COMPETENCIA LÉXICA ORAL DE LOS NIÑOS MONOLINGÜES Y BILINGÜES HISPANO-COREANOS

Gema Sanz Espinar

Universidad Autónoma de Madrid

Jin-Nam Choi

Universidad de París X-Nanterre

1. Introducción

Según Klein (1989) la adquisición de la lengua depende de varios factores: la exposición a la lengua, el impulso de aprender y la capacidad lingüística humana. En esta comunicación tendremos en cuenta los efectos de la exposición a la lengua española de niños coreanos bilingües entre los 7 y 8 años, con la pretensión de que éste un estudio se integre con el tiempo en un trabajo más amplio de un seguimiento del bilingüismo hispano-coreano, desde los 5 hasta los 12 años[1], frente al monolingüismo.

La exposición a la lengua del grupo de niños bilingües que hemos estudiado (10 en total) es relativamente homogénea, de modo que contamos con extraer características comunes de su lengua que, en principio, puedan ser generalizables a los niños hispano-coreanos de 7-8 años. Nuestro objetivo aquí es mostrar un análisis de las producciones orales de los niños bilingües identificando lo que es *esperable* a esta edad y en este contexto particular de

1. En su mayor extensión el proyecto busca comparar este caso con el de la adquisición bilingüe francés-coreano (Choi, 2002).

adquisición de la lengua. Hay que tener en cuenta que en el análisis de toda producción oral, ya sea de un niño o de un aprendiz de lenguas extranjeras, no tenemos garantizada la existencia de *gramáticas* descriptivas de lo oral. Por ello, la metodología que seguiremos contará con un corpus de 10 relatos de niños bilingües en cada una de las dos lenguas (20 relatos) y con un pequeño grupo de control de 5 relatos de niños monolingües, así como con 5 relatos de adultos monolingües de cada una de las lenguas. Todos los sujetos han contado la misma historia a partir de un cuento en imágenes, *Frog, where are you?* (1969) de Mayer, el mismo utilizado por Berman y Slobin (1994) para su estudio translingüístico de la adquisición de la lengua materna, que se presta particularmente al análisis del léxico verbal y de la referencia espacial por la sucesión de lugares donde aparecen los personajes. Buscaremos distinguir entre la influencia tipológica de la(s) lengua(s) y la influencia de la edad (desarrollo lingüístico-cognitivo) en la expresión de la referencia espacial y en el uso de un léxico verbal particular tanto en el nivel de la formulación (forma de las unidades verbales) como en el nivel de la conceptualización (rasgos semánticos explicitados o información omitida).

2. Perfil de los niños bilingües

Se observan los siguientes contextos para el uso del coreano y del español en los miembros de este grupo:

- Coreano: en casa (con sus padres coreanos), en el colegio coreano, en la iglesia.
- Español: desde los 2 años y medio en la guardería (salvo un caso); es la lengua de escolarización al menos desde hace 5 años (salvo en un caso); es la lengua de comunicación entre los niños bilingües.

Según los datos (Cuadro 1) podríamos esperar un grupo de nivel homogéneo, aunque algunos sujetos puden mostrar un nivel ligeramente distinto: Jun-Young Byun y Seo-Jeong Han (lengua hablada en casa: solo coreano), Yae-Li Choi (lengua hablada en casa: solo coreano; sólo 3 años de escolarización en España). Sin embargo, los resultados de nuestros análisis no son muy dispares entre los miembros del grupo. Lo que es común a este grupo de niños bilingües afincados en Madrid es que el español es previsiblemente su lengua fuerte si atendemos al espacio discursivo que ocupa semanalmente y al periodo de escolarización.

Cuadro 1: Contexto lingüístico de los niños hispano-coreanos

	Edad	*Estancia España*	*Periodo escolariz.*	*Lengua en casa*	*Lengua en iglesia (1,5 h. dom.) y colegio coreano (3,5 h. sáb.)*	*Lengua escolariz.*
Ha-Kyung Park	7,2	7,2	5,3	cor./esp.	cor./esp.	esp.
Jun-Young Byun	8,2	8,2	5,2	cor.	cor./esp.	esp.
Myung-Chul Lee	7,3	7,3	5,0	cor./esp.	cor./esp.	esp.
Ji-In Hwang	7,7	7,7	5,2	cor./esp.	cor./esp.	esp.
Shin-I Hwang	7,7	7,7	5,3	cor./esp.	cor./esp.	esp.
Dal-Ju Yoon	7,6	7,6	5,6	cor./esp.	cor./esp.	esp.
Seo-Jeong Han	7,8	5,3	5,1	cor.	cor./esp.	esp.
Yae-Li Choi	7,7	3,3	3,0	cor.	cor.	esp.
Gabriel	7,7	7,7	5,3	cor./esp.	cor./esp.	esp.
Da-Hae Kim	8,8	8,8	7,3	cor./esp.	cor./esp.	esp.

3. Evaluación de la competencia oral: conceptualización y formulación

Aquí, el tipo de metodología utilizada para la evaluación de la competencia oral no tiene por objetivo la *calificación* en cifras de la producción del niño bilingüe. Nuestro objetivo inicial es poder sensibilizar a aquellos cuya tarea sea *calificar* para que contextualicen el tipo de lengua utilizada por el niño bilingüe hispano-coreano, de modo que se pueda describir cuantitativa y cualitativamente la especificidad del aprendizaje del español en estos casos. El análisis de los datos que proponemos es, por tanto, cuantitativo y cualitativo. Con un enfoque funcionalista, no se trata sólo de identificar si los distintos grupos de locutores utilizan diferentes estructuras o vocabulario, sino también cuál es la manera con que las utilizan para construir su narración. Así, distinguiremos entre el plano de la conceptualización y el de la formulación (Levelt, 1989). La formulación dentro del modelo de Levelt se basa en el tipo de material lingüístico utilizado (de orden gramatical, léxico o sintáctico). La conceptualización puede describirse como la representación mental que subyace en la producción lingüística, que en este caso es, globalmente, un texto narrativo

oral, pero también podemos describir la conceptualización con más detalle en cada enunciado, ya que implica:

- Selección de la información que se ha de explicitar en forma de proposiciones.
- Linealidad y jerarquización de la información.
- Aplicación de los conocimientos sobre el mundo y sobre modelos discursivos (narrativo, descriptivo...).

4. La conceptualización del relato

La conceptualización en este caso está básicamente determinada por un estímulo común: la historia en imágenes. Por tanto, podremos observar si hay patrones similares de conceptualización según las edades o las lenguas habladas. Por las distintas pruebas ya recabadas hasta ahora desde los estudios de Berman y Slobin (1994), Slobin (1996, 2004), Hendriks (2005), asumimos que los modelos discursivos (por ejemplo, la narración oral espontánea) tienen, aunque con una base común, características distintas según las lenguas. Siguiendo la definición de Von Stutterheim y Klein (1989), la narración es una respuesta a una intención de comunicación que se puede formular con una pregunta del tipo: *¿Qué le pasa a un personaje P en un momento dado Ti?* Así, las narraciones son básicamente secuencias temporales de hechos relativos a uno o varios personajes (trama narrativa). En torno a estos hechos, en un segundo plano, se construye una serie de descripciones, explicaciones, localizaciones, etc. La construcción de la trama / segundo plano corresponde a lo que Levelt denomina jerarquización de la información. En cuanto a la selección de la información que se explicita, debe existir un equilibrio suficiente entre lo implícito y lo explícito como para que el interlocutor pueda comprender la historia.

A continuación sintetizamos el contenido de las 25 imágenes del cuento. Señalamos en cursiva los referentes susceptibles de ser conceptualizados como espaciales; los retomaremos más adelante para comprobar en qué medida son explicitados o silenciados en los relatos:

- Un niño y su perro miran una rana que han cazado y que guardan dentro de un *tarro* en su *habitación.*
- Mientras el niño y el perro duermen en su *cama* la rana sale del tarro y escapa.
- El niño y el perro se despiertan y descubren que la rana no está en el tarro.

- El niño y el perro buscan *por todas partes*.
- El niño busca en una bota y el perro dentro del *tarro* metiendo la cabeza dentro.
- El niño y perro, con la cabeza metida en el tarro, se asoman a la *ventana*.
- El perro cae por la ventana al jardín y se rompe el tarro.
- El niño sale de la casa.
- El niño y el perro se marchan al bosque llamando a la rana.
- El niño busca en un *agujero* del suelo, sale un topo y le muerde la nariz.
- Mientras tanto, el perro sube a un *árbol*, ve una *colmena* y finalmente la tira, siendo perseguido por las abejas.
- El niño busca en el *agujero de un árbol* y de pronto sale un búho que le asusta.
- El niño se sube a una *roca* y se apoya en unas ramas, que resultan ser los cuernos de un ciervo.
- El ciervo echa a correr con el niño encima, seguido por el perro.
- El ciervo se para abruptamente ante un *precipicio*.
- El niño y el perro se caen a una *charca*.
- El niño oye un ruido y hace una señal a su perro para que se calle.
- Detrás de un *tronco* caído encuentran a una familia de ranas.
- Vuelven a *casa* con una de ellas.

Ilustraremos la idea de conceptualización con unos extractos de relatos de un niño monolingüe español, otro bilingüe y un adulto español. Veamos las siguientes proposiciones numeradas, en cursiva la trama narrativa y, subrayadas, las menciones de espacio:

Alba (monolingüe española 7,10):

1. *un día por la noche* un niño (1.1.) que se llamaba Daniel *se encontró una rana*
2. *la metió en un <u>bote</u> sin tapar*
3. como era de noche (3.1.) *se fue a la <u>cama</u>*
4. como el bote no estaba cerrado
5. la *rana salió del <u>bote</u>*
6. y *se escapó*
7. *luego al día siguiente Daniel miró en el <u>bote</u>*
8. *y vio* (8.1.) que la rana no estaba

Myung-Chul Lee (niño bilingüe 7,3) (relato en español):

1. Había una vez un niño que se llamaba Rubén
2. y tenía una rana y un perro
3. *y después por la noche *dormieron* (*durmieron*)
4. *y la rana se escapó*
5. y después cuando se despertó Rubén
6. no estaba

Myung-Chul Lee (niño bilingüe 7,3) (relato en coreano):

1. 옛날에 음 / 엠 어떤 애-가 / 음 / 개-가 있었어 또 / 에 / 개구리-도
   yetnale îm / ehm ôttôn e-ka / îm / ke-ka iss-ôss-ô tto /e / kekuli-to
   había una vez eum /ehm un niño-NOM eum pero-NOM hay-PAST-DEC y e rana-también
   (Había una vez euh ehm un niño eum un perro y una rana también)

2. 또 나중에 밤에* 되었어요
   tto najunge bam-e dwe-ôss-ô
   y luego noche-TEMP volverse-PAST-DEC *(y luego se hizo de noche)*

3. 또 나중에 에 + 자-고 있-는데
   tto najunge e jako-ko-iss-nînte
   y luego eh dormir-PROG-CONJ *(y luego estaba durmiendo)*

4. 또 개구리 갔어요
   tto kekuli k-ass-ô-yo
   y rana irse-PAST-DEC-HON *(y la rana se fue)*

5. 또 나중에 일어 -났-을 때
   tto najunge levantarse -PAST-TEMP *(y luego cuando se levanta)*

6. 에 개구리 없어요
   e kekuli ôp-ô-yo
   eh rana no hay-DEC-HON *(eh no está la rana)*

Miguel (adulto español):

1. *una noche un niño, y su perrito estaban <en>, [/] <en la> [/] en la habitación eh (1.1.) contemplando la ranita (1.2.) que tenían metida en un bote de cristal,*
2. *estaban todos muy contentos,*

3. *el niño eh se acostó y (3.1.) el perrito también se tumbó encima de la cama*

4. *se durmieron los dos y (4.1.) aprovechando esta circunstancia, (4.2.) la ranita salió del bote (4.3.) y se escapó #*

5. *a la mañana siguiente <cuando se despertó> [//] cuando se despertaron el niño y el perrito (5.1.) lo primero que hicieron fue mirar, eh el bote de cristal,(5.2.) para saludar a la rana (5.3.) pero vieron (5.4.) que ya no estaba*

En lo relativo a la selección de la información explicitada el adulto da más detalles que los dos niños (constatamos mayor número de proposiciones para el mismo pasaje). Existe más trama narrativa en el niño y el adulto monolingües que en el niño coreano bilingüe. Por otro lado, en cuanto a la explicitación de la información, en el caso de la niña monolingüe hay más datos en segundo plano relativos a la *causalidad* (*como era de noche, como el bote no estaba cerrado*). En cuanto a la información espacial, el niño bilingüe no menciona nunca los lugares; la niña y el adulto hispanohablantes mencionan el *bote / tarro* y también la *cama*, pero sólo el adulto menciona la *habitación*, añadiendo información adicional en segundo plano sobre estados de humor (estar contento) o intencionalidad (aprovechar la circunstancia). El relato del niño bilingüe es generalmente correcto desde el punto de vista gramatical, pero aparecen ciertos recursos lingüísticos y algún tipo de conceptualización que dan un aire particular al relato, de manera que el nativo percibe que un adulto o un niño monolingüe no contaría la historia de ese modo.

Nos detendremos un momento para indagar más sobre otros tres aspectos de la conceptualización en el corpus de relatos:

a) Podemos preguntarnos si omitir la información de lugar es una característica del español o del coreano que influye en el niño bilingüe o bien una característica de los niños bilingües en general.

b) Cuáles son los rasgos semánticos conceptualizados (explicitados) en los verbos y en las proposiciones en que se introduce la referencia espacial.

c) La expresión de la causalidad (verbos de acción y causativos).

4.1. Explicitación de los referentes espaciales

El análisis de la primera cuestión se resume en el cuadro 2, donde podemos ver el número de capítulos omitidos (-) de la historia, el de capítulos mencionados pero sin referente espacial explícito (X), el de Referentes espaciales mencionados (REsp) y el de Referentes espaciales introducidos como entidades (este último caso afecta especialmente a *árboles*, *colmena…*).

Cuadro 2: Conceptualización del referente espacial en los pasajes en que se puede introducir un referente espacial (nº total de ocurrencias y porcentaje)

	ADES (5 relatos)	ADCO (5 relatos)	MONES (5 relatos)	MONCO (5 relatos)	BIESCO (10 relatos)	BICOES (10 relatos)
-	3 *(3,8%)*	2 *(2,5%)*	4 *(5%)*	1 *(1,3%)*	5 *(3,1%)*	8 *(5%)*
X	19 *(23,8%)*	13 *(16,3%)*	25 *(31,3%)*	26 *(32,5%)*	68 *(42,5%)*	66 *(41,3%)*
REsp	53 *(66,3%)*	53 *(66,3%)*	45 *(56,3%)*	43 *(53,8%)*	76 *(47,5%)*	67 *(41,9%)*
E	5 *(6,3%)*	12 *(15%)*	6 *(7,5%)*	10 *(12,5%)*	11 *(6,9%)*	19 *(11,9%)*
Nº total	80	80	80	80	160	160

En efecto, comprobamos que, tal como aparecía en los ejemplos de íncipit de los relatos, hay una tendencia generalizada en los niños bilingües a no introducir la referencia espacial relativa a cada episodio, que encontramos, pero en mucha menor medida, en los niños monolingües y en los adultos. Por tanto, en cuanto a la explicitación del referente espacial hay una gradación de adultos > niños monolingües > niños bilingües, sin diferencia sustancial entre las lenguas. En la omisión de los referentes espaciales habría una gradación de niños bilingües > niños monolingües > adultos. En este caso existe una ligera diferencia entre los adultos: los coreanos los omitirían más que los españoles. Esta diferencia no se aprecia en los relatos de los niños bilingües, donde las omisiones están en torno al 41-42% en las dos lenguas. Por último, hay otro contraste entre el español y el coreano: los adultos coreanos introducirían más referentes como entidades, contraste que parecen haber asimilado también los niños bilingües, que en sus relatos en coreano y en español se asemejan a los adultos de cada lengua.

Destacamos aquí que la tendencia a introducir referentes como entidades ya había sido observada en los niños bilingües franco-coreanos de esta edad (Sanz y Choi, 2006, en prensa), es decir, que es más frecuente en sus relatos en coreano (11,3%) que en sus relatos en francés (9,4%). Sabemos que los primeros relatos de los niños de edades inferiores a los 7-8 años no suelen explicitar nunca referentes espaciales, sino primordialmente personajes, objetos y acciones. Podríamos pensar que el niño bilingüe se encuentra sometido a un aprendizaje intensivo del léxico y de la gramática de las dos lenguas y que la competencia textual puede verse *afectada*. Sin embargo, dado que los adul-

tos coreanos tienen una tendencia mayor a introducir referentes como entidades sin retomarlos explícitamente como referencias espaciales, hay que tomarla como una característica propia de la narración en coreano. Es decir, en coreano habría menos casos de frases como: *Hay un agujero en el suelo y un topo sale del agujero y le muerde al niño en la nariz*, ya que se omitiría con frecuencia la segunda mención del *agujero*.

4.2. La referencia espacial en interacción con los verbos

Analizaremos aquí los rasgos semánticos de los verbos en las proposiciones en que se introduce una referencia espacial. Es conocido ya por diversos estudios (Berman y Slobin, 1994; Hickmann et ál., 1998; Sanz, 2002, 2003; Sanz y Choi, 2005, en prensa; Sanz, Park y Choi, en prensa) que, según las lenguas, puede introducirse la referencia espacial en el relato mayoritariamente con un verbo de localización o de desplazamiento, o con un verbo sin rasgos de espacialidad (acción, actividad...).

Cuadro 3: Esquemas de conceptualización más frecuentes para todos los casos de introducción del referente espacial

	TENDENCIA GENERAL	TENDENCIAS PARTICULARES
ADULTOS	DIR(T) + (...) > Otros (ACT/PERC/DICC) > LOC	DIRT + INT (frecuente en CO)
NIÑOS MONOLINGÜES	DIR(T) + (...) 50% > PERC > Otros > AUTRES	ACT frecuente en CO et ES CO: (E), [PERC+ACT] propio de adultos
NIÑOS BILINGÜES	ES DIR(T) + > LOC/PERC > OTROS CO DIR(T) + > PERC/DICC > ACC/LOC	

*DIR(T) dirección télica, ACTividad, ACCión, PERCepción, DICCión, LOCalización, INTerior

Según vemos en el Cuadro 3 la tendencia general, tanto en los adultos como en los niños monolingües y bilingües en las dos lenguas, es introducir la referencia espacial en primer lugar, con verbos de dirección télica (DIRT) o atélica (DIR), combinados a veces con algún otro rasgo espacial + (...). A partir de ahí, se distinguen todos los grupos en el orden de frecuencia de otros

rasgos semánticos. Por ejemplo, los niños monolingües utilizan mucho los verbos de percepción (hay que pensar que la historia lo favorece: hay muchas referencias a *mirar en el agujero*, *en el árbol*, etc.). Los niños monolingües también, junto con la referencia a verbos de localización o de dicción. También observamos tendencias particulares: frecuencia de la introducción de los referentes como entidades en los niños monolingües coreanos mediante verbos de PERC + ACT como *tchata-po* (buscar-mirar), entre otras razones porque en coreano 'buscar por todas partes' es gramaticalmente un verbo seguido de un nombre (no complemento adverbial). Además, observamos que el esquema de ACTividad es frecuente en los niños monolingües por la referencia habitual al verbo buscar / *tchata* (también provocado por el soporte).

4.3. Riqueza o prototipicidad conceptual y léxica en los verbos que introducen un referente espacial

Algunos referentes espaciales son introducidos en el relato combinados con verbos que conllevan un rasgo o una combinación de rasgos semánticos prototípicos. En el Cuadro 4 podemos ver cuáles de estos referentes entrañan una prototipicidad conceptual. Algunos de estos esquemas conceptuales implican, a su vez, el uso de un solo verbo prototípico, mientras que en otros casos la prototipicidad conceptual conlleva una *riqueza léxica*. En el Cuadro 4 se reflejan los rasgos aparecidos con una frecuencia superior al 50% en cada contexto. Si aparecen dos tipos de conceptualización, ambos se encuentran en competencia con una frecuencia del 40%. Como podemos ver, los casos de conceptualización prototípica son más frecuentes en todos los relatos en español, ligados además a unidades verbales prototípicas, salvo en el caso de los verbos de PERCepción. En coreano, en cambio, son sólo 4 contextos con conceptualización prototípica en el verbo, frente a 8 casos en los adultos españoles.

Cuadro 4: Contextos con prototipicidad conceptual y unidades verbales asociadas

	ADES	ADCO	MONES	MONCO	BICOES	BIESCO
casa						LOC estar
tarro 1	LOC tener + adj., estar				DIRT+EXT nao [salir] naka [salir]	
cama						
tarro 2	DIRT+ACC+ INT meter	DIRT+ACC+ INT cipô-nôhô (-...) [coger-poner-...]		LOC+MAN kki [estar atrapado]		
en todos lados	ACT buscar	(E) ACT tchat [buscar], tyuisi [rebuscar]	PERC mirar		(PERC)+ACT PERC-(ACT) tchata-po [buscar-mirar] tchata po	ACT buscar
ventana	DIRT+EXT salir			CAUS+DIRT +EXT+PERC neta-po [hacer-salir-mirar]	-	DIRT+INF caerse
foret			DIRT ir	DIRT+EXT naka [salir]	DIR ka [ir]	DIR ir
agujero (topo)			PERC mirar		**	
colmena		(E) ACC kôntilo-po [tocar-ver] kôntil [tocar], cilî [tocar]	PERC mirar ACT buscar			
árbol 1 (colmena)						
árbol 2 (búho)			PERC mirar	ACT tchat [buscar] tyusi-pô [buscar-mirar]	(PERC)+ACT PERC-(ACT) tchata-po [buscar-mirar] tchata po	ACT buscar
roca	DIRT+SUP subirse	DIRT+SUP olla-ka [subir-ir]	DIRT+SUP subir	DIRT+SUP olla-ka [subir-ir]	DIRT+SUP olla-ka [subir-ir]	DIRT+SUP subir
precipicio						
lago / charca / río	DIRT+INF caer(se)		DIRT+INF caer(se)		DIRT+INF ttôlôci [caer] ppack [hundirse] DIRT+ACC+INF tônchi [tirar] tôncô-pôli [tirar -lanzar]	DIRT+ACC+INF tirar
tronco de árbol	PERC oír, mirar, sentir		PERC mirar, ver	PERC po(-...) [mirar] tîli [oír]		
casa	DIRT+ACC llevarse					

* DIR(T) dirección télica, ACTividad, ACCión, MANera, CAUSativo, PERCepción, DICCión, LOCalización, INTerior, EXTerior, INFerior, SUPerior.
**En este contexto encontramos (PERC)+ACT; PERC+(ACT) tchata-po [buscar-mirar], tchata, po, pero 3 casos se introducen como E.

Los datos de este cuadro nos permiten identificar áreas de riqueza léxica: los adultos tienen mayor riqueza léxica que los niños en estos contextos y hay mayor riqueza léxica en los adultos coreanos que en los españoles. Los niños monolingües usan un número reducido de verbos pero que son muy frecuentes (*mirar*, *buscar* o equivalentes). Los niños coreanos presentan mayor riqueza léxica que los españoles. Por último, los niños bilingües en general usan un abanico reducido de verbos muy frecuentes. Hay mayor riqueza léxica en el relato en coreano (como los adultos).

4.4. La expresión de la causa y de la acción

Por último, analizaremos un aspecto de la conceptualización que parece propia de los 7-8 años, momento en que los niños desarrollan la estructura causal en la narración. En el cuadro 5 encontramos los casos observados de esquemas causales (ACCión y CAUSativo) combinados con DIRT. Los niños bilingües están siendo más sensibles a este esquema que los monolingües, quienes, como vimos en el ejemplo de Alba, puede que expresen causa, pero en otros momentos del relato y por otros medios, como conjunciones (*como*). En español el esquema CAUS no está presente en ningún grupo.

Cuadro 5: Expresión de la causa y de la acción en los verbos de las proposiciones donde se introduce la refencia espacial

ADULTOS	DIRT+ACC (8-9 casos según el grupo) DIRT+CAUS (CO-1)
NIÑOS MONOLINGÜES	DIRT+ACC (CO-2 casos, ES-3) DIRT+CAUS (CO-3)
NIÑOS BILINGÜES HISPANO-COREANOS	DIRT+ACC (ES-12, CO-7) DIR+CAUS (CO-2)

DIR(T) dirección télica, ACCión, CAUSativo

5. La formulación

El coreano y el español se distinguen tipológicamente en la construcción de sus verbos. En coreano existen pocas bases verbales simples, no existe prefijación ni pronominalización y tenemos el fenómeno de las series verbales (a veces perífrasis verbales), *tîlo-ka* [entrar-ir], *cipô-nôh* [coger-poner], así como un caso algo excepcional de verbo + onomatopeya. En español hay una enorme presencia de bases verbales simples y verbos pronominales, entre otros, como podemos ver en el Cuadro 6.

Cuadro 6: Construcción de unidades verbales marcadas fuera de la introducción de la referencia verbal

	ADES (5)	ADCO (5)	MONES (5)	MONCO (5)	BICOES (10)	BIESCO (10)
V	36	38	43	32	59	69
V1+ V2Aux		4 1 (hacer+V) 1 (empezar a+V) 1 (estar+part. pas.) 1 (ir+V)		5 (4 de ellos causativos)	1 (causativo+V)	2 (ir+part. pres.)
V1+V2		21		14	22	
V1+V2+V3		1				
Se-V	17		6			14
V+Adj	3					
V1+ onomatopeya		2		1		

Observamos que, en general, en esta edad los niños son sensibles a los procedimientos de construcción de verbos más frecuentes en cada lengua. Los monolingües coreanos usan en alto grado las bases verbales simples y en gran cantidad las series verbales del tipo V1+V2. Hay un solo caso de V + onomatopeya. Los niños españoles usan las bases verbales y los verbos pronominales. Los niños bilingües usan en coreano menos series verbales, muchas bases verbales simples atípicas en los adultos (*po* 'mirar', *ka* 'ir', *na* 'salir', *tchat* 'buscar') y los niños españoles usan bases verbales simples y verbos pro-

nominales con una frecuencia algo inferior. Presentan alguna perífrasis aislada. A raíz de estas características se podría pensar que el uso de las series verbales resulta especialmente difícil de adquirir.

6. Conclusión

A los 7-8 años los niños monolingües están en pleno desarrollo de su competencia narrativa, lo que se traduce en un léxico verbal más rico y una estructura temporal y causal más compleja. Los niños en general, tanto monolingües como bilingües, también muestran este mayor grado de complejidad y ya una sensibilización hacia las particularidades de conceptualización y formulación de las lenguas que aprenden. Sin embargo, se distinguen de los adultos en el nivel de la conceptualización: los contextos con conceptualización prototípica son distintos de los que presentan los adultos, y a menudo ligados a unos verbos prototípicos. Se observan dificultades de aprendizaje en el nivel de la conceptualización según las lenguas. En cuanto a la adquisición de los procedimientos de formación de verbos, en coreano los niños muestran una dificultad en la construcción de series verbales (sobreutilización de bases verbales simples), y en español los niños infrautilizan todavía la estructura pronominal, así como otras estructuras minoritarias. Respecto a los niños bilingües, existen muchos casos de omisión de la referencia espacial en el relato y un mayor número de introducción de referentes (potencialmente espaciales) como entidades, junto con una sobreutilización de esquemas causales (ACC/CAUS). La riqueza léxica es superior del relato en coreano, como ocurre con las lenguas maternas. Se observa, pues, en los niños bilingües una sensibilización hacia las especificidades de cada lengua tanto conceptuales como formales, pero a la vez cierta lentitud en la aparición de recursos lingüísticos variados (prototipicidad en conceptualización y en unidades léxicas) o de las características específicas de la construcción textual.

Bibliografía

BERMAN, R. y D. SLOBIN (Ed.): *Differents Ways of Relating Events in Narratives: A Cross-Linguistic Developmental Study*, Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

CHOI, J.-N.: *Acquisition de la temporalité et des énoncés complexes dans les récits d'enfant bilingue franco-coreanos âgés de 5 à 10 ans dans leurs deux langues: conceptualisation et formulation des événements complexes*, Tesis doctoral, Universidad París X-Nanterre, 2002, (inédita).

HENDRIKS, H., M. WATOREK y P. GIULIANO: «L'expression de la localisation et du mouvement dans les descriptions et les récits en L1 et en L2», *Langages,* 155, 2004, 106-126.

HENDRIKS, H.: «Structuring Space in Discourse: A Comparison of Chinese, English, French and German L1 and English, French and German L2 Acquisition», *The Structure of Learner Varieties* (Ed. HENDRIKS, H.), Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter, 28, 2005, 111-156.

HICKMANN, M., H. HENDRIKS y F. ROLAND: «Référence spatiale dans les récits d'enfants français: perspective inter-langues», *L'acquisition du français langue maternelle* (Ed. MARTINOT, C.), *Langue française,* 118, 1998, 104-124.

KLEIN, W.: *L'Acquisition de langue étrangère*, París: Armand Colin, 1989.

LEVELT, W.: *Speaking: from Intention to Articulation*, Cambridge / Londres: MIT Press, 1989.

LORENZO, C. DE: *Les relations temporo-aspectuelles entre les procès dans le récit oral en français et en castillan, langues premières et langues étrangères. Étude transversale du stade ultime de l'acquisition d'une langue étrangère*, Disertación doctoral, Universidad París X-Nanterre, 2003, (inédita).

MAYER, M.: *Frog, Where Are You?*, Nueva York: Dial Books for Young Readers, 1969.

NOYAU, C. et ál.: «Granularité et condensation dans la conceptualisation et la formulation de structures temporelles complexes», *The Structure of Learner Varieties* (Ed. HENDRIKS, H.), Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter, 28, 2005, 157-201.

NOYAU, C. y G. SANZ: «L'acquisition des langues: bilan des orientations de recherche fonctionnalistes», *Jornadas Acquisition des Langues* (2006), París: Universidad de París X-Nanterre (en prensa, CD-ROM).

SANZ, G. y J.-N. CHOI: «Introducción de la referencia espacial en el relato de niños bilingües hispano-coreanos», *Actas del 5º Congreso internacional sobre Bilingüismo*, Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña, 2005, (CD-ROM).

SANZ, G. y J.-N. CHOI: «Le lexique verbal dans la construction de récits chez des enfants hispano-coréens et franco-coréens à 7-8 ans», *Actas de las Jornadas Acquisition des Langues* (2006), París: Universidad de París X-Nanterre, (en prensa, CD-ROM).

SANZ, G., H.-S. PARK y J.-N. CHOI: «Impact typologique dans l'introduction de la référence spatiale: espagnol > français, coréen > français», *Acquisiçaõ de Línguas Estrangeiras* (Ed. BRUM DE PAULA, M. y G. SANZ), Santa María, BR: Universidad de Santa María, (en prensa).

SANZ, G.: «Procesos y verbos que introducen la referencia espacial en el relato en español y en francés como lenguas maternas y lenguas extranjeras», *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (Ed. SALAZAR, V. y S. PASTOR), Alicante: Universidad de Alicante, 1999, 127-152.

SANZ, G.: «Le lexique des procès: rôle textuel et rôle dans l'acquisition», *Revue française de Linguistique Appliquée*, VII-2, 2002, 71-88.

SANZ, G.: *Le lexique des procès dans le récit en espagnol et en français langues maternelles et langues étrangères*, Lille: Atelier National de Reproduction des Thèses, 2003.

SANZ, G.: «La adquisición del lenguaje y de las lenguas extranjeras», *Curso de lingüística general francesa* (Ed. TORDESILLAS, M.), Barcelona: Ariel, (en prensa).

SLOBIN, D.: «The Many Ways to Search for a Frog: Linguistic Typology and the Expression of Motion Events», *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives* (Ed. STRÔMQVIST, S. y L. VERHOEVEN), 2, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, 219-257.

TALMY, L.: «Lexicalisation Patterns: Semantic Structures in Lexical Forms»: *Language Typology and Syntactic Description. Grammatical Categories and the Lexicon* (Ed. SHOPEN, T.), vol. 3, Cambridge: Cambridge University Press, 1985, 57-147.

VON STUTTERHEIM, C. y W. KLEIN: «Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse», *Language Processing in Social Context* (Ed. DIETRICH, R. y C. F. GRAUMANN), Ámsterdam: 1989, 39-76.