 *un castillo rojo*
41. APT03 *un nube amarillo*
42. APT03 *un nube blanco*
43. APT03 *una cruz amarilla*
44. APT03 *una llave amarilla*
45. APT03 *una llave blanca*
46. APT03 *un serpiente amarillo*
47. APT03 *un serpiente rojo*
48. APT03 *una mano amarilla*
49. APT03 *un guitarra amarillo*
50. APT03 *un guitarra blanco*
51. APT03 *un bicicleta rojo*
52. APT03 *una silla blanca*
53. APT03 *una silla rosa*
54. APT03 *un pan azul*
55. APT03 *un pan verde*
56. APT03 *una cojín azul*
57. APT03 *una cojín rosa*
58. APT03 *un lápiz roja*
59. APT03 *un corazón negro*
60. APT03 *un corazón verde*
61. APT03 *un conejo rojo*
62. APT03 *un conejo rosa*
63. APT03 *un libro amarillo*
64. APT03 *un libro rojo*
65. APT03 *un castillo azul*
66. APT03 *un castillo rojo*
67. APT04 *la nube amarilla*

68. APT04 *la nube blanca*
69. APT04 *la cruz amarilla*
70. APT04 *la llave amarilla*
71. APT04 *la llave blanca*
72. APT04 *la serpiente amarilla*
73. APT04 *la serpiente roja*
74. APT04 *la mano amarilla*
75. APT04 *la manzana lila*
76. APT04 *la guitarra amarillo*
77. APT04 *la guitarra blanca*
78. APT04 *la bicicleta roja*
79. APT04 *la silla blanca*
80. APT04 *la silla rosa*
81. APT04 *el pan azul*
82. APT04 *el cojín azul*
83. APT04 *el cojín rosa*
84. APT04 *el lápiz lila*
85. APT04 *el lápiz roja*
86. APT04 *el conejo rojo*
87. APT04 *el conejo rosa*
88. APT04 *el libro amarillo*
89. APT04 *el libro rojo*
90. APT04 *el castillo*
91. APT04 *el castillo rojo*
92. APT05 *la nube amarilla*
93. APT05 *la nube blanca*
94. APT05 *la cruz amarillo*
95. APT05 *las llave amarillo*
96. APT05 *las llaves blanco*
97. APT05 *la serpiente amarillo*
98. APT05 *la serpiente roja*
99. APT05 *la mano amarilla*
100. APT05 *la manzan negra*
101. APT05 *la guitarra blanca*

102. APT05 *la bici negro*
103. APT05 *la bici roja*
104. APT05 *la silla blanca*
105. APT05 *la silla rosa*
106. APT05 *el pan azul*
107. APT05 *el pan verde*
108. APT05 *el cojín azul*
109. APT05 *el cojín rosa*
110. APT05 *el lápiz rojo*
111. APT05 *el corazón negro*
112. APT05 *el corazón verde*
113. APT05 *el conejo rojo*
114. APT05 *el conejo rosa*
115. APT05 *el libro amarillo*
116. APT05 *el libro rojo*
117. APT05 *el castillo azul*
118. APT05 *el castillo rojo*
119. APT06 *el nube amarillo*
120. APT06 *la nuble blanco*
121. APT06 *el cruz amarillo*
122. APT06 *el cruz negro*
123. APT06 *la llave amarillo*
124. APT06 *el llave blanco*
125. APT06 *el serpiente amarillo*
126. APT06 *el serpiente rojo*
127. APT06 *el mano amarillo*
128. APT06 *un mano negro*
129. APT06 *la manzana negro*
130. APT06 *el bici negro*
131. APT06 *el bici rojo*
132. APT06 *el silla blanco*
133. APT06 *la silla rosada*
134. APT06 *el pan azul*
135. APT06 *el pan verde*

136. APT06 *el almohada azul*
137. APT06 *el almohada rosado*
138. APT06 *el lápiz rojo*
139. APT06 *el corazón negro*
140. APT06 *el corazón verde*
141. APT06 *el conejo rojo*
142. APT06 *un conejo rosa*
143. APT06 *el libro amarillo*
144. APT06 *el libro rojo*
145. APT06 *el castillo azul*
146. APT06 *el castillo rojo*
147. APT07 *la nube blanco*
148. APT07 *el cruz amarillo*
149. APT07 *un serpiente amarillo*
150. APT07 *una serpiente rojo*
151. APT07 *un mano amarillo*
152. APT07 *el manzana lila*
153. APT07 *la guitarra amarillo*
154. APT07 *la guitarra blanco*
155. APT07 *la bicicleta rojo*
156. APT07 *la silla blanca*
157. APT07 *el silla rosado*
158. APT07 *el pan azul*
159. APT07 *el pan verde*
160. APT07 *la lápiz lila*
161. APT07 *el lápiz rojo*
162. APT07 *el corazón verde*
163. APT07 *el conejo rojo*
164. APT07 *el conejo rosado*
165. APT07 *el castillo azul*
166. APT07 *la castillo rojo*
167. APT08 *el nube amarillo*
168. APT08 *el nube blanco*
169. APT08 *la cruz amarillo*

170. APT08 *el llave amarillo*
171. APT08 *el llave blanco*
172. APT08 *el serpiente amarillo*
173. APT08 *el serpiente rojo*
174. APT08 *la mano amarillo*
175. APT08 *la manzana lila*
176. APT08 *la guitarra amarillo*
177. APT08 *la guitarra blanco*
178. APT08 *la bici roja*
179. APT08 *la silla blanca*
180. APT08 *la silla rosa*
181. APT08 *el pan azul*
182. APT08 *el pan verde*
183. APT08 *el cojín azul*
184. APT08 *el cojín rosa*
185. APT08 *el lápiz lila*
186. APT08 *el lápiz rojo*
187. APT08 *el conejo roja*
188. APT08 *el libro amarillo*
189. APT08 *el libro rojo*
190. APT08 *el castillo azul*
191. APT08 *el castillo rojo*
192. APT09 *un nube amarilla*
193. APT09 *una cruz amarilla*
194. APT09 *una llave amarilla*
195. APT09 *una serpiente amarilla*
196. APT09 *una serpiente roja*
197. APT09 *una mano amarilla*
198. APT09 *una mano marron*
199. APT09 *una manzana morada*
200. APT09 *la manzana marron*
201. APT09 *una guitarra amarilla*
202. APT09 *una bicicleta roja*
203. APT09 *la silla rosada*

204. APT09 *un pan azul*
205. APT09 *un pan verde*
206. APT09 *un lapiz morado*
207. APT09 *un lapiz rojo*
208. APT09 *un corazón verde*
209. APT09 *un conejo rojo*
210. APT09 *un conejo rosa*
211. APT09 *un libro amarillo*
212. APT09 *un libro rojo*
213. APT09 *un castillo azul*
214. APT09 *un castillo rojo*
215. APT10 *la nube amarilla*
216. APT10 *la nube blanca*
217. APT10 *el cruz amarillo*
218. APT10 *el cruz negro*
219. APT10 *el llave amarilla*
220. APT10 *la llave blanca*
221. APT10 *la serpiente roja*
222. APT10 *el serpiente amarillo*
223. APT10 *la mano amarilla*
224. APT10 *la mano negra*
225. APT10 *la manzana morada*
226. APT10 *la manzana negra*
227. APT10 *la guitarra amarilla*
228. APT10 *la guitarra blanca*
229. APT10 *la bicicleta negra*
230. APT10 *la bicicleta roja*
231. APT10 *la silla blanca*
232. APT10 *la silla rosa*
233. APT10 *el pan azul*
234. APT10 *el pan verde*
235. APT10 *el cojín azul*
236. APT10 *el cojín rosa*
237. APT10 *el lápiz morado*

- 238. APT10 *el lápiz rojo*
- 239. APT10 *el corazón negro*
- 240. APT10 *el corazón verde*
- 241. APT10 *el conejo rojo*
- 242. APT10 *el conejo rosa*
- 243. APT10 *el libro amarillo*
- 244. APT10 *el castillo azul*
- 245. APT10 *el castillo rojo*

Frases excluidas para análisis en ambas combinaciones en el grupo de Mallorca (17)

1. MPT01 *la bici negra*
2. MPT01 *la bici roja*
3. MPT02 *una bici negra*
4. MPT02 *una bici roja*
5. MPT03 *una bici negra*
6. MPT03 *una bici roja*
7. MPT04 *la bici negra*
8. MPT04 *la bici roja*
9. MPT05 *la bici negra*
10. MPT05 *una bici roja*
11. MPT07 *una bici roja*
12. MPT08 *una bici negra*
13. MPT08 *una bici roja*
14. MPT09 *la bici negra*
15. MPT09 *la bici roja*
16. MPT10 *la bici negra*
17. MPT10 *la bici roja*

Apéndice VIII

Frases para análisis en el grupo de Mallorca (303)

1. MPT01 *la cruz amarilla*
2. MPT01 *la cruz negra*
3. MPT01 *la llave amarilla*
4. MPT01 *la llave blanca*
5. MPT01 *la mano amarilla*
6. MPT01 *la mano negra*
7. MPT01 *la nube amarilla*
8. MPT01 *la nube blanca*
9. MPT01 *la serpiente amarilla*
10. MPT01 *la serpiente roja*
11. MPT01 *el corazón negro*
12. MPT01 *el lápiz rojo*
13. MPT01 *la guitarra amarilla*
14. MPT01 *la guitarra blanca*
15. MPT01 *la manzana negra*
16. MPT01 *la silla blanca*
17. MPT01 *el castillo rojo*
18. MPT01 *el conejo rojo*
19. MPT01 *el libro amarillo*
20. MPT01 *el libro rojo*
21. MPT02 *una cruz amarilla*
22. MPT02 *una cruz negra*
23. MPT02 *una llave amarilla*
24. MPT02 *una llave blanca*
25. MPT02 *una mano amarilla*
26. MPT02 *una mano negra*
27. MPT02 *una nube blanca*
28. MPT02 *una serpiente amarilla*
29. MPT02 *una serpiente roja*
30. MPT02 *un corazón negro*
31. MPT02 *un lápiz rojo*
32. MPT02 *una guitarra amarilla*
33. MPT02 *una guitarra blanca*
34. MPT02 *una manzana negra*

35. MPT02 *una silla blanca*
36. MPT02 *un castillo rojo*
37. MPT02 *un conejo rojo*
38. MPT02 *un libro amarillo*
39. MPT02 *un libro rojo*
40. MPT03 *una cruz amarilla*
41. MPT03 *una cruz negra*
42. MPT03 *una llave amarilla*
43. MPT03 *una llave blanca*
44. MPT03 *una mano amarilla*
45. MPT03 *una mano negra*
46. MPT03 *una nube amarilla*
47. MPT03 *una nube blanca*
48. MPT03 *una serpiente amarilla*
49. MPT03 *una serpiente roja*
50. MPT03 *un corazón negro*
51. MPT03 *un lapiz rojo*
52. MPT03 *una guitarra amarilla*
53. MPT03 *una guitarra blanca*
54. MPT03 *una manzana negra*
55. MPT03 *una silla blanca*
56. MPT03 *un castillo rojo*
57. MPT03 *un conejo rojo*
58. MPT03 *un libro amarillo*
59. MPT03 *un libro rojo*
60. MPT04 *la cruz amarilla*
61. MPT04 *la cruz negra*
62. MPT04 *la llave amarilla*
63. MPT04 *la llave blanca*
64. MPT04 *la mano amarilla*
65. MPT04 *la mano negra*
66. MPT04 *la nube amarilla*
67. MPT04 *la nube blanca*
68. MPT04 *la serpiente amarilla*

69. MPT04 *la serpiente roja*
70. MPT04 *el corazón negro*
71. MPT04 *el lápiz rojo*
72. MPT04 *una guitarra amarilla*
73. MPT04 *la guitarra blanca*
74. MPT04 *la manzana negra*
75. MPT04 *la silla blanca*
76. MPT04 *el castillo rojo*
77. MPT04 *el conejo rojo*
78. MPT04 *el libro amarillo*
79. MPT04 *el libro rojo*
80. MPT05 *la cruz amarilla*
81. MPT05 *la cruz negra*
82. MPT05 *la llave amarilla*
83. MPT05 *la llave blanca*
84. MPT05 *una mano amarilla*
85. MPT05 *la mano negra*
86. MPT05 *la nube amarilla*
87. MPT05 *la nube blanca*
88. MPT05 *la serpiente amarilla*
89. MPT05 *la serpiente roja*
90. MPT05 *el corazón negro*
91. MPT05 *un lápiz rojo*
92. MPT05 *la guitarra amarilla*
93. MPT05 *la guitarra blanca*
94. MPT05 *la manzana negra*
95. MPT05 *una silla blanca*
96. MPT05 *el castillo rojo*
97. MPT05 *el conejo rojo*
98. MPT05 *el libro amarillo*
99. MPT06 *la cruz amarilla*
100. MPT06 *la cruz negra*
101. MPT06 *la llave amarilla*
102. MPT06 *la llave blanca*

103. MPT06 *la mano amarilla*
104. MPT06 *la mano negra*
105. MPT06 *la nube amarilla*
106. MPT06 *la nube blanca*
107. MPT06 *la serpiente amarilla*
108. MPT06 *la serpiente roja*
109. MPT06 *el corazón negro*
110. MPT06 *el lápiz rojo*
111. MPT06 *la bicicleta negra*
112. MPT06 *la bicicleta roja*
113. MPT06 *la guitarra amarilla*
114. MPT06 *la guitarra blanca*
115. MPT06 *la manzana negra*
116. MPT06 *la silla blanca*
117. MPT06 *el castillo rojo*
118. MPT06 *el conejo rojo*
119. MPT06 *el libro amarillo*
120. MPT06 *el libro rojo*
121. MPT07 *una cruz amarilla*
122. MPT07 *una cruz negra*
123. MPT07 *una llave amarilla*
124. MPT07 *una mano amarilla*
125. MPT07 *una mano negra*
126. MPT07 *una nube amarilla*
127. MPT07 *una nube blanca*
128. MPT07 *una serpiente roja*
129. MPT07 *un corazón negro*
130. MPT07 *un lápiz rojo*
131. MPT07 *una bicicleta negra*
132. MPT07 *una guitarra amarilla*
133. MPT07 *una manzana negra*
134. MPT07 *una silla blanca*
135. MPT07 *un conejo rojo*
136. MPT07 *un libro amarillo*

137. MPT07 *un libro rojo*
138. MPT08 *una cruz amarilla*
139. MPT08 *una cruz negra*
140. MPT08 *una llave amarilla*
141. MPT08 *una llave blanca*
142. MPT08 *una mano amarilla*
143. MPT08 *una mano negra*
144. MPT08 *una nube amarilla*
145. MPT08 *una nube blanca*
146. MPT08 *una serpiente amarilla*
147. MPT08 *una serpiente roja*
148. MPT08 *un corazón negro*
149. MPT08 *un lápiz rojo*
150. MPT08 *una guitarra amarilla*
151. MPT08 *una guitarra blanca*
152. MPT08 *una manzana negra*
153. MPT08 *una silla blanca*
154. MPT08 *un castillo rojo*
155. MPT08 *un conejo rojo*
156. MPT08 *un libro amarillo*
157. MPT08 *un libro rojo*
158. MPT09 *la cruz amarilla*
159. MPT09 *la cruz negra*
160. MPT09 *la llave amarilla*
161. MPT09 *la llave blanca*
162. MPT09 *la mano amarilla*
163. MPT09 *la mano negra*
164. MPT09 *la nube amarilla*
165. MPT09 *la nube blanca*
166. MPT09 *la serpiente amarilla*
167. MPT09 *la serpiente roja*
168. MPT09 *el corazón negro*
169. MPT09 *el lápiz rojo*
170. MPT09 *la guitarra amarilla*

171. MPT09 *la guitarra blanca*
172. MPT09 *la manzana negra*
173. MPT09 *la silla blanca*
174. MPT09 *el castillo rojo*
175. MPT09 *el conejo rojo*
176. MPT09 *el libro amarillo*
177. MPT09 *el libro rojo*
178. MPT10 *la cruz amarilla*
179. MPT10 *la cruz negra*
180. MPT10 *la llave amarilla*
181. MPT10 *la llave blanca*
182. MPT10 *la mano amarilla*
183. MPT10 *la mano negra*
184. MPT10 *la nube amarilla*
185. MPT10 *la nube blanca*
186. MPT10 *la serpiente amarilla*
187. MPT10 *la serpiente roja*
188. MPT10 *el corazón negro*
189. MPT10 *el lápiz rojo*
190. MPT10 *la guitarra amarilla*
191. MPT10 *la guitarra blanca*
192. MPT10 *la manzana negra*
193. MPT10 *la silla blanca*
194. MPT10 *el castillo rojo*
195. MPT10 *el conejo rojo*
196. MPT10 *el libro amarillo*
197. MPT10 *el libro rojo*
198. MPT07 *llave blanca*
199. MPT07 *serpiente amarilla*
200. MPT07 *guitarra blanca*
201. MPT07 *castillo rojo*
202. MPT01 *el cojín azul*
203. MPT01 *el cojín rosa*
204. MPT01 *el corazon verde*

205. MPT01	<i>el lápiz lila</i>
206. MPT01	<i>el pan azul</i>
207. MPT01	<i>el pan verde</i>
208. MPT01	<i>la manzana lila</i>
209. MPT01	<i>la silla rosa</i>
210. MPT01	<i>el castillo azul</i>
211. MPT01	<i>el conejo rosa</i>
212. MPT02	<i>una nube de color amarilla</i>
213. MPT02	<i>un cojín azul</i>
214. MPT02	<i>un cojín rosa</i>
215. MPT02	<i>un corazon verde</i>
216. MPT02	<i>un lápiz lila</i>
217. MPT02	<i>un pan azul</i>
218. MPT02	<i>un pan verde</i>
219. MPT02	<i>una manzana lila</i>
220. MPT02	<i>una silla rosa</i>
221. MPT02	<i>un castillo azul</i>
222. MPT02	<i>un conejo rosa</i>
223. MPT03	<i>un cojín azul</i>
224. MPT03	<i>un cojín rosa</i>
225. MPT03	<i>un corazon verde</i>
226. MPT03	<i>un lapiz lila</i>
227. MPT03	<i>un pan azul</i>
228. MPT03	<i>un pan verde</i>
229. MPT03	<i>una manzana lila</i>
230. MPT03	<i>una silla rosa</i>
231. MPT03	<i>un castillo azul</i>
232. MPT03	<i>un conejo rosa</i>
233. MPT04	<i>el cojín azul</i>
234. MPT04	<i>el cojín rosa</i>
235. MPT04	<i>el corazón verde</i>
236. MPT04	<i>el lápiz lila</i>
237. MPT04	<i>el pan azul</i>
238. MPT04	<i>el pan verde</i>

239. MPT04 *la manzana lila*
240. MPT04 *la silla rosa*
241. MPT04 *el castillo azul*
242. MPT04 *el conejo rosa*
243. MPT05 *el cojín azul*
244. MPT05 *un cojín de color rosa*
245. MPT05 *el corazon verde*
246. MPT05 *el lápiz lila*
247. MPT05 *el pan azul*
248. MPT05 *el pan verde*
249. MPT05 *la manzana lila*
250. MPT05 *la silla rosa*
251. MPT05 *el castillo azul*
252. MPT05 *el conejo rosa*
253. MPT05 *el libro de color rojo*
254. MPT06 *el cojín azul*
255. MPT06 *el cojín rosa*
256. MPT06 *el corazon verde*
257. MPT06 *el lápiz lila*
258. MPT06 *el pan azul*
259. MPT06 *el pan verde*
260. MPT06 *la manzana lila*
261. MPT06 *la silla rosa*
262. MPT06 *el castillo azul*
263. MPT06 *el conejo rosa*
264. MPT07 *un cojín azul*
265. MPT07 *un cojín rosa*
266. MPT07 *un corazon verde*
267. MPT07 *un lapiz lila*
268. MPT07 *un pan azul*
269. MPT07 *un pan verde*
270. MPT07 *una silla rosa*
271. MPT07 *un castillo azul*
272. MPT07 *un conejo rosa*

273. MPT08	<i>un cojín azul</i>
274. MPT08	<i>un cojín rosa</i>
275. MPT08	<i>un corazon verde</i>
276. MPT08	<i>un lapiz lila</i>
277. MPT08	<i>un pan azul</i>
278. MPT08	<i>un pan verde</i>
279. MPT08	<i>una manzana lila</i>
280. MPT08	<i>una silla rosa</i>
281. MPT08	<i>un castillo azul</i>
282. MPT08	<i>un conejo rosa</i>
283. MPT09	<i>el cojín azul</i>
284. MPT09	<i>el cojín rosa</i>
285. MPT09	<i>el corazon verde</i>
286. MPT09	<i>el lápiz lila</i>
287. MPT09	<i>el pan azul</i>
288. MPT09	<i>el pan verde</i>
289. MPT09	<i>la manzana lila</i>
290. MPT09	<i>la silla rosa</i>
291. MPT09	<i>el castillo azul</i>
292. MPT09	<i>el conejo rosa</i>
293. MPT10	<i>el cojín azul</i>
294. MPT10	<i>el cojín rosa</i>
295. MPT10	<i>el corazon verde</i>
296. MPT10	<i>el lápiz lila</i>
297. MPT10	<i>el pan azul</i>
298. MPT10	<i>el pan verde</i>
299. MPT10	<i>la manzana lila</i>
300. MPT10	<i>la silla rosa</i>
301. MPT10	<i>el castillo azul</i>
302. MPT10	<i>el conejo rosa</i>
303. MPT07	<i>la manzana lila</i>