

PRIMERA PARTE CAPITULO II

LA TEORÍA CHOMSKIANA Y LA ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA NO NATIVA: A LA BÚSQUEDA DE DESENCADENANTES

**Juana M. Liceras, University of Ottawa
Lourdes Díaz, Universitat Pompeu Fabra**

Introducción

La teoría chomskiana, con los tres pilares en que se fundamenta su análisis del lenguaje, constituye una propuesta adecuada e incluso apasionante para el estudio de la adquisición del lenguaje en general y del lenguaje no nativo en particular. Los tres pilares a que nos referimos son: (1) La búsqueda de cuál pueda ser el fundamento biológico, es decir la capacidad genética (lo que se ha denominado ‘Gramática Universal’); (2) La determinación de las características del órgano mental, realizado en el cerebro, que se denomina lenguaje, es decir la dimensión psicológica del modelo; (3) La propuesta lingüística que se propone explicar de qué forma la dotación genética configura todas y cada una de las lenguas naturales.

Esta ‘utopía’ tripartita, tan admirada como criticada, no debería verse como una amenaza al estudio de la adquisición del lenguaje desde otros enfoques o al estudio de otros aspectos de la adquisición ya que, si bien es un hecho que la adquisición en el aula presenta características específicas, lo que nosotros vamos a presentar es un modelo que trata de explicar la adquisición haciendo abstracción del contexto en que se produce pero que no niega que ese contexto juegue un papel determinante digno de ser estudiado en sí mismo. De hecho, no tendría sentido plantearse el estudio globalizador y coherente de la adquisición de lenguas segundas en el aula a partir simplemente del modelo que nos ocupa. Ahora bien, tampoco se puede prescindir de un modelo que nos ayude a reformular preguntas, replantear problemas,

comprobar hipótesis, separar el problema lógico del problema real de la adquisición, delimitar el papel de lo innato y del medio, abordar los sistemas de representación por un lado y los procedimientos de ‘selección’ del input lingüístico por otro y, finalmente, situar la adquisición de L2 en el aula en relación con la adquisición natural de L2, de la L1 y de la adquisición de corte patológico. Es más, ni el problema lógico ni el problema del desarrollo pueden prescindir del individuo que adquiere el lenguaje y de sus características biológicas y psicológicas, entre las que la edad juega un papel fundamental.

Uno de los objetivos centrales que se plantea la teoría chomskiana es dar cuenta del problema lógico de la adquisición del lenguaje (también denominado el problema de la ‘aprendibilidad’). Para ello se parte del supuesto de que existe una predisposición genética (una dotación biológica) específicamente lingüística (un ‘gene’ o ‘genes’ del lenguaje) que, en contacto con una lengua natural, se desarrolla (‘crece’ en la terminología chomskiana) de forma que da lugar a una estructura cerebral (un ‘órgano mental’) también específica, la lengua-I (lengua interna) del hablante nativo de castellano, francés, chino o mohawk. Según esta visión de la adquisición del lenguaje, que se ve como ‘selección’ por oposición a ‘instrucción’ (Piatelli-Palmarini, 1989; Liceras, 1996a), es esa dotación genética, la Gramática Universal (GU), la que guía la selección de los datos con los que el aprendiz entra en contacto para fijar así los parámetros de la lengua en cuestión. Es decir, la GU es sensible a la variedad paramétrica típica de las lenguas naturales. Esa sensibilidad permite que se activen los rasgos que los desencadenantes del medio (de una de las lenguas naturales) favorezcan.

Los desencadenantes, si bien no necesariamente de forma explícita, han aparecido sistemáticamente en los trabajos de adquisición de las lenguas maternas y las lenguas no nativas y son un elemento fundamental no sólo para dar cuenta del problema lógico de la adquisición del lenguaje sino también para dar cuenta del problema real (el desarrollo, el proceso, el cuándo y el cómo) de la adquisición del lenguaje (Liceras, en preparación a). En este sentido, sirven de puente entre dos de los elementos que determinan la creación de una gramática dada: el input o experiencia lingüística (con sus desencadenantes) y el dispositivo de adquisición (los principios y parámetros de la GU en su estado inicial o ya ‘crecidos’ y los procedimientos—o proceso de selección—que permite la activación de rasgos a partir de los desencadenantes).

En este capítulo vamos a realizar un estudio crítico de cómo ha evolucionado la noción de desencadenante en relación con lo que se denomina el sistema computacional del lenguaje (el lexicón y la sintaxis) y de qué elementos se han propuesto como desencadenantes dentro del llamado modelo de Principios y Parámetros (Chomsky, 1981, 1986, Chomsky y Lasnik, 1992) y del más reciente Programa Minimalista (Chomsky, 1995). Nos ocuparemos del papel de los desencadenantes en la fijación de parámetros, en las propuestas relacionadas con la adquisición de las categorías funcionales, y en las propuestas que explican el funcionamiento de la sintaxis a partir de un mecanismo de comprobación de rasgos (explícitos o abstractos). Finalmente, abordaremos el tema de los desencadenantes desde la perspectiva de la modularidad del lenguaje (módulo fonológico, morfológico, sintáctico, pragmático...) y de la mente (representación gramatical, procesador...) con objeto de discutir el problema de la sensibilidad de los que adquieren una lengua no nativa a los desencadenantes que se han propuesto en el caso de la adquisición de la lengua materna (Liceras, en preparación b).

1. Presupuestos teóricos: el problema lógico y el problema real de la adquisición del lenguaje

Uno de los fundamentos metodológicos básicos del modelo racionalista con que nos proponemos abordar el estudio de la adquisición del lenguaje no nativo, radica en la separación del denominado ‘problema lógico’ (o de la ‘aprendibilidad’) y del denominado ‘problema real’ (o del ‘desarrollo’) de la adquisición del lenguaje. Es decir que en la presentación de cada uno de los apartados en que abordamos el tema de los desencadenantes, vamos a ocuparnos de las categorías, principios y constructos que caracterizan la adquisición del lenguaje en abstracto, y no de cómo se produce en el tiempo real y en un contexto dado. Abordar el problema lógico de la adquisición supone tratar de dar respuesta a las preguntas de **en qué** consiste y **cómo** se lleva a cabo dicha adquisición, mientras que el problema del **cuándo** es patrimonio del estudio del desarrollo del lenguaje.

Esta separación, aunque no siempre de forma explícita, no sólo se aplica a los trabajos de adquisición que se llevan a cabo en la actualidad, sino que, tradicionalmente, ha dividido a los

investigadores en dos grupos claramente diferenciados a los que hemos denominado (Liceras, 1998) ‘teoricones’ (*theorophiles*) y ‘datosos’ (*dataphiles*).

El término ‘teoricones’ se lo hemos atribuido a aquellos estudiosos que, centrados fundamentalmente en la solución del problema lógico, en la línea de la teoría de Principios y Parámetros (Chomsky 1981; 1986) y posteriormente el Programa Minimalista (Chomsky, 1995; Abraham et al., 1996; Collins, 1997, Kayne, 1994). Crean, además, que existe una base genética específica para la capacidad lingüística (Rice 1996) y, como hemos visto, asignan un papel marginal al input en la medida en que se limita a proporcionar los desencadenantes de la selección. Esta marginalidad del input, les ha llevado no sólo a utilizar y sentir la necesidad de utilizar pocos datos sino incluso a prescindir de ellos a favor de una argumentación al estilo de la lingüística chomskiana. Los constructos que propone el modelo y que constituyen el patrimonio genético, innato (la Gramática Universal), son sensibles a los desencadenantes del medio (características fonológicas, morfológicas, etc. de una lengua dada) gracias a un dispositivo innato de dominio específico (lingüístico) que no es propio de otras capacidades cognitivas.

El término ‘datosos’ se lo hemos atribuido a aquellos investigadores que, en la línea de Slobin (1986) o MacWhinney’s (1987), consideran que la capacidad innata está muy poco especificada y que, desde luego, es una capacidad cognitiva que no abarca sólo el lenguaje. Representan al grupo cuyo principal objetivo es explicar cuáles son los mecanismos y procesos que dan cuenta de la conducta lingüística (no de la competencia). Para este grupo, bastante bien representado en la obra colectiva reciente *Rethinking Innateness* (Elman et. al., 1996), el input tiene una función muy destacada, primordial, y está lejos de tener el papel meramente desencadenante que le otorgan los ‘teoricones’, ya que, como hemos mencionado arriba, tanto la capacidad en sí—entendida como representación— como los mecanismos de acceso a los datos, no son específicos del lenguaje sino que forman parte del sistema cognitivo general del ser humano. Para estos estudiosos, los datos, cuantos más mejor, son fundamentales para la explicación de los mecanismos y del proceso de adquisición y, de hecho, raramente se separan estos dos últimos.

1.1. La Capacidad/Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (CAL/DAL) y la aprendibilidad: la adquisición como proceso de selección y la adquisición como proceso de instrucción

El término Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) se ha utilizado, dentro y fuera de la tradición chomskiana, como equivalente de capacidad y mecanismo de adquisición del lenguaje. De hecho, en los últimos sesenta y en la década de lo setenta, las referencias al periodo crítico para la adquisición del lenguaje (Lenneberg, 1967; Liceras 1992) utilizan ese término para referirse al hecho de que este dispositivo se atrofia en torno a la pubertad y, por lo tanto, su disponibilidad para la adquisición de lenguas segundas es limitada —o la adquisición de las lenguas segundas se produce por otras vías (Bley-Vroman, 1990). El término DAL, que nunca se ha propuesto ‘oficialmente’ como sinónimo de GU, abarca no sólo la capacidad de representación del lenguaje sino también la de procesarlo y producirlo. Por lo tanto, y si bien nos atrevemos a afirmar, junto con O’Grady (1997), que todos los estudiosos de la adquisición del lenguaje coinciden en que existe una Capacidad o Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (CAL/DAL), pueden diferir de forma drástica tanto en lo que se refiere al contenido como al funcionamiento del DAL. La dicotomía ‘teoricones’/‘datosos’, se hace eco, sin matices, de lo que podríamos llamar los dos planteamientos más claros (que no necesariamente extremos). En nuestra propuesta, que se sitúa claramente en el campo de los ‘teoricones’ en tanto en cuanto toma como punto de partida el modelo chomskiano de adquisición del lenguaje nativo y lo ‘adapta’ a la adquisición del lenguaje no nativo, mantenemos la necesidad de separar el ‘problema lógico’ del ‘problema del desarrollo’ y, además, tomamos como punto de partida el modelo lingüístico, y no los datos, para proponer hipótesis sobre la aprendibilidad que pueden muy bien tener consecuencias —y/o adoptarse— a la investigación del desarrollo del lenguaje.

Como se puede observar en el Cuadro 1, el ‘problema lógico’ de la adquisición del lenguaje gira en torno a la relación que se establece entre ‘lo innato’ (*nature*) y el medio (*nurture*) y trata de explicar en qué consiste y cómo se produce la selección, a partir de un inventario universal de categorías y rasgos, de aquellos que ‘se muestran’ a través de los desencadenantes del input (la lengua a la que el aprendiz está expuesto). Esa selección es la base a partir de la cual se lleva a cabo la extrapolación a las distintas construcciones de dicha lengua. En realidad, es el procedimiento que se ha venido denominante fijación de parámetros.

Si se parte del supuesto de que ‘lo innato’ no está especificado de forma que pueda llevarse a cabo esa selección, será entonces la experiencia, el input, lo que ‘instruya’, ‘grave’ o ‘dé forma’ en el cerebro a las categorías y los rasgos de la lengua con la que el aprendiz entre en contacto.

CUADRO 1. EL PROBLEMA LÓGICO

- | | |
|-----|---|
| (1) | LO INNATO |
| — | INVENTARIO UNIVERSAL DE CATEGORÍAS Y RASGOS |
| — | PRINCIPIOS |
| — | PROCEDIMIENTOS Selección a partir de desencadenantes Fijación de parámetros |
| (2) | EL INPUT |
| — | LOS DESENCADENANTES |

El punto de contacto, o la interface, entre el problema lógico y el problema del desarrollo lo constituye el problema del ‘estadio inicial’ (Cuadro 2), ya que es obvio que la especificidad o definición que se atribuya a dicho estadio inicial será diferente para los ‘teoricones’ y para los ‘datosos’. Es más, incluso dentro del campo de los ‘teoricones’, no hay acuerdo sobre si las categorías, rasgos y principios de la GU están disponibles desde la primera etapa de la adquisición —la teoría de la continuidad defendida por Pinker (1984), Clahsen (1992), Poeppel y Wexler (1993), Vainikka (1993,1994) o Lust (1995), entre otros, o si hay algunos cuya entrada en funcionamiento está condicionada por mecanismos de maduración (Felix, 1987, 1992; Borer y Wexler,1987; Kean 1988). Esta polémica sobre la determinación exacta del estadio inicial se ha planteado también en el caso de la adquisición del lenguaje no nativo, aunque no en términos de continuidad y maduración sino en términos de disponibilidad (proporcionada por un acceso similar a la GU o a la L1) de las categorías o rasgos que se han de

seleccionar (o activar) en el caso de la lengua no materna (Schwartz and Sprouse, 1996; Eubank 1996; Vainikka y Young-Scholten, 1996).

| CUADRO 2. | EL PROBLEMA DEL DESAROLLO |
|------------------|--|
| (1) | EL ESTADIO INICIAL Continuidad y maduración |
| (2) | CRECIMIENTO / RECONSTRUCCIÓN |
| (3) | EL LOGRO FINAL |

Por lo que se refiere al proceso concreto, el modelo chomskiano presupone que la selección da lugar al crecimiento del ‘órgano’ del lenguaje (Lightfoot 1982, 1991). El niño no puede negarse a que ‘le crezca’ la lengua materna y este crecimiento se produce en contacto con el lenguaje.¹

En el caso del lenguaje no nativo el ‘crecimiento’ no tiene las mismas características. En primer lugar, es muy probable que los principios y categorías (lo innato) sufran cambios ligados a la interacción con el medio y con otros sistemas cognitivos y, en segundo lugar, el mecanismo de selección puede también diferir en cuanto a la forma en que se relaciona con el papel desencadenante del input. En realidad, lo que vamos a proponer es que en la adquisición del lenguaje no nativo, y sobre todo por adultos, nos encontramos ante una selección a partir de patrones más abstractos (resultado de interacción con los desencadenantes de la L1) y ante un inventario desigual en cuanto al peso de los distintos elementos (los que se destacan en la L1 se han activado, el resto no). Esos patrones más abstractos se constatan con los datos del input de forma que no permiten el acceso a los desencadenantes sino que

¹ Un requisito necesario de este contacto parece ser que el lenguaje al que está expuesto el niño sea interpretable, es decir que con sólo oír la radio no podría adquirirlo (O’Grady 1997).

acceden directamente a los patrones estructurales y ajustan el input a partir de mecanismos no de ‘crecimiento’ sino de ‘reconstrucción’ (Liceras et al. 1997, Liceras et al. 1998, Liceras y Díaz., 1999).

1.2. Principios y procedimientos: la fijación de parámetros y los conceptos de lengua-I y lengua-E

La necesidad dar respuesta al problema lógico viene dada por la imposibilidad que supone explicar como, a partir del contacto con una lengua natural, el niño construye un sistema gramatical que va mucho más allá de los datos a los que ha sido expuesto. Es decir, si esos datos se consideran insuficientes e incluso ‘engañosos’ en el nivel superficial al que se le ofrecen (la denominada ‘pobreza del estímulo’), tiene que ser la capacidad lingüística innata la que guíe, facilite o de lugar al ‘crecimiento’ de una lengua dada.

La base de esta propuesta radica entre otros, en el hecho de que la lengua contiene ambigüedad en cuanto a la relación semántica/sintaxis y, además, el aprendiz no dispone de información sobre lo que no es posible (las intuiciones del nativo de que se vale el lingüista para determinar la ‘agramaticalidad’). Un ejemplo de ambigüedad que ha sido objeto de estudios empíricos recientes dirigidos a explicar el problema lógico de la adquisición del lenguaje no nativo (Montrul, 1999), nos lo ofrece una oración como la de (1):²

- (1) Se ahogaron los naufragos

Esta oración puede interpretarse como un caso de construcción en la que hay una causa externa (las construcciones llamadas a veces de voz media), de forma que se podría poner en el contexto en que aparece en (2a), o también como atribuible a una causa interna como en (2b), o a agentividad recíproca como en (2c) o incluso a la posible existencia de un agente externo (el equivalente a fueron ahogados) en (2d).

- (2) a. Se ahogaron los naufragos cuando las olas inundaron la balsa
(2) b. Se ahogaron los naufragos porque no podían respirar
(2) c. Se ahogaron los naufragos (unos a otros) para asegurarse un espacio en la balsa.
(2) d. Se ahogaron los naufragos (??por los piratas)

² Ejemplos de este tipo de ambigüedad lo discuten también en el manual de sintaxis del español de Hernanz y Brucart (1987).

Por supuesto que la adquisición de los distintos significados se puede plantear como un caso de atribución de los papeles temáticos que se ‘esconden’ bajo el SE (Liceras, 1999), pero eso no explica las consecuencias sintácticas que se desprenden de la selección de uno u otro papel temático (Bruhn de Garavito, 1999) e incluso, si las explica, tendremos aún que dar cuenta de cómo llega el niño a establecer las relaciones adecuadas entre las nociones de agente y causa, por un lado, y las de sujeto, objeto directo o inacusatividad, por otro.

Si bien todos los estudiosos del lenguaje y de su adquisición conciden en que el hablante de una lengua dada es capaz de construir oraciones que no adquirió nunca, no todos coinciden en el origen y el por qué de esa capacidad. De hecho, y tal como nos recuerda O’Grady (1997), la analogía ha constituido y sigue siendo la respuesta tanto al origen como al por qué. El problema es que la analogía puede llevar tanto a la producción de oraciones posibles —(4a) a partir de (3a)—, como a la de oraciones imposibles, como es el caso de (4b) a partir de (3b).

- (3) a. Juan quería salir de casa
- (3) b. Juan quería que saliéramos de casa
- (4) a. Juan debía salir de casa
- (4) b. *Juan debía que saliéramos de casa

Vemos pues que no es difícil refutar el papel de la analogía como solución al problema de la pobreza del estímulo, sobre todo si tenemos en cuenta que los niños no producen oraciones como la de (4)b. Ahora bien, el que la analogía no sea la solución del problema, no supone que no constituya una herramienta útil para la adquisición, por ejemplo, de los paradigmas morfológicos, como nos muestra la producción de formas verbales como **sabo* (por *se*) o **vene* (en lugar de *ven*).

La respuesta de los defensores de la GU al por qué los niños son capaces de resolver el problema de la ‘pobreza del estímulo’ consiste en proponer la existencia *a priori* de las categorías que pueden activarse en las lenguas naturales y de los principios que regulan el funcionamiento de dichas lenguas. Por lo que se refiere a la variedad existente entre las distintas lenguas, se plantea que está regulada de forma que la lengua en cuestión proporciona las pistas que permiten la activación de las categorías o rasgos de los que dependens sus opciones paramétricas. En el caso del español, por ejemplo, la concordancia verbal permite la activación del rasgo [+fuerte] o [+persona] (según el análisis) que

determina la posición del sujeto en las oraciones afirmativas e interrogativas, la existencia de sujetos nulos, la carencia de sujetos expletivos, la posición del adverbio, etc.

Bajo esta óptica, la adquisición de la sintaxis de una lengua dada es rápida y eficaz debido a esa capacidad de activar (abstraer), de forma inconsciente, los elementos de los que dependen las propiedades sintácticas que determinan su estructura. La proyección de una gramática a partir de esos elementos de la GU y a través de la fijación de parámetros da lugar a lo que Chomsky (1986) denomina lengua-I (lengua interna). La GU sólo da cuenta de una serie de restricciones universales y de los aspectos parametrizados, mientras que las propiedades idiosincrásicas y los aspectos periféricos de las lenguas son patrimonio de la lengua-E (lengua externa), que no tiene relación directa con la GU. Por consiguiente el modelo que presentamos sólo se ocupa de una parte de la lengua objeto que se ha denominado a veces ‘gramática nuclear’ (Chomsky, 1981; Liceras, 1986).

1.3. La naturaleza específica de los sistemas no nativos

En el modelo que hemos esbozado, es de la relación entre lo innato (la GU) y el medio de donde surge la gramática nuclear de una lengua natural. A la hora de extrapolar o aplicar este modelo a la adquisición del lenguaje no nativo, se nos plantea por un lado, como hemos visto arriba, el problema de determinar qué es lo innato (o estadio inicial) del hablante que ya ha adquirido la L1 y, por otro, el tema de los procedimientos de selección de desencadenantes.

En los estudios de adquisición de L2 de corte chomskiano se ha discutido hasta la saciedad el llamado acceso directo e indirecto a la GU (Liceras, 1986; White, 1989; Flynn and O’Neil, 1988; Eubank, 1991; Strozer, 1994; Liceras, 1996a; Flynn, Martohardjono and O’Neil, 1998; Beck, 1998; Klein and Martohardjono, 1999, entre otros muchos). De la amplia problemática que subyace a estos trabajos queremos destacar lo siguiente: a) No hay consenso en cuanto al contenido concreto de la GU; b) Raras veces es posible diferenciar entre el acceso directo a los principios que restringen el funcionamiento de todas las lenguas y el acceso a través de la L1; c) En contadas ocasiones se plantea la diferencia entre principios y procedimientos de acceso al input; d) En muchos casos GU se identifica con DAL.

Una lectura cuidada de los comentarios a Epstein, Flynn y Martohardjono (1996) nos confirma que, efectivamente, esa problemática descrita está por clarificar, aunque también nos permite sentar las

bases que pueden llevar a corregir esa situación. Si la GU no es un DAL sino un conjunto de restricciones sobre la forma que pueden tomar una lengua natural, el único requisito que podemos exigirle a la gramática de una interlengua para que califique como lengua natural es que respete esas restricciones. Con eso resolvemos el problema del acceso (Liceras, 1998). Otra cuestión es si la interlengua es una lengua-I, es decir, si el que adquiere una lengua no nativa selecciona, a partir de una GU crecida (Liceras 1996b, 1998) los desencadenantes del medio como lo hace el niño que adquiere la L1. Es decir, debemos abordar también el tema del input, y éste es un tema que, aunque parece haber ocupado un lugar precario en el marco que nos ocupa, en realidad no ha sido así sino que ha aparecido con distintos disfraces a lo largo de las dos últimas décadas y, siempre, como era de esperar, ligado a su papel de desencadenante de la selección.

Ahora bien, ¿podemos afirmar que los desencadenantes que contribuyen a la construcción de la gramática nativa ‘se dejan ver’ también en el caso de la adquisición de la gramática no nativa? Lo que nos proponemos precisar a lo largo de los apartados que completan este capítulo es que la relación entre lo innato y el medio que tiene lugar en el caso de la adquisición del lenguaje no nativo responde también a la necesidad de dar cuenta de la pobreza del estímulo, y que el aprendiz de una L2 selecciona unidades de la lengua objeto pero, por un proceso de arriba abajo, y con patrones más elaborados que los del niño e incluso con patrones de la L1 que reconstruye localmente a partir de la selección de unidades y patrones de la L2 (Liceras y Díaz, 1999; Liceras, Díaz y Mongeon, en prensa). Por el contrario, en el caso de la L1 que se produce por un procedimiento de selección de abajo arriba, a partir de una captación de desencadenantes que llevan a la activación de rasgos y a su vez a la fijación de parámetros. En otras palabras, el adulto que adquiere una L2 no es sensible a los desencadenantes que conducen a la activación inconsciente de un rasgo a partir del cual se fija un parámetro.³

2. La fijación de parámetros y la identificación de desencadenantes: la etapa ‘prefuncional’

A lo largo de la década de los ochenta asistimos a una profusión de trabajos sobre adquisición de lenguas segundas que, desde el marco chomskiano, se proponen investigar, entre otros temas, si los adultos que

adquieren una L2 fijan las opciones paramétricas de esa lengua a partir de las opciones de la L1 (trasferencia), si fijan todas las propiedades o sólo alguna y si las opciones por defecto son las que aparecen primero, independientemente de que sean o no las de la L1 (Liceras, 1993, 1986; White, 1985, 1989; Flynn, 1987). En realidad, la teoría de lo marcado es anterior a la teoría de los parámetros, si bien pasa a la etapa paramétrica cuando establece como condición para definir un parámetro que tenga una opción no marcada o por defecto (Liceras, 1997).

2.1. La teoría de lo marcado y las opciones por defecto

La teoría de lo marcado (Chomsky, 1981) surge como un intento de dotar de contenido concreto a la llamada ‘gramática nuclear’ por oposición a la ‘gramática periférica’ y, como era de esperar, inmediatamente se ve como un constructo que puede dar cuenta del problema lógico de la adquisición del lenguaje, dado que tiene implicaciones directas para la selección de los datos de la lengua objeto (Liceras 1986). En realidad, está ligada a los desencadenantes en cuanto a que las opciones por defecto serán las primeras que estén disponibles para la selección.

Ahora bien, la tarea del lingüista no es fácil y no hay acuerdo en cómo delimitar lo marcado y lo periférico. Como se discute en Liceras (1986), las propuestas de la teoría lingüística varían e incluso apelan a los datos de la adquisición y a principios no lingüísticos sino de adquisición (el principio del subconjunto) para determinar cuál es la opción marcada en el contraste de dos opciones posibles.⁴

Un caso interesante lo proporcionan las llamadas ‘preposiciones colgadas’ propias de lenguas como el inglés pero no del español, como se indica en (5).

(5) a. This is the man Mary is living with

(5) b. *Ese es el hombre que María vive con

En inglés, además de la opción que aparece en (5), también es posible la opción en que la preposición figura junto al relativo, en la posición de complementante, la única que es posible en español, como figura en (6).

(6) a. This is the man with whom Mary is living

³ Es decir, el cómputo mental inconsciente que permite relacionar las distintas propiedades de los parámetros no es propio de la adquisición del lenguaje adulto.

(6) b. Ese es el hombre con el que vive María

Chomsky (1977) propone que la extracción del sintagma nominal del interior un sintagma preposicional, que es el análisis de las construcciones interrogativas y relativas que aparece de forma simplificada en (7), constituye un mecanismo marcado.

(7) a. This is the man [SCOMP [Mary is living [with -wh]]]
SV SP

(7) b. Muévase -wh

(7) c. This is the man [(whom_i) — [Mary is living — [with t_i]]

La presencia del relativo es opcional en el caso del inglés. Este tipo de extracción no es posible en español, ya que en los ejemplos de (6) es todo el sintagma preposicional el que se mueve a la posición de complementante, como se indica en (8):

(8) a. Este es el hombre [SCOMP [vive María [con -wh]]]
SV SP

(8) b. Muévase -wh

(8) c. Este es el hombre [con el que_i [vive María [t_i]]

La posibilidad de que haya construcciones con preposiciones colgadas que es típica del inglés, se ha explicado también en función de las características de las preposiciones del inglés que rigen una categoría vacía —la huella (*t*) que deja el sintagma nominal cuando se mueve a la posición del complementante. Según ese análisis las preposiciones del español serían diferentes y la adquisición del inglés y del español diferiría en la capacidad/no capacidad de rección de categorías vacías⁵.

La propuesta de la que nos hicimos eco (Liceras, 1986) en su momento de forma intuitiva y, visto desde la perspectiva que nos ocupa, es decir la búsqueda de desencadenantes, porque, en realidad, apuntaba hacia un desencadenante muy transparente, fue la que ligaba la presencia de preposiciones colgadas a la posibilidad del inglés de reestructurar el sintagma verbal de (7a) de forma que el resultado de (7b) no fuese (7c) sino el que figura en (9):

(9) This is the man [(whom_i) [Mary [is living with t_i]]
SV V

⁴Aquí sólo nos ocupamos de la teoría de lo marcado tal como se ha visto dentro del marco chomskiano que es el que nos ocupa, aunque las jerarquías de accesibilidad de la gramática relacional o de los estudios tipológicos (Liceras, 1986) también han ocupado un papel importante en los estudios de adquisición de lenguas segundas.

⁵ En Liceras (1986) se revisan las propuestas de que se disponía hasta esa fecha. Para análisis posteriores aplicados a estudios de adquisición veáse, por ejemplo, de Villiers (1995).

Es decir que desaparece la proyección SP, y se forma un V que está compuesto por V+P. Dado que este tipo de entrada léxica aparece constantemente en inglés (los llamados verbos con partícula), la constatación de estas unidades léxicas servirá de desencadenante para la reestructuración que hace posible la presencia de preposiciones colgadas. De la ausencia de ese tipo de entradas léxicas en español se deduce que no favorezca en absoluto ese tipo de proceso.

La transparencia intuitiva y real de la propuesta nos llevó, en su momento, a adoptarla y, vista desde nuestra posición actual, la propuesta sigue en pie: al niño le crece el mecanismo de reestructuración a partir de la constatación de que las palabras del inglés tienen en valor [+afijo], a la Snyder (1995).

Ese rasgo o esa categoría se selecciona, por ejemplo, a partir de la constatación de que el léxico tiene entradas [V+P]. El adulto que adquiere el inglés como lengua segunda, aunque percibe esas entradas, no es capaz de dar el salto que lleva a asignar el rasgo [+afijo] a las categorías referenciales del inglés y, por lo tanto, al no activar ese rasgo, no tiene acceso a las consecuencias. Esas consecuencias son que, además de las construcciones con preposiciones colgadas que hemos visto y de las construcciones de verbo con partícula como la de (10), en inglés son productivas las construcciones resultativas como la de (11), el movimiento del dativo como es el caso de (12) y los compuestos N-N como el de (13):

- | | | |
|------|-------------------------|---|
| (10) | He ran up the bill | ['se gastó una gran cantidad de dinero'] |
| (11) | He blew his hair dry | ['uso el secador para secarse el pelo'] |
| (12) | John gave Mary the book | [*Juan dio María el libro] [Juan (le) dio a María el libro] |
| (13) | Toy box | [*juguete caja] [caja de juguetes] |

El adulto impone el patrón de su L1 —o un patrón más elaborado que el del niño— y reconstruye cada una de las estructuras que procesa sin establecer relación alguna entre estas estructuras.

Por el su parte, el adulto que adquiere el español, al contrario que el niño, no percibirá que las categorías referenciales del español contienen marcadores de palabras (Harris 1991; Piera 1995), como la o que aparece en (14a) pero no en (14b):

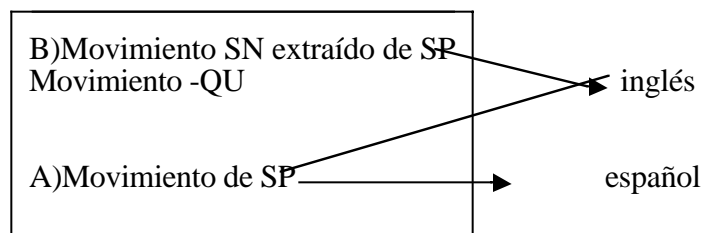
- (14) a. N[[perr] o]
 (14) b. N [dog]

A la presencia de marcadores de palabras en español se debe, según Piera (1995), la poca productividad de los compuestos N-N, la obligatoriedad de que el núcleo del compuesto se sitúe a la izquierda y la falta de recursividad⁶.

2.2. El Principio del Subconjunto

La teoría de lo marcado se puede ‘reformular’ en términos del llamado Principio del Subconjunto (Berwick, 1985), al menos en lo que se refiere al problema con que hemos ilustrado la teoría de lo marcado, es decir, a las preposiciones colgadas. Ahora bien, hemos de aclarar que el Principio del Subconjunto entra en los estudios de adquisición como un principio de aprendizaje, de procesamiento, y no como un principio de la GU. El objetivo fundamental de dicho principio es facilitar que el Problema lógico de la adquisición del lenguaje no se tope con la dificultad que supone el contar, *a priori*, con un poderoso programa de selección que puede llevar al aprendiz a seleccionar una opción ‘marcada’ que no forme parte de la gramática de la lengua a que está expuesto. Si esto sucede, y dado que se parte también del supuesto de que los niños no disponen de evidencia negativa (información explícita sobre agramaticalidad), nunca recibirán la evidencia negativa que les lleve a rechazar una opción dada. Por lo tanto, y según esta propuesta, el inglés es la lengua ‘grande’, la que tiene las dos opciones (la posibilidad de extraer el SN de dentro del SP y el movimiento de todo el SP),⁷ como se indica en el Cuadro 3.

CUADRO 3. La parametrización del movimiento —*QU* en las relativas oblicuas del inglés y el español: La opción marcada y la opción por defecto.



⁶ Sobre este tema, y en relación con la gramática contrastiva del inglés y del español y la adquisición del español como lengua materna por hablantes de distintas lenguas, véase (Liceras, en prensa) y Liceras y Díaz (en prensa).

⁷ Esta opción que comparten el español y el inglés se conoce en la bibliografía sintáctica como *pied-piping*.

Visto así, todos los niños deberán comenzar por la opción A), la no marcada —dándose por sentado que es la no marcada también para todas las lenguas—, la que comparten el español y el inglés. Cuando encuentren datos positivos (la abundancia de léxico V+P) incorporarán ese tipo de reestructuración en construcciones con movimiento de palabras –*QU* y producirán relativas con preposiciones colgadas (la opción B).

El Principio del Subconjunto, visto así, se convierte en un requisito —el Requisito del Subconjunto— (Atkinson, 1992) al que se someten las opciones paramétricas (Liceras, 1997). Por ejemplo, en el caso del tan traído y llevado parámetro del sujeto nulo, la definición [+/- sujeto nulo] llevó en un principio a plantear, que la presencia de sujetos nulos representaba la opción marcada (tal como se deduce del Principio del Subconjunto), y así lo defiende también White (1987) en el caso de la L2, contra Phinney (1987) que, basándose en la direccionalidad de la facultad que sugieren sus datos (no poner sujetos nulos les resulta más fácil a los hablantes de inglés que adquieren español, de lo que ponerlos obligatoriamente les resulta a los hablantes de español que aprenden inglés). Sin embargo, la constatación de sujetos nulos en el lenguaje infantil de los niños cuya L1 adulta no permite la presencia de sujetos nulos, puso en duda la validez del Principio del Subconjunto en la adquisición del parámetro del sujeto nulo.

Independientemente de que el problema radicara en la falta de refinamiento de un análisis que equiparaba los sujetos explícitos de lenguas como el español con los sujetos explícitos de lenguas como el inglés, el problema seguía siendo la necesidad de dar con el desencadenante que permitiera explicar la presencia de sujetos nulos en lenguas tan diferentes tipológicamente como el español y el chino, mientras que una lengua tan próxima al español como lo es el francés, se situaba junto al inglés. Esta situación atentaba, además, contra la intuición que subyace a la propuesta inicial de Perlmutter (1971), y que va a ser una constante en los análisis subsiguientes (Liceras y Díaz, 1999; Liceras, Valenzuela y Díaz, 1999), según la cual existe algún tipo de relación entre la riqueza de la morfología y la posibilidad de elidir sujetos, aunque no sea una relación directa. En el apartado siguiente, nos ocupamos de uno de los primeros intentos de abordar este problema.

2.3. El papel de la morfología en la adquisición de la sintaxis: el Principio de la uniformidad morfológica (PUM)

Entre las alternativas que se han buscado al problema que presenta la distribución de sujetos nulos en las distintas lenguas (y que también pueden verse desde el prisma del desencadenante), se encuentran algunas que, al igual que el Principio del Subconjunto, no parecen ser principios de la GU sino principios de adquisición. Por ejemplo, Jaeggli (1982) propone el principio Evítase el Pronombre para dar cuenta de las construcciones que Chomsky (1981) enumera en relación con el parámetro del sujeto nulo, y que figuran en (15):

(15) a Sujetos nulos referenciales

[e] hemos encontrado el libro

[e] *have found the book

(15) b. Posposición libre del sujeto en oraciones matrices

[e] ha comido Juan

[e] has eaten Juan

(15) c. Movimiento largo del sujeto

el hombre_i que me pregunto a quién [e]_i había visto

*the man_i that I wonder whom [e]_i had seen

(15) d. Sujetos nulos reasuntivos en oraciones subordinadas

esta es la chica_i que me pregunto quién cree que [e]_i lo hizo

*this is the girl_i that I wonder who thinks that [e]_i did it

(15) e. Violaciones aparentes del filtro *[que-t]

¿quién_i crees que [e]_i se irá?

*who_i do you think that [e]_i will leave?

Pero también lo hace extensivo a la obligatoriedad del uso del complementante *que* en las relativas restrictivas sujeto y objeto directo de las lenguas como el español. Dicha obligatoriedad, contrasta con la opcionalidad propia del inglés, como se desprende de los ejemplos de (16) y (17)⁸:

(16) a. Este es el estudiante {que/*quien/*el que/*el cual} llamó ayer

(16) b. This is the student {that/who} phoned yesterday

(17) a. Ese es el libro {que/*el que/*el cual} necesitamos

(17) b. That is the book {Ø/that/which} we need

¿Cuál es en realidad el estatuto del principio Evítese el Pronombre en la gramática? ¿Es un principio que se aplica, por defecto, salvo que la lengua ofrezca datos positivos que lo invaliden? ¿Es propio solamente de lenguas en las que la evidencia positiva —la morfología flexiva o la forma de las palabras, por ejemplo— lo activan? En cualquier caso, y si bien evitar el pronombre no parece ser un problema grave para los hablantes de lenguas [-sujeto nulo] que adquieren el español (Phinney, 1997; Liceras, 1993), evitar el pronombre relativo (elegir el complementante *que* en lugar de *quien*), sí que se presenta como un caso de potencial fosilización (Liceras, 1986). Lo anterior podría explicarse, o bien porque los aprendices no clasifiquen *que* como un elemento no pronominal, o bien porque sean incapaces de establecer relación alguna entre estas construcciones del español y el principio Evítese el Pronombre. También cabe preguntarse si este principio forma parte de los mecanismos de adquisición de los adultos que aprenden una L2, tal como nos preguntábamos en el caso del Principio del Subconjunto (Liceras, 1988).

Un principio mucho más atractivo es el PUM (Principio de la Uniformidad Morfológica) que proponen Jaeggli y Safir (1991). El PUM surge ante la necesidad de explicar cómo llega un niño a la conclusión de que está en contacto con una lengua en la que son posibles (o no lo son) los sujetos nulos. Efectivamente, van a decirnos estos autores, la morfología está en la base de este parámetro, como se ha intuido y postulado sistemáticamente, pero no es la riqueza morfológica sino la uniformidad morfológica lo que entra en juego. Es decir, el español y el italiano son lenguas de sujeto nulo porque son morfológicamente uniformes: los niños nunca encuentran raíces verbales puras (*cant-* además de *cant-ar*, *cant-o*, *cant-aba*, etc.), como ocurre sistemáticamente en inglés (*sing* además de *sing-s*, *sing-ing*). Por lo tanto, la uniformidad del paradigma español contrasta con la falta de uniformidad del paradigma del inglés

⁸ En Liceras (1986 y 1996a) se discuten estas construcciones en relación con la teoría de lo marcado.

(y por esa misma regla de tres con la falta de uniformidad del paradigma del francés y del alemán donde las raíces puras alternan sistemáticamente con las formas flexionadas).

El chino, el japonés o el coreano entran dentro de la categoría morfología uniforme porque las raíces verbales siempre aparecen como raíces, y nunca con elementos flexivos, con lo cual son lenguas de morfología uniforme precisamente por su carencia de morfología (la uniformidad consiste en presentar siempre raíces puras). En otras palabras, el niño no se encuentra con datos no uniformes con respecto a la flexión verbal.

Es obvio que la propuesta es ingeniosa y que, obviamente, va en la dirección que marca la propuesta de Borer (1984), corroborada posteriormente por Wexler y Manzini (1987), Lebeaux (1988), y Chomsky (1992) y adoptada ya de forma generalizada, según la cual la parametrización (toda la variabilidad de las lenguas) tiene base morfológica, por presencia o ausencia de morfología, ya sea por las características de la morfología flexiva y, por lo tanto, esté localizada en las categorías funcionales o, como se ha propuesto recientemente (Snyder, 1995; Piera, 1995), por la forma misma de las palabras: su carácter de afijo o la presencia de los marcadores de palabra a que hemos hecho alusión arriba y de la que nos ocupamos con más detalle en el apartado cuarto de este capítulo.

3. La adquisición de las categorías funcionales y el papel de los rasgos morfológicos en la adquisición del lenguaje no nativo

Hay varias razones por las cuales, en la década de los noventa, el estudio de la adquisición de las categorías funcionales va a pasar a ocupar un lugar central, eclipsando las referencias directas a la fijación de parámetros. En primer lugar, según se va desarrollando el modelo sintáctico de Principios y Parámetros que se esboza en Chomsky (1981) y sigue su marcha hasta culminar, de alguna forma, en Pollock (1989), por citar un trabajo que aborda de lleno el tema de la categoría funcional flexión (FLEX), las categorías funcionales se convierte en el objetivo y motor del modelo. No sólo se redefine su estatuto sino que se inicia la investigación de cuántas, cuáles, en qué orden deben aparecer en la estructura de la oración, etc., algo que nos lleva incluso a revisar los casi olvidados estudios del orden de adquisición de morfemas —repensados desde la perspectiva de las categorías funcionales— con objeto de equiparar los

morfemas a las categorías funcionales y utilizar dichos estudios para comparar el proceso de desarrollo de las categorías funcionales del inglés L1 y L2 (Zobl y Liceras, 1994)⁹,

Otra razón importante, aunque no se haya hecho explícita en los trabajos de adquisición, si bien nosotros nos hemos hecho eco de ella repetidamente (Liceras, 1995; Liceras, 1996a, Liceras, 1997), la constituyen propuestas como la de Bickerton (1991) según la cual, las categorías funcionales constituyen la base que diferencia el lenguaje humano del *homo sapiens* ya que, según este autor, la protolengua que hablaban los hombres de etapas anteriores, y el lenguaje que pueden adquirir los simios —en el que hay categorías referenciales o sustantivas— no contiene categorías funcionales. El paralelismo entre la filogénesis y la ontogénesis lleva rápidamente a proponer que es posible que el lenguaje infantil, en la medida en que se pueda probar que no tiene categorías funcionales, sea también una protolengua. El paralelismo es, obviamente, muy discutible y lo es precisamente porque la propuesta plantea que las categorías funcionales han pasado a formar parte del paquete genético (es decir o bien en la GU —o en el DAL que se proponga— está el inventario de categorías funcionales o bien la capacidad de proyectarlas), Ahora bien, la propuesta según la cual no hay categorías funcionales en la primera etapa del lenguaje infantil (Radford, 1990; Guilfoyle y Noonan, 1992, entre otros), que ha sido muy debatida en los estudios de adquisición del lenguaje infantil (Clashen, 1996), no adopta la teoría de la protolengua como tal. Simplemente parte del supuesto de que la GU se ajusta a un calendario genético, es decir sufre un proceso de maduración interno que, si bien necesita la experiencia en términos generales, es independiente de la de forma concreta.

Lo anterior nos lleva a una tercera razón por la cual las categorías funcionales han ocupado un lugar central en los estudios de adquisición del lenguaje no nativo: la determinación del estatuto de las categorías funcionales en el estadio inicial suplanta y reactiva a la polémica del acceso a la GU. Ahora la polémica, discutida de nuevo hasta la saciedad, gira en torno a la transferencia inicial o a la no transferencia inicial a la L2 de las categorías funcionales de la L1 (Vainikka y Young Scholten, 1996; Schwartz y Sprouse, 1996). Esta polémica puede verse como el correlato de la polémica continuidad/maduración que ha ocupado —y sigue ocupando— un lugar prominente en el análisis del

⁹ Los manuales de sintaxis al uso, como el de Haegeman (1994), que presentan cómo va evolucionando el modelo de Rección y Ligamiento (Chomsky, 1981) hacia el Programa Minimalista (Chomsky, 1995) o que directamente presentan el Programa Minimalista (Radford, 1997), avalan nuestra afirmación sobre la importancia de las categorías funcionales.

desarrollo de la lengua materna (Wanner y Gleitman, 1982; Goodluck, 1991; O'Grady, 1997, por citar una pequeña muestra). Así se dispara el estudio de las categorías funcionales, aunque luego se extiende a la investigación de cómo se van proyectando en el desarrollo de la adquisición y, finalmente, se trata de determinar cuál es el logro final (White, 1995).

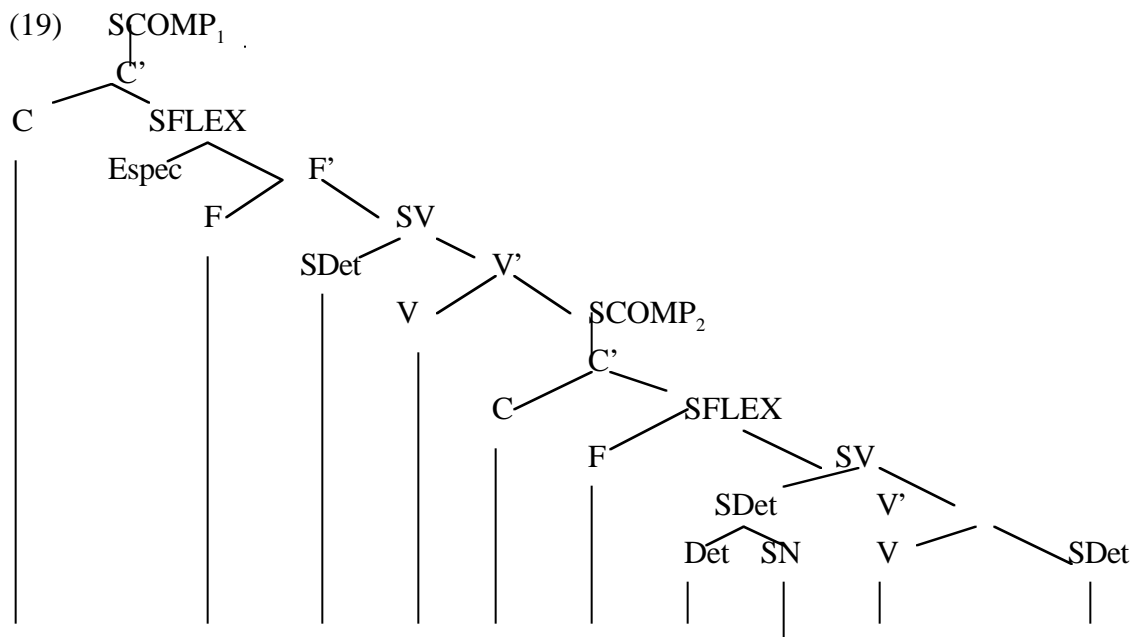
3.1. Continuidad fuerte, continuidad débil y maduración

En los estudios de adquisición de L1, los defensores de la hipótesis de la continuidad mantienen que todas las unidades y principios que sean patrimonio de la GU, estarán a disposición del niño desde los primeros momentos y a lo largo de todo el proceso de selección que lleva a la proyección de su lengua-I. Ahora bien, mientras que algunos se adscriben a la versión de la hipótesis que se ha denominado 'continuidad fuerte' (Lust, 1995; Poeppel y Wexler, 1993; Borer, en prensa), otros defienden la versión que se conoce como 'continuidad débil' (Pinker, 1984; Clahsen, 1993; Vainikka, 1993).

La diferencia entre estas dos versiones radica en la importancia que conceden al aprendizaje del léxico. En el caso de la versión fuerte, se defiende que las representaciones sintácticas de los niños son como las de los adultos. Es decir que, visto desde el prisma de las categorías funcionales, una oración del lenguaje infantil se representaría como una del lenguaje adulto, de forma que tanto (18a) como (18b) tendrían la estructura que figura en (19):

(18) a. Creo nene quiere futa (niño)

(18) b. Creo que el muñeco quiere fruta (mamá)



| | | | | | | | | | |
|---|---------|-----|------|---|---------|----|--------|--------|-------|
| ∅ | [+pres] | pro | creo | ∅ | [+pres] | ∅ | nene | quere | futa |
| ∅ | [+pres] | pro | creo | ∅ | [+pres] | el | muñeco | quiere | fruta |

La versión débil admite que la falta de conocimiento léxico que vemos en (18a) puede impedir que se proyecte el SCOMP₂ que aparece en (19) y, por lo tanto, las representaciones iniciales del lenguaje infantil carecerían de aquellas categorías para los cuales no se ha seleccionado contenido léxico concreto. Según esta versión, la falta de conocimiento léxico podría incluso retrasar la fijación de un parámetro, ya que la selección de un rasgo puede estar directamente ligada a la adquisición del léxico (ya sean morfemas libres o ligados).

Dentro de los defensores de la continuidad, algunos han propuesto que las características del lenguaje infantil no responden a diferencias sintácticas con la producción adulta sino a deficiencias del módulo pragmático o del procesador. Por ejemplo, Hyams (1996) mantiene que la producción de sujetos nulos por niños ingleses, no se debe a la no fijación del parámetro del sujeto nulo sino a un déficit pragmático. Por su parte, Valian (1991) y Bloom (1990) atribuyen la presencia de sujetos nulos en el lenguaje infantil a un déficit de procesamiento.

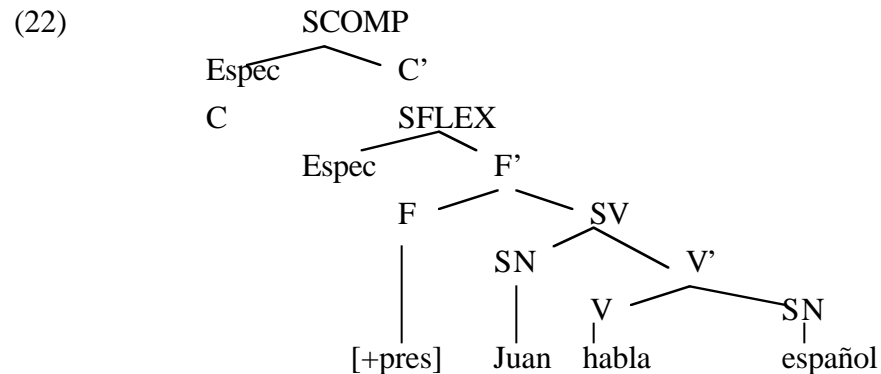
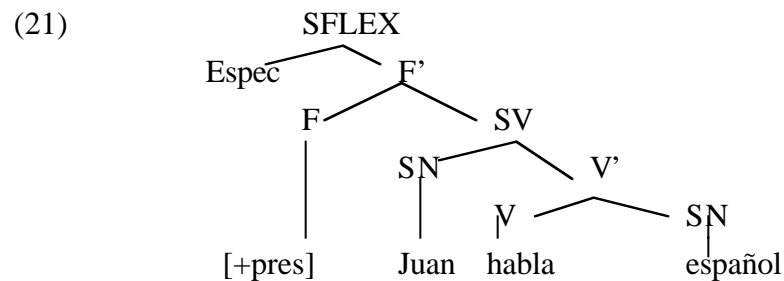
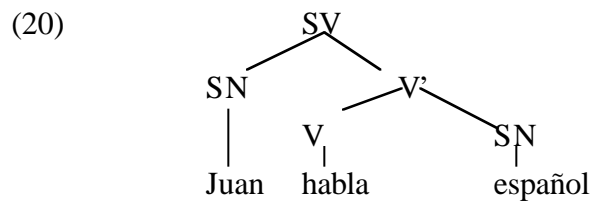
Los defensores de la hipótesis de la maduración se apoyan en la propia base genética de la GU. Si la GU es parte del programa genético, estará también sometida a un calendario de maduración. Esto es lo que defiende de forma explícita Felix (1987) y lo que Kean (1988) considera la forma más lógica de abordar el problema (O'Grady, 1997). De ahí que, en principio, no se presente como una herejía la propuesta de Radford (1990) según la cual la sintaxis inicial del lenguaje infantil carece de categorías funcionales, de forma que sólo cuenta con categorías sustantivas o referenciales.

¿Es posible adaptar estas propuestas al desarrollo de la adquisición del lenguaje no nativo? En realidad, el paralelismo tiene que ser sólo parcial porque lo primero que se nos plantea es la existencia de las categorías funcionales de la lengua materna.

3.2. La economía de la derivación: Las categorías funcionales y las lenguas naturales

Una lectura cuidada del inicio de la polémica en torno a la presencia de categorías funcionales en las primeras etapas de la adquisición del lenguaje nativo y del lenguaje no nativo puede llevar a pensar que

los defensores de la etapa prefuncional se sitúan fuera de la ortodoxia chomskiana. De hecho, en algunos casos (Epstein, Flynn y Martohardjono, 1996) la defensa de una etapa prefuncional en el lenguaje no nativo de los adultos por parte de Vainikka y Young-Scholten (1994, 1996) se ha considerado similar a las propuestas que niegan el acceso a la GU (Bley-Vroman, 1990) por parte de los adultos. Y, sin embargo, lo que Vainikka y Young-Scholten (1994, 1996) plantean es que no se transfieren las categorías funcionales de la lengua materna sino que sólo se transfieren los llamados ‘árboles mínimos’ —como el que figura en (20)— para luego proyectarse, a partir de la incorporación de datos del input, ‘árboles reducidos’, como el de (21) y, finalmente, ‘árboles completos’ como el de (22).¹⁰



¹⁰ Ejemplos tanto de la polémica como de propuestas a favor o en contra de cada una de estas estructuras pueden encontrarse

Si abordamos el mismo problema desde la perspectiva de la adquisición del lenguaje no nativo, de lo que se tratará es de si asignamos o no una estructura completa, como la del español nativo, a una oración de la interlengua en que se haya omitido la morfología flexiva. Si lo hacemos, le asignaremos la estructura de (21) a cualquier oración de la interlengua, tenga el verbo flexionado o no, con flexión nativa o no y tenga un complementante o no. Esta sería la versión fuerte de la hipótesis de la continuidad aplicada a la L2. La continuidad fuerte la defienden, como producto de la transferencia de la L1, Schwartz y Sprouse (1996). La continuidad fuerte como reflejo de una representación similar a la que tiene el niño cuando en el estadio inicial, es decir, como reflejo directo de la GU disponible en su totalidad a lo largo de toda la vida de cualquier aprendiz, la defienden Epstein, Flynn y Martoharjono (1996).

Ahora bien, si como proponen Vainikka y Young-Scholten (1994, 1996), partimos del supuesto de que no hay una estructura completa como la de (23) si no hay un complementante explícito, y no hay una como la de (22) si no hay verbos flexionados, nos encontramos con una versión de la continuidad débil aplicada a la L2. Y no proponemos que se pueda defender la hipótesis de la maduración en el caso del adulto porque no parece probable que ese calendario genético se pueda repetir de nuevo (Liceras 1996b).

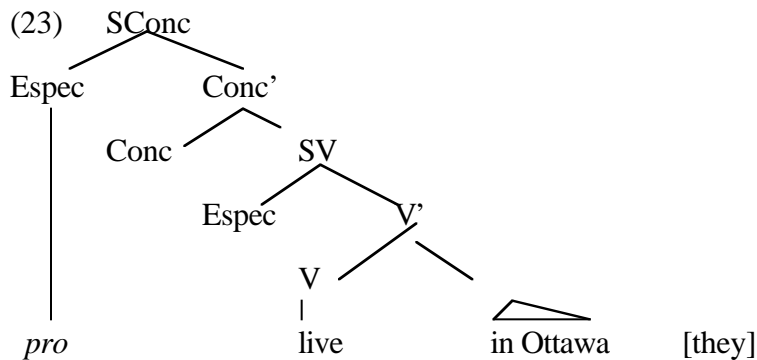
En nuestra opinión, la diferencia clara que parece establecerse en el caso de la lengua materna, es la que separa la hipótesis de la continuidad de la hipótesis de la continuidad débil o de la maduración. Es decir, no parece posible diferenciar estas dos últimas a partir del análisis de datos empíricos, ya que es un hecho que la falta de léxico o bien se explica como tal y sin ligarla a la existencia de una sintaxis diferente (continuidad fuerte) o bien se establece una relación directa entre esa falta de léxico y las características estructurales (sintácticas) del lenguaje infantil que pueden explicarse como resultado de un grado determinado de maduración (hipótesis de la maduración), bien como resultado de la falta del léxico necesario para que se active un rasgo o se proyecte una estructura. En lo que se refiere a la interlengua, la diferencia se establece en torno a la hipótesis de la continuidad fuerte (con o sin transferencia y dando por sentado que la GU es un organismo maduro)¹¹ y la continuidad débil (el que sea necesaria la adquisición del léxico para proyectar la sintaxis de la L2).

en los trabajos que se recogen en los volúmenes editados por Hoekstra y Schwartz (1994) o Clahsen (1996).

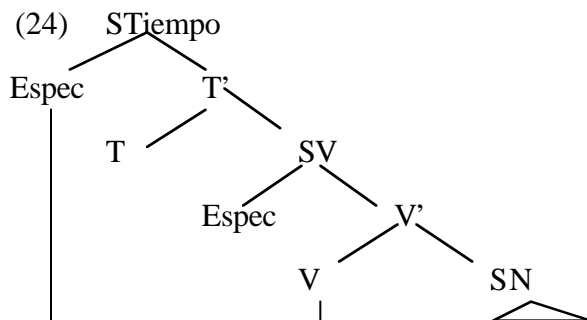
¹¹ En esto discrepamos de Epstein, Flynn y Martohardjono (1996).

Visto así, la elección entre continuidad fuerte y continuidad débil estará ligada a la coherencia estructural, entendida como relación entre el léxico y la sintaxis, que presenten las gramáticas no nativas. Es decir, si carecen de un proceso sintáctico dado o de una categoría funcional, presentarán unas características. Por el contrario, si se trata simplemente de un problema de deficiencia morfológica (Zobl y Liceras, 1994; Epstein, Flynn y Martohardjono, 1996; Prévost y White, en prensa; Liceras, Valenzuela y Díaz, 1999), las gramáticas no nativas no tendrán una coherencia estructural (no habrá relación entre el léxico y la sintaxis).

Lo que se desprende de la hipótesis de la continuidad fuerte es que en todos los casos se proyectan especificadores y complementos y, además, parecería que se proyecta todo el inventario relativo a esa lengua. Eso no es, por ejemplo, lo que proponen Tsimpli y Roussou (1991) para quienes las oraciones de sujeto nulo de la interlengua inglesa de los hablantes de griego, una lengua [+sujeto nulo] pueden interpretarse como casos de transferencia de la categoría vacía *pro* del griego (como prueba de que no se ha fijado el parámetro del sujeto nulo), como se indica en (23):



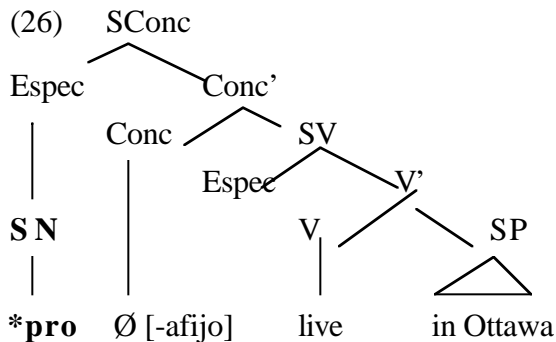
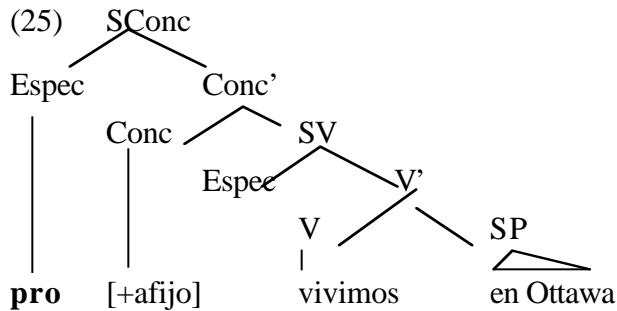
También proponen que esos mismos hablantes pueden recurrir al uso de la categoría vacía *PRO* porque no proyectan la categoría *SConc*, como se indica en (24)¹²:



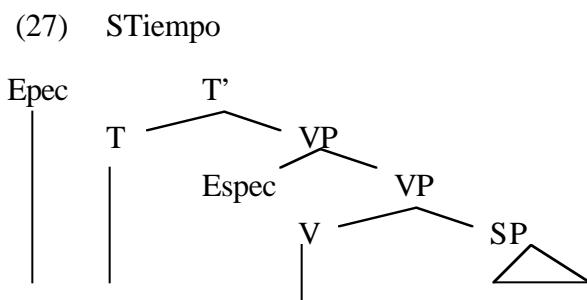
¹² Según esta propuesta los que adquieren una L2 pueden elegir entre las dos opciones: transferencia o recurso a categorías o principios de la GU. Baralo (1994) adopta esta propuesta para explicar la gramática de los adverbios en *-mente* de las IIs del español.

PRO live in Ottawa [they]

De hecho, la estructura de (24) se convierte precisamente en la que se propone para el japonés cuando las condiciones o requisitos o el concepto de ‘economía’ de la derivación entra en escena (Chomsky 1992; Speas, 1994) y resulta perfectamente aceptable que haya lenguas que no contengan una proyección dada. Según Speas (1994), los sujetos nulos del español son posibles gracias a la calidad de afijo de la categoría Conc, mientras que la carencia de sujetos nulos en lenguas como el inglés responde a la naturaleza no afijal de la categoría Conc, como se indica en (25) y (26).



Por lo que se refiere al japonés, la propuesta es que carece de la categoría Conc, exactamente como se proponía en (24), de forma que una oración con sujeto nulo como la de (25), no tendría la estructura de su equivalente español sino la que figura en (27):



pro Ø [-afijo] live in Ottawa

La propuesta es, de forma muy simplificada, que para que se proyecte una categoría funcional tiene que existir una justificación léxica y una justificación semántica, de donde se desprende que ninguna de las dos justificaciones se cumple en japonés.

Por lo tanto, si el inventario de categorías funcionales no se proyecta en todas las lenguas naturales sino que cada una selecciona las que ‘convienen’ a su tipología específica, podría plantearse que los aprendices de una lengua segunda necesitaran acceder a los elementos de que depende la proyección de esa categoría. En todo caso, una gramática no nativa sigue siendo una gramática de una LENGUA NATURAL aunque carezca de alguna categoría funcional, es decir que utiliza las categorías y está sometida a las restricciones de la GU. Por la misma regla de tres, una gramática infantil no se diferenciará cualitativamente de una gramática adulta. Ahora bien, la propuesta de que sólo hay categorías léxicas, o bien en el lenguaje infantil o bien en el lenguaje no nativo, seguirá siendo problemática para una teoría de la continuidad fuerte.

Queremos precisar que la forma en que se proyecten las categorías funcionales, al igual que la forma en que se fijen los parámetros (es decir los mecanismos de selección del input) es lo que determinará la creación de una LENGUA-I, como precisamos arriba (Chomsky, 1986). Y, en este sentido, mientras que la gramática infantil culmina en una LENGUA-I, nuestra propuesta es que eso no sucede en el caso de la gramática no nativa. Y lo mismo puede hacerse extensivo cuando se explica la adquisición de la sintaxis en términos de la activación de rasgos, como veremos en el apartado siguiente.

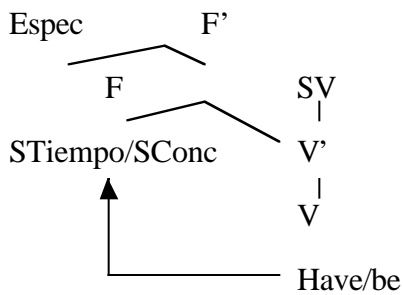
3.3. Rasgos con realización fonética y rasgos abstractos

Si como decíamos arriba, las categorías funcionales eclipsaron el estrellato de los parámetros en la primera parte de la década de los noventa, la segunda parte ha sido patrimonio de los rasgos. Un trabajo que se encuentra precisamente a caballo de esa transición es el de Zobl y Liceras (1994), ya que en él se explican las diferencias en el orden de adquisición de morfemas del inglés infantil y de la interlengua adulta del inglés a partir de las categorías funcionales como tales y también de la noción de rasgo o carácter [\pm fuerte] de la Concordancia. En este trabajo se destacan, entre otras, las siguientes diferencias entre la adquisición de la L1 y la L2: (1) La morfología ligada es más importante que la libre en el caso de

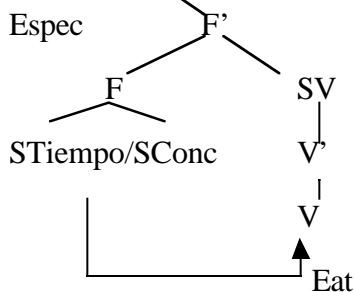
la adquisición de la L1 mientras que lo contrario parece producirse en la adquisición de la L2; de hecho la morfología flexiva desencadena la proyección de categorías funcionales sólo en el caso de la L1. (2) El movimiento ‘marcado’ de los rasos de Concordancia del inglés, le crea más problemas al aprendiz de L2 que al de L1.

En esa propuesta de la teoría lingüística el movimiento está directamente ligado al valor del rasgo de la Concordancia. Como hemos mencionado anteriormente, es a partir de Pollock (1989) cuando se propone que el SConc y el STiempo se consideren proyecciones sintácticas y que en inglés (Chomsky,1991) los verbos auxiliares y los modales se mueven a la posición de Tiempo. Por su parte, los verbos principales permanecen *in situ* y, por lo tanto, serán las categorías Tiempo y Conc las que bajen a la posición de V. Este movimiento de bajada es, según el Principio de Economía de la Derivación (Chomsky, 1991) un movimiento marcado. Sin entrar en detalles, ilustramos el fenómeno del movimiento de subida y bajada típico del inglés en (28) y (29):

(28) SFLEX



(29) SFLEX



El verbo inglés no se mueve a F(lexión) porque la Concordancia tiene el rasgo [-fuerte]. Por el contrario, V se mueve a F(lexión) en francés o español porque tienen Concordancia con rasgo [+fuerte]. Posteriormente, los movimientos de bajada han desaparecido por completo del modelo. En primer lugar, los verbos entran ya flexionados en el sistema computacional y el movimiento se convierte en movimiento para cotejar rasgos en la posición que corresponda. El cotejo tiene lugar en la sintaxis (se plasma en el orden de palabras) cuando los rasgos son fuertes y en la forma lógica (para la interpretación en la interface conceptual) cuando son débiles. Por lo tanto, el V del inglés no se mueve en la sintaxis mientras que el del español sí.¹³

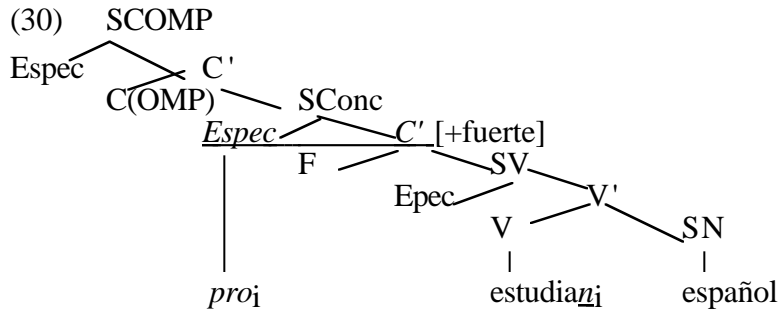
La sensibilidad de los adultos que adquieren una L2 a los rasgos que son propios de las categorías que desencadenan las operaciones sintácticas en dicha lengua (los rasgos de los que dependen las opciones paramétricas) se ha puesto en duda repetidamente (Clahsen, 1988; Eubank, 1996; Beck, 1997). En Liceras et al. (1998a), proponemos que los aprendices de L2 producen sujetos nulos en español porque son capaces de identificarlos pero que, en realidad, no los legitiman como sucede en el caso de la adquisición del español como lengua materna. De hecho, lo que hemos defendido repetidamente (Liceras, 1994; Liceras et al. 1998b) es que la identificación es una propiedad universal de las lenguas mientras que la legitimación es un mecanismo computacional cuya activación está parametrizada porque depende de la selección del rasgo del que depende la legitimación. Es decir, lo que proponemos es que si según el Principio de la Categoría Vacía, las categorías vacías (como el sujeto nulo representado por *pro* o *PRO*) tienen que legitimarse e identificarse (Rizzi, 1996). En el caso de la L1, la legitimación se desencadena a partir de los datos (la selección del rasgo adecuado) y una vez que ese mecanismo de selección ‘crece’, no es posible volver a utilizarlo de la misma forma.¹⁴ Por lo tanto, en la adquisición de la L2, la legitimación no entrará en la dinámica de selección de desencadenantes típica de la L1 y serán los mecanismos de identificación los que se impongan.

De lo anterior se desprende que en la adquisición del español como lengua materna, se selecciona este rasgo abstracto, el rasgo [+fuerte] de la Concordancia del español, a partir de los desencadenantes

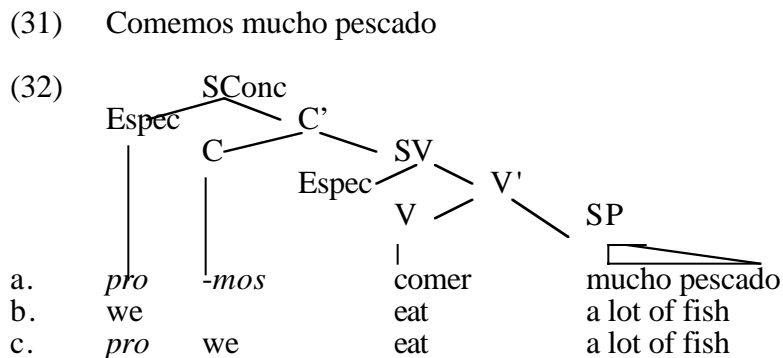
¹³ Véase, por ejemplo, Radford (1997).

¹⁴ En Liceras (1996a) y en Liceras y Díaz (1999) proponemos que en el caso de la L1 los procedimientos de dominio específico (la selección de desencadenantes de los datos que se identifica, por ejemplo, con la fijación de parámetros) son de primer nivel mientras que en el caso de la L2, nos encontramos ante procedimientos de segundo nivel (o como queramos denominar el hecho de que las representaciones iniciales ya no están disponibles sino como re-representaciones).

concretos que proporcionan los datos. Luego ese rasgo legitima el *pro* de (30) y los marcadores de persona (*-n*, *-mos*) sirven como identificadores.



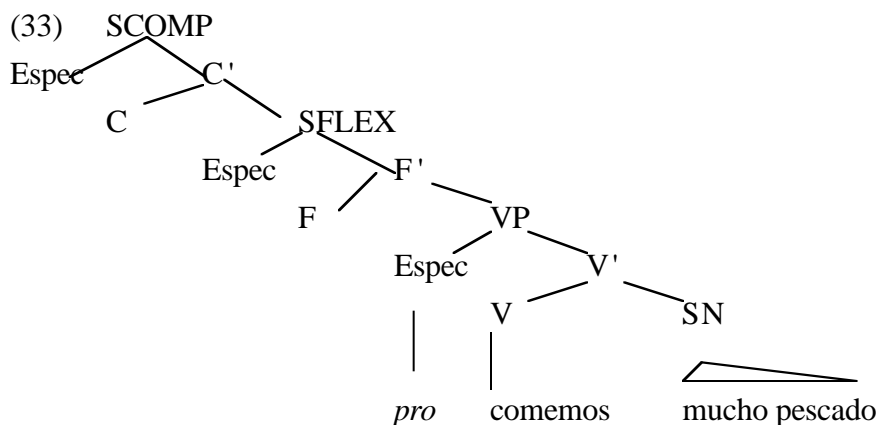
Si la legitimación de esa categoría vacía no es posible porque el aprendiz no selecciona el rasgo, la adquisición tendrá lugar a partir de otros procedimientos. Lo que nosotros proponemos (Liceras et al. 1998b; Liceras y Díaz, 1999) es que los adultos imponen las representaciones de la L1 sobre los datos de la L2 y los reestructuran. Por lo tanto, y en un primer acercamiento al tema, hemos sugerido que una oración como la de (31), producida por un hablante nativo de español tendrá la representación que figura en (32a), mientras que la construcción equivalente del inglés que produce un hablante de inglés como lengua materna tiene la representación de (32b).



Sin embargo, en la interlengua inglesa de los hispanohablantes o los italo hablantes, la categoría vacía puede seguir siendo una opción posible y el pronombre obligatorio —el *we* de (32b), se reanalizará como un marcador de concordancia (como el equivalente del español *-mos*), tal como figura en (32c).¹⁵

¹⁵El problema que tiene esta propuesta es que si los pronombres del inglés no nativo son marcadores de concordancia y se asimilan a los sujetos clíticos del francés, deberían comportarse como ellos. Pero mientras que los sujetos clíticos del francés (Kayne, 1975) no pueden ser enfáticos (*Je, comme tout le monde, voudrait savoir...), no se pueden coordinar (*Je et

En Liceras y Díaz (1998b,1999) se hace una propuesta menos apegada a la transferencia según la cual en la gramática no nativa del español existen distintos procedimientos de identificación de los sujetos nulos, si bien todos pueden coincidir en el procedimiento de legitimación por defecto en la posición *Espec* V' tal como se indica en (33).



Concretamente, en el caso de los hablantes de alemán, chino o inglés producen sujetos nulos desde las primeras etapas del desarrollo de la interlengua porque legitiman *pro* en ese nivel SV. Es decir que no lo legitiman en el nivel del SConc como se indica en (30) en ni en el nivel del SCOMP como se ha propuesto (Hyams, 1994; Rizzi, 1993/1994) para el caso del chino. Ahora bien, mientras que los chinos y japoneses identifican *pro* a través de temas nulos (aquí sí que se produce transferencia), posteriormente marcan ‘nosotros’ como tema y finalmente identifican con los marcadores de persona (-*mos*) o con los pronombres personales. Esto último puede explicar el sobreuso de pronombres sujeto de los japoneses de nivel intermedio avanzado cuya producción se analiza en Liceras y Díaz (1998b, 1999).

Nuestra propuesta es, una vez más, que los adultos que adquieren una L2 no seleccionan los datos del input como lo hacen los niños y que eso se debe a que no son sensibles a los desencadenantes del medio (al menos no lo son al mismo tipo de desencadenantes) porque el mecanismo que realiza esa operación ha ‘madurado’.

3. 4. La subspecificación

tu), etc., no está claro que los sujetos de la interlengua inglesa de los hispanohablantes tengan esas características. Ahora bien, si retomamos el análisis de la interlengua a la vista de las propuestas recientes sobre las características de los distintos elementos ‘identificadores’ (elementos pronominales) de las lenguas (Kato, 1999), es muy posible que podamos solucionar este problema (Liceras, en preparación).

La no activación de un rasgo se ha denominado subespecificación y, la explicación de por qué los niños de lenguas [-sujeto nulo] producen sujetos nulos en las primeras etapas se ha explicado precisamente como resultado de la subespecificación de un rasgo dado. Por ejemplo, en las estructuras que figuran en (24) y (25), la subespecificación del rasgo [+/- afijo] conducirá a que la producción de sujetos léxicos no sea obligatoria en inglés¹⁶. Este uso del término subespecificación es muy diferente de como se utiliza en Hyams (1996) y Hoekstra y Hyams (1997).

La presencia de sujetos nulos en el inglés infantil (y en la producción infantil de otras lenguas que no permiten sujetos nulos) se ha atribuido a déficits de base pragmática¹⁷. Es decir que dentro de los defensores de la hipótesis de la continuidad, la explicación de las diferencias que se observan entre el lenguaje infantil y el adulto se ha buscado en principios que, de alguna forma, están en la interface sintaxis/pragmática. Ese es el caso de la elección del índice por defecto y no del índice marcado (la subespecificación) que liga los niveles de la oración a los operadores de que depende su anclaje temporal (Hyams, 1996), Hoekstra y Hyams (1997). Sin entrar en los tecnicismos de la propuesta, de los que nos hacemos eco en Liceras, Valenzuela y Díaz (1999), podemos decir que la hipótesis de la subespecificación que defienden estos autores no está ligada a la falta de selección de un rasgo como tal, sino a que ese rasgo no esté coindizado sino en la opción por defecto. En otras palabras, la categoría se proyecta pero el índice sólo se marca por defecto, es decir que, como se indica en el Cuadro 4, la relación entre el Operador temporal (T) o de la definitud (N) y las respectivas categorías COMP, T, V y DET, X, N, no presenta un índice marcado, como sucede en el caso del lenguaje adulto.

| CUADRO 4. | | La codificación gramatical de la especificidad | | | | | |
|-----------|--------------------|--|------|-----------------|------|-----------------|-----|
| (T)OP | <u>COMP</u> | NUM | [TP | <u>T</u> | [SV | <u>V</u> |]] |
| (N)OP | <u>DET</u> | NUM | [DP | <u>X</u> | [SN | <u>N</u> |]] |

¹⁶Clahsen, Penke y Parodi (1993) utilizan el término subespecificación también de esta forma, aunque en su caso se trata de varios rasgos y la subespecificación consiste en que no se active uno de ellos (Atkinson, 1996).

¹⁷También se ha explicado como consecuencia de limitaciones de procesamiento (Valian, 1991; Bloom, 1990), como se dijo arriba.

Los niños optan por una estrategia pragmática, en lugar de la sintáctica de los adultos que establece distintas opciones en las cadenas de índices de determinadas categorías funcionales.

Por lo que se refiere a los rasgos concretos, lo que Hyams (1996) y Hoekstra y Hyams (1997) proponen concretamente es que dependen de la ‘fuerza’ de los paradigmas morfológicos. De hecho, según estos autores, la ‘fuerza’ del paradigma morfológico del español se plasma en la activación del rasgo Persona, mientras que la del inglés o la del holandés lo hace en el rasgo Número y la del japonés e el rasgo Tiempo, tal como se indica en el Cuadro 5.

| CUADRO 5. Especificación de los núcleos de las categorías funcionales | | | | |
|---|---------|--------|--------|------------------------|
| Lengua | Persona | Número | Tiempo | |
| Clase-a | m | 0 | Ø | [italiano, español...] |
| Clase-b | Ø | m | 0 | [inglés, holandés...] |
| Clase-c | Ø | Ø | m | [japonés] |
| m = marcado ; Ø = no marcado | | | | |

Esta noción de ‘fortaleza’ del paradigma morfológico que, en nuestra opinión, necesita refinarse, constituye un intento loable de explicar cómo llega el niño a la selección, a partir de los rasgos de la morfología (los desencadenantes que le ofrece una lengua dada), de los rasgos concretos. La especificación de estos rasgos depende pues de las distintas lenguas y, por lo tanto, los niños tienen que seleccionar la que corresponda.

Lo que se ha propuesto es que la distribución de los sujetos nulos y explícitos así como la distribución de SNs ‘desnudos’ (sin determinante) y plenos (con determinante), responde a la subespecificación del rasgo Número. Es decir que para estos autores el rasgo Número está presente pero no se le asignan obligatoriamente los índices que son propios del inglés adulto, lo cual explica la diferencia en lo que se refiere a las características estructurales del inglés infantil y del adulto.

Lo que Hoekstra y Hyams (1995), Hyams (1996) y Hoekstra, Hyams y Becker (1997) no indican es si el español infantil (o de cualquier otra lengua que marque el rasgo Persona y lo mismo puede decirse de las lenguas que marcan el rasgo Tiempo), también presenta características distintivas y explicables a partir de algún tipo de déficit pragmático. De hecho lo que proponen es que en esas lenguas la especificación de Número se manifiesta por la escasez de formas del plural. Con objeto de investigar la posibilidad de que el rasgo Persona se seleccione ligado al rasgo Número en el lenguaje infantil y de cuál sea la situación en el caso del lenguaje no nativo, hemos analizado (Liceras, Valenzuela y Díaz, 1999) la producción del español L1 de dos niños —María del corpus de López Ornat (1994) y Magín del corpus de Aguirre (1995), así como lo la producción de varios sujetos de nuestros proyectos de investigación.¹⁸ Los resultados de nuestro estudio indican que no existe una relación clara entre la sintaxis y la morfología en el caso de la gramática no nativa en lo relativo a la distribución de verbos flexionados y sujetos explícitos por un lado, y de verbos no flexionados y sujetos nulos y sustantivos sin determinante, por otro. Ahora bien, la existencia de infinitivos matriz (Rizzi, 1994) u opcionales (Wexler, 1994) en el lenguaje infantil pero no en el no nativo, junto con la clara diferencia en el desarrollo estructural del lenguaje infantil y de la interlengua, indican claramente que las características estructurales de las gramáticas no nativas de los adultos no presentan este tipo de subespecificación. Lo que si se refleja de forma clara es la transferencia de los rasgos de especificación de Número y de Tiempo de las L1 a la interlengua del español.

De lo anterior se desprende que si esos rasgos constituyen los desencadenantes que estamos buscando, los elementos que sirven como desencadenantes de las opciones sintácticas de la L1 se muestran de forma sutil en la construcción de las gramáticas no nativas.

4. Desencadenantes y modularidad

Existen al menos dos formas distintas de abordar el tema del papel de la morfología en la adquisición de la sintaxis. Se ha propuesto, por un lado, que existe relación entre los paradigmas morfológicos (los

¹⁸ Se trata del “The specific nature of non-native grammars” financiado por el Consejo de las Ciencias Sociales y las Humanidades de Canada (SSHRC #410-96-0326) y del proyecto “Análisis longitudinal de las interlenguas del español en contextos institucionales” financiado por la Dirección General de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Educación de España (DGICYT #PB-94-1096-C02-01).

exponentes de las categorías funcionales que se manifiestan como morfemas ligados) y la adquisición de la sintaxis. Por otro lado, se defiende que la relación entre la adquisición de las propiedades morfológicas de una lengua y su sintaxis depende de las propiedades de las categorías referenciales (Nombre, Verbo...) como tales. Es decir que es en realidad la forma de las palabras de una lengua la que determina el cómo se van a seleccionar los rasgos que lleven a la fijación de sus opciones paramétricas.

De hecho, la importancia que ha adquirido en léxico para el aprendizaje sintáctico en el Programa Minimalista (Chomsky, 1995) ha situado la búsqueda de desencadenantes morfológicos en el corazón mismo de la interface morfología/sintaxis. Por ejemplo, en Snyder (1995) y Beck (1998), se investiga en detalle el papel de la morfología en la adquisición de la sintaxis de la lengua materna y las lenguas segundas, respectivamente y, mientras que algunos investigadores mantienen que los desencadenantes de la adquisición sintáctica se sitúan en los morfemas explícitos de los paradigmas morfológicos (Vainikka y Young-Scholten, 1998), otros mantienen (Borer, en prensa; Sprouse, 1998) que están situados en los rasgos abstractos de las categorías funcionales, como hemos visto en el apartado anterior. Por otro lado, hay quienes aceptan esta última propuesta para la adquisición de la lengua materna pero no para la adquisición de la L2 (Hawkins y Chan, 1997; Liceras et al. 1997). Finalmente, y como adelantábamos al inicio de este apartado, algunos han propuesto que no son los paradigmas morfológicos sino la forma de las palabras (lo que nosotros denominamos el 'léxico morfológico') lo que actúa como desencadenante de la adquisición de la sintaxis (Snyder, 1995; Piera, 1995).

En los subapartados que siguen, vamos a discutir los resultados de una serie de estudios en los que se ha investigado esta problemática.

4.1. Desencadenantes fonológicos y rasgos morfosintácticos

Snyder (1995) propone que la elisión de sustantivos en los SDets el español infantil, no está ligada a la riqueza del paradigma morfológico del determinante español. Sin embargo, tanto en la tradición gramatical del español (Bello, 1847; Alarcos Llorach, 1972) como en análisis sintácticos recientes (Torrego 1987; Contreras 1989), se sugiere que existe relación entre la riqueza morfológica del determinante y la productividad del fenómeno de la elisión del sustantivo que vemos en los ejemplos de (34) a (36):

(34) a. La blusa roja

(34) b. La _ roja

(35) a. Los zapatos de deporte

(35) b. Los _ de deporte

(36) a. El traje que tiene lunares

(36) b. El _ que tiene lunares

Snyder (1995) recurre a la propuesta de Berstein (1993), según la cual los determinantes del español proyectan una categoría funcional, un Marcador de Palabra (*Word Marker*), que es la versión sintáctica del rasgo morfológico que propone Harris (1991) para los sustantivos, adjetivos e incluso adverbios del español, para ver si es el paradigma morfológico como tal o este marcador de palabra lo que actúa como desencadenante de la elisión de sustantivos en contextos como los de (34b) a (36b). La conclusión a la que llega después de analizar los datos de adquisición del español L1 de Juan, (del corpus de De Monte en CHILDES) es que no hay relación entre la elisión de sustantivos y la adquisición de la morfología del determinante como tal, aunque sí que parece haber relación entre la producción de sustantivos nulos y la producción de determinantes con la marca de género femenino. Obviamente, lo anterior parece probar que existe una relación entre la selección del rasgo (o categoría) [+marcador de palabra/género].¹⁹

Con objeto de investigar si efectivamente se produce esta relación y si también puede decirse lo mismo en el caso de la adquisición de la L2, en Liceras, Rosado y Díaz (1998), Rosado (1998) y en Liceras, Díaz y Mongeon (en prensa), se analizan datos de adquisición del español L1 —de nuevo los de Magín (Aguirre, 1995) y María (López-Ornat, 1994)—, datos de adquisición del español L2 de niños que lo adquieren en un contexto natural (Adil y Madelin) y de niños que lo adquieren en un contexto institucional, así como datos de adquisición del español L2 de adolescentes que lo adquieren en un contexto institucional.²⁰

Vamos a referirnos sólo a las diferencias que hemos encontrado en el caso de la adquisición del lenguaje nativo y del lenguaje infantil en un contexto natural porque, dado que existe consenso en que el logro final de los niños emigrantes que llegan a un país a los cuatro e incluso a los ocho años y se

¹⁹ Dado que es difícil separar el Marcador de Palabra de la marca de género, sobre todo del femenino que es el género que se marca distintivamente en español (Harris 1991), llamaremos a ese rasgo o categoría [+marcador de palabra/género].

²⁰ Los datos de adquisición del español de Adil y Madelín son los que se recogieron en Madrid (Aguirre, 1996-1997), como parte de un subproyecto del de la DGICYT (nota a pie de página número 17) que se ocupaba de datos de adquisición natural. Este subproyecto de Aguirre también fue financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España.

integran en el sistema escolar, equivale al nativo, es importante investigar también si el proceso que sigue la adquisición sugiere que la selección de desencadenante sea también igual que en el caso del español nativo.

Lo que muestran los resultados es, en primer lugar, que sólo los datos de la L1 continen ‘rellenos monosilábicos’ (Liceras, Díaz y Mongeon, 1999), es decir las vocales que aparecen delante de los sustantivos en los ejemplos de (37) a (45).

(37) a for [Magín 1;8]

(38) e nene [Magín 1;8]

(39) a bici [Magín 2;2]

(40) e agua [Magín 2;3]

(41) e pie [María 1;7]

(42) a bota [María 1;8]

(43) as manos [María 2;1]

(44) e bolo [María 2;5]

(45) a tambor [María 2;5]

Utilizamos este término, como Bottari, Cipriani y Chilosi (1993/1994), y no el de ‘protodeterminantes’ de López-Ornat (1997) que también nosotros utilizamos en Liceras, Rosado y Díaz (1998), porque partimos del supuesto de que estos elementos constituyen la prueba de que los aprendices ya tienen identificada la posición pero necesitan aprender el vocabulario morfológico (los morfemas libres) del determinante español. En otras palabras, no se trata de un *bootstrapping* fonológico a partir del cual se crean las categorías sintácticas, como mantiene López-Ornat (1997), sino de una prueba de que se utilizan esas vocales, que marcan una posición sintáctica necesaria en la gramática infantil, son los elementos de que se sirve el mecanismo de selección para activar el rasgo [+marcador de palabra/género] que es propio del español.

Los datos de Adil y Madelin (que sólo tienen cuatro y ocho años respectivamente cuando llegan a Madrid y comienzan a aprender español en el colegio) no continen este tipo de elementos. Para nosotros esto prueba que incluso a tan temprana edad, el mecanismo de selección funciona ya desde representaciones más elaboradas que las del niño que adquiere la lengua materna. Aunque es posible que

estos niños lleguen a activar el rasgo [+marcador de palabra/género] por un proceso de reconstrucción de los elementos que componen los determinantes. Algo que probablemente nunca consigan los adultos o los niños que adquieren el español en un contexto institucional.

Hemos de añadir, además, que los sustantivos nulos —los ejemplos de (46) a (51)— de María y Magín son incompatibles con los ‘rellenos monosilábico’, es decir no se registran casos de vocales como las de (37) a (45) seguidas de adjetivos como los de (46)-(47), o de SPs como los de (48)-(49), ni tampoco de de SComps como los de (50)-(51).

(46) la — azul [María 2;11]

(47) otro — amarillo [Magín 1;10]

(48) El — de las vaquitas [María 2;5]

(49) El — del pollito [Magín 2;5]

(50) La — que está en mi cole [María 2;5]

(51) Unos — que te pican [Magín 2;1]

Otra diferencia importante la encontramos en la distribución de determinantes nulos que no son posibles en español, ya que Adil y Madelin producen un porcentaje más alto que María y Magín y, además presentan un patrón de distribución distinto: en la L1 desaparecen precisamente cuando comienzan a producir sustantivos nulos; en la L2 la producción de sustantivos nulos de Adil es menor y se concentra en tres entrevistas hacia la mitad del proceso de aprendizaje para luego desaparecer. En el caso de Madelin continúan hasta la última entrevista y se distribuyen a lo largo de todas las entrevistas.

En el caso de los desajustes de género y número nos encontramos un patrón similar al de los determinantes nulos. En primer lugar, Adil se empareja con los niños de L1 en cuanto a la escasez de desajustes. De hecho, y pese a que el porcentaje de desajustes es bajo en todos los casos, la diferencia entre Madelin y Adil es significativa. Además, Adil cesa de producir desajustes en la etapa final de las entrevistas, como sucede en el caso de María y Magín, mientras que Madelin sigue produciéndolos durante todo el periodo en que es entrevistada (más de un año).

Por consiguiente, Madelin es la única que pese a no dominar la concordancia de género produce sustantivos nulos, lo cual indica que, en el caso de la L2, la adquisición de la sintaxis (posibilidad de legitimar e identificar sustantivos nulos) no parece depender de la adquisición del ‘léxico morfológico’ (de

los Marcadores de Palabra). Creemos que la razón por la cual esto es así, es porque Madelin no activa el rasgo [+marcador de palabra/género] a partir de la selección de ‘rellenos monosilábicos’ como lo hacen María y Magín y como tal vez lo haga también Adil aunque sólo en el nivel del procesamiento (el periodo silencioso en el que apenas produce formas no nativas) y no en el de producción²¹.

4.2. Desencadenantes ‘funcionales’ y desencadenantes ‘léxicos’

Hemos visto que, aparentemente al menos, hay dos propuestas con respecto a lo que constituye un desencadenante léxico: Por un lado, en el apartado 3, hemos tratado de los desencadenantes ligados a los rasgos de las categorías funcionales y que resultan, de alguna manera, del cómputo mental que consiste en determinar qué tipo de ‘riqueza’ del paradigma morfológico determina el valor [+/- fuerte] o el rasgo [+/- afijo] de la Concordancia o bien, el que se hable de rasgos [+Persona], [+Número] o [+Tiempo]. A estos desencadenantes podemos denominarlos ‘funcionales’. Por otro lado, en el apartado 4.1., nos hemos ocupado del rasgo [+marcador de palabra/género] que, según Snyder (1995), difiere de los paradigmas morfológicos en que está directamente ligado a la forma de las palabras. El problema es que desde el momento en que el Marcador de Palabra se convierte en una proyección funcional (Berstein, 1993), la diferencia entre esta categoría (que no siempre tiene realización fonética concreta) y los rasgos de las categorías funcionales que se determinan a partir de la riqueza del paradigma flexivo del verbo, o desaparece o es muy sutil.

Sin embargo, Snyder (1995) mantiene que no es la morfología flexiva como tal, sino las propiedades léxicas que definen, por ejemplo, el Parámetro de los Compuestos son las que tienen un papel directo en la adquisición de la sintaxis. El Parámetro de los Compuestos divide a las lenguas en dos tipos: las que marcan la categorías sustantiva N con el rasgo [+afijo] y las que no. En las primeras, entre las que está el inglés, la composición N-N es productiva —el ejemplo de (52)—y también lo son los predicados complejos como los que figuran en (53) – (55), entre otros.

(52) coffee table

(53) He hammered the metal flat [HAMMER FLAT... the metal]: Resultativa

(54) He picked up the book [PICK UP...the book]: Verbo con partícula

²¹ Es interesante ver como el desarrollo del lenguaje no nativo de los niños presenta tantas similitudes como diferencias con el desarrollo de la correspondiente L1. En Fleta (1999) se discuten ejemplos de estas diferencias y similitudes en relación con

(55) We sent Alice a letter [SEND A LETTER...Alice]: Movimiento del dativo

El español representa la otra opción de este parámetro porque la categoría sustantiva N no tiene el rasgo [+afijo]. Por lo tanto, las construcciones de (54) y (55) no son posibles, la de (53) sólo se produce en casos muy restringidos (Valenzuela, 1998; Liceras y Valenzuela, 1998).

Este parámetro tiene los ingredientes propios de la primera definición de un parámetro (Chomsky 1981), en lo que se refiere a que abarca una serie de construcciones y en que se puede definir en términos del principio del subconjunto: el inglés tiene las dos opciones en todos los casos, la de (52) – (55) y los equivalentes del español que no son predicados complejos y que no suele optar por los compuestos N-N.

En una serie de experimentos que se llevaron a cabo con objeto de comprobar el valor de desencadenante de los compuestos N-N en la fijación de este parámetro en español por hablantes de inglés, Díaz et al. (1997), Valenzuela (1998) y Liceras y Valenzuela (1998) no se encontró correlación alguna entre el estatuto de los compuestos N-N y las resultativas. Se constató, además, que las diferencias entre los hablantes de inglés y los hablantes de francés (el francés representa la opción [-afijo] del parámetro, exactamente como el español), dejaban clara la proximidad tipológica en el caso de los compuestos N-N pero no en el caso de las resultativas. Por lo tanto los datos de la L2 no parecen proporcionar evidencia a favor del valor desencadenante del rasgo [+afijo].

4.3. Desencadenantes del sistema de representación y desencadenantes del sistema de procesamiento

El español tiene compuestos nominales N-N de núcleo a la derecha, como los que figuran en (56a) – (59a), que no son tan productivos como los equivalentes de núcleo a la izquierda que son típicos del inglés (56b) – (59b) y de otras lenguas.

(56) a. **Hombre** araña

(56) b. Spider **man**

(57) a. **Barco** pirata

(57) b. Pirate **ship**

(58) a. **Perro** policía

(58) b. Police **dog**

(59)a. **Mujer** pulpo

(59)b. Octopus **woman**

Independientemente del papel de desencadenante que Snyder (1995) atribuye al valor [+afijo] los sustantivos del inglés, Piera (1995) propone que las diferencias entre el inglés y el español en lo que se refiere a la productividad, la direccionalidad y la recursividad de compuestos nominales se deben a que los sustantivos del español tienen un ‘marcador de palabra’ —como propone Harris (1991) y hemos visto arriba en (14), y repetimos aquí en (60):

(60) a. $N[[\text{perr}] \underline{o}]$

(60) b. $N [\text{dog}]$

La presencia o ausencia de este Marcador de Palabra actúa como desencadenante de la adquisición de estas construcciones en la L1.

En Liceras y Díaz (en prensa) se presentan los resultados de una serie de experimentos dirigidos a investigar el valor de esta propuesta en la adquisición del español L2 por hablantes de lenguas sin marcador de palabra y por hablantes de francés, que se agrupa con el español. Se trataba de investigar si la estrategia de la composición N-N es una estrategia marcada, como se deduce del parámetro propuesto por Snyder (1995) y si el Marcador de Palabra de los sustantivos del español actúa como desencadenante de la adquisición de los compuestos típicos de esta lengua.

Los resultados obtenidos al realizar una serie de pruebas con dibujos de posibles compuestos nominales (*mujer pulpo*) y de compuestos nominales que están avalados por el uso (*perro policía*) fueron los siguientes:

1) No se confirma que la estrategia de la composición N-N sea una estrategia marcada porque todos los sujetos salvo el grupo de principiantes que estudiaban español en España produjeron muchos ejemplos de compuestos N-N. La escasa producción de compuestos de esos principiantes (al contrario de lo que sucede en el caso de los principiantes de Canadá), se la atribuimos al hecho de que habían recibido suficiente input como para darse cuenta de que la estrategia de la composición nominal no es prioritaria en español, pero no el suficiente como para incorporar la estrategia de composición nominal típica del español.

2) En relación con el valor desencadenante del Marcador de Palabra, una primera interpretación

de los datos puede llevar a defender que dicho valor no se percibe en la primera etapa pero que parece tenerlo en una etapa posterior porque los sujetos de nivel avanzado producen una gran cantidad de compuestos de núcleo a la izquierda. Ahora bien, si nos fijamos en el patrón que muestran los compuestos con respecto al marcador de género, lo que se hace patente es que no es el Marcador de Palabra como tal sino la direccionalidad (la necesidad de cambiar el orden del núcleo de derecha a izquierda) lo que desencadena la adquisición de los compuestos del español. Prueba de ello es que hay una correlación entre el aumento en la producción de compuestos N-N y la desaparición de la estrategia Nombre-Preposición-Nombre, pero no lo hay entre el aumento en la producción de compuestos y los problemas de género.

Una vez más, hemos interpretado estos datos como prueba de que los adultos que adquieren una lengua segunda no seleccionan los desencadenantes (el ‘marcador de palabra’ en este caso) que se seleccionan en la adquisición de la lengua materna. Por el contrario, parece ser que la estrategia que hemos denominado ‘de arriba abajo’ se manifiesta en este caso ligada a la direccionalidad y, por lo tanto, como un desencadenante relacionado con el sistema de procesamiento.

Conclusión

En este capítulo hemos presentado el modelo chomskiano de adquisición del lenguaje prestando especial atención al concepto de selección de desencadenantes del input por el hecho de que es precisamente esta selección la que permite poner en relación el problema lógico con el problema real de la adquisición del lenguaje. Además, si somos capaces de identificar auténticos desencadenantes y de explicar como se activan y llevan a la fijación de las opciones paramétricas, podremos utilizar este conocimiento para manipular el input que se presenta a los que adquieren la lengua segunda en un contexto institucional.

A lo largo de los distintos apartados hemos tratado de mostrar como se presentan los desencadenantes desde la teoría de lo marcado, la teoría de los parámetros, la proyección de categorías funcionales y el cotejo (y selección de rasgos). Partiendo de estos constructos, hemos proporcionado ejemplos para mostrar que la adquisición de la gramática no nativa utiliza el inventario de categorías y está sometida a las restricciones que regulan los principios de la Gramática Universal. Al mismo tiempo,

hemos tratado de mostrar que la adquisición de la gramática no nativa, al menos en el caso de los adultos, no se produce por un proceso de selección de desencadenantes similar al que se propone para la lengua materna (una estrategia de abajo arriba), todo lo cual nos ha llevado a concluir que las interlenguas son lenguas naturales pero no son lenguas-I en el sentido de Chomsky (1986).

Referencias Bibliográficas

- Abraham, W., S. M. Epstein, H. Thráinsson y J-W. Zwart. 1996. *Minimal ideas*. Amsterdam: John Benjamins.
- Aguirre, C. 1995. La adquisición de las categorías gramaticales en español. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Alarcos Llorach, E. 1972. *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Atkinson, M. 1992. *Children's Syntax: An introduction to the Principles and Parameters theory*. Oxford: Blackwell.
- Atkinson, M. 1996: Now hang on a minute: Some reflections on emerging orthodoxies. En H. Clahsen (ed.) *Generative perspectives on language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 451-85.
- Baralo, M. 1994. La adquisición del español como lengua extranjera: aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en *-mente*. Tesis doctoral. Instituto Universitario Ortega y Gasset. Universidad Complutense de Madrid.
- Beck, M-L. 1997. Regular verbs, past tense and frequency: tracking down a potential source of NS/NNS competence differences. *Second Language Research* 13: 93-115.
- Beck, M-L. 1998. *Morphology and its interfaces in second-language knowledge*. Amsterdam: John Benjamins
- Bello, A. 1847. *Gramática de la lengua castellana*. Con notas de R. J. Cuervo. (1970 edition). Buenos Aires: Sopena.
- Bernstein, J. 1993. The syntactic role of word markers in null nominal constructions. *Probus* 5: 5-38.
- Berwick, R. 1985. *The acquisition of syntactic knowledge*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Bickerton, D. *Language and species*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bley-Vroman, R. 1990. The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis* 20: 3-49.
- Bloom, P. 1990: Subjectless sentences in child language. *Linguistic Inquiry* 21: 491-504.
- Borer, H. 1984. *Parametric syntax: case studies in Semitic and Romance languages*. Dordrecht: Foris.
- Borer, H. En prensa. Functional projections: at the interface of acquisition, morphology and syntax. In *Interfaces: Papers from the Interfaces Workshop in Oporto, Portugal*, 1995.
- Bottari, P., P. Cipriani y A. M. Chilosi. 1993/1994. Protosyntactic devices in the acquisition of Italian Free Morphology. *Language Acquisition* 3: 327-369.

- Bruhn de Garavito, J. 1999. The SE construction in Spanish and near-native competence. *Spanish Applied Linguistics* 3: 247-295.
- Chomsky, N. 1977. On *wh*-movement. En A. Akmajian, P. Culicover y T. Wasow (eds.) *Formal syntax*. New York: Academic Press.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. 1991. Some notes on the economy of derivation and representation. En R. Freidin (ed.), *Principles and Parameters in comparative grammar*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, pp. 417-454.
- Chomsky, N. 1992. A minimalist program for linguistic theory. *MIT Occasional papers in Linguistics*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Chomsky, N. 1993. A Minimalist Program for linguistic theory. En K. Hale y S. J. Keyser (eds.), *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger* Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Chomsky, N. and R. Lasnik. 1977. Filters and control. *Linguistic Inquiry* 8: 425-504.
- Clahsen, H. 1988. Parametrized grammatical theory and language acquisition: a study of the acquisition of verb placement and inflection by children and adults. En S. Flynn y W. O'Neil (eds.), *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht: Kluwer.
- Clahsen, H. 1992. Learnability theory and the problem of development in language acquisition. En J. Weissenborn, H. Goodluck y Th. Roper (eds.), *Theoretical issues in language acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 53-76.
- Clahsen, H. 1996. *Generative Perspectives on Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Clahsen, H., M. Penke, y T. Parodi. 1993: Functional categories in early child German. *Language Acquisition* 3: 325-429.
- Collins, C. 1997. *Local economy*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Contreras, H. 1989. On Spanish Empty N' and N. En *Studies in Romance Linguistics*. C. Kirschner y J. de Cesaris (eds.). Amsterdam: John Benjamins.
- De Villiers, J. 1995. The Acquisition of Wh-Questions. Número especial de *Language Acquisition* 4 (1 y 2).
- Elman, L., E. Bates, M. Johnson, A. Karmiloff-Smith, D. Parisi and K. Plunkett. 1996. *Rethinking Innateness*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Epstein, S., S. Flynn, y G. Martohardjono. 1996. Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences* 19, 677-758.**
- Eubank, L. 1991. *Point/Counterpoint. Universal grammar in the second language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Eubank, L. 1994: On the transfer of parametric values in L2 development. *Language Acquisition* 3, 183-208.

- Eubank, L. 1996: Negation in early German-English interlanguage: more valueless features in the L2 initial state. *Second Language Research* 12, 73-106.
- Felix, S. 1987. *Cognition and language growth*. Dordrecht: Foris.
- Fleta, T. 1999. Las primeras etapas del desarrollo de la sintaxis del inglés L2 de niños españoles. Tesis doctoral. Instituto Universitario Ortega y Gasset. Universidad Complutense de Madrid.
- Flynn, S. 1987. *A parameter-setting model of L2 acquisition: experimental studies in anaphora*. Dordrecht: Reidel.
- Flynn, S. y W. O'Neil. 1988. *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht: Kluwer.
- Flynn, S., G. Martohardjono y W. O'Neil. 1998. The generative study of second language acquisition. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Fukui, N. 1986. *A theory of category projection and its applications*. Tesis doctoral. MIT.
- Goodluck, H. 1991. *Language acquisition. A linguistic introduction*. Oxford: Blackwell.
- Guilfoyle, E. and Noonan, M. 1992: Functional categories and language acquisition. *Canadian Journal of Linguistics* 37: 241-73.
- Haegeman, L. 1994. *Introduction of Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell.
- Harris, J. W. 1991. The exponence of Gender in Spanish. *Linguistic Inquiry* 22: 27-62.
- Hawkins, R. y C. Chan. 1997. The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the failed functional features hypothesis. *Second Language Research* 13: 187-226.
- Hernanz, M. L. y J. M. Brucart. 1987. *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Hoekstra, T. and Hyams, N. 1995: The syntax and interpretation of dropped categories in child language: a unified account. Trabajo presentado en la 14th. West Coast Conference on Formal Linguistics (WCCFL), USC: Los Angeles.
- Hoekstra, T., Hyams, N. and Becker, M. 1997: The role of the specifier and finiteness in early grammar. *BUCLD 21 Proceedings*, Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 293-306.
- Hyams, N. 1986. *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: Reidel.
- Hyams, N. 1984.
- Hyams, N. 1996. The underspecification of functional categories in early grammar. En H. Clahsen (ed.) *Generative perspectives on language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 91-127.
- Jaeggli, O. 1982. *Topics in Romance syntax*. Dordrecht: Foris.
- Jaeggli, O. and K. Safir. 1989. *The null subject parameter*. Dordrecht: Reidel.
- Kato, M. A. 1999. Strong and weak pronominals in the null subject parameters. *Probus* 11: 1-37.
- Kayne, R. 1975. *French Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kayne, R. 1994. *The antisymmetry of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Klein, E. y G. Martohardjono. 1999. *The development of second language grammars. A generative approach*. Amsterdam: John Benjamins.

- Lebeaux, D. 1988: Language acquisition and the form of grammar. Tesis doctoral. University of Massachusetts, Amherst.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Liceras, J. M. 1986. *Linguistic theory and second language acquisition: The Spanish non-native grammar of English speakers*. Tübingen: Gunter Narr.
- Liceras, J. M. 1988. L2 learnability: delimiting the domain of core grammar as distinct from the marked periphery. En S. Flynn and W. O'Neil (eds.) *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht: Kluwer.
- Liceras, J. M. 1992. *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Liceras, J. M. 1993. *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovehouse.
- Liceras, J. M. 1994. La teoría gramatical y los principios que regulan la adquisición del orden de palabras en español. Primera Mesa Redonda de Lingüística Española. Universidad Autónoma Metropolitana de México. México.
- Liceras, J. M. 1995. Los procesos de selección, instrucción y representación en la adquisición del lenguaje no nativo. *Revista de Didáctica* 7: 187-202.
- Liceras, J. M. 1996a. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Liceras, J. M. 1996b. 'To grow' and what 'to grow': That is one question. Commentary to S. Epstein, S. Flynn and G. Martohardjono. Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences* 19:734.
- Liceras, J. M. 1997. The 'now' and 'then' of L2 growing pains. En .L. Díaz y C. Pérez (eds.), *Views on the Acquisition and Use of a Second Language. EUROSLA '7 Proceedings*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Liceras, J. M. 1998. On the specific nature of non-native grammars: the whys, whens, wheres and...hows. En Jesús Fernández González y Javier de Santiago Guervós (eds.), *Issues in Second Language Acquisition and Learning*. Número especial de *LYNX*, Vol 6: 58-96.
- Liceras, J. M. 1999. Linguistic theory, L2 acquisition and pedagogical grammar: on some universal and idiosyncratic properties of Spanish SE. *Spanish Applied Linguistics* 3: 297-309.
- Liceras, J. M. En prensa. La teoría lingüística y la composición nominal en español y en inglés. En P. Fernández Nistal y J. M. Bravo (eds.). *Pathways in Translation*. Valladolid: S.A.E. Universidad de Valladolid.
- Liceras, J. M. En preparación (a). Introduction. En A. T. Pérez-Leroux y J. M. Liceras. *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: the L1/L2 Connection*. Dordrecht: Kluwer.**
- Liceras, J. M. En preparación (b). *La adquisición del lenguaje: A la búsqueda de los principios y mecanismos que regulan la adquisición de las gramáticas no nativas*. Madrid: Visor.**
- Liceras, J. M. y L. Díaz. 1998. On the nature of the relationship between morphology and syntax: f-features and null/overt pronouns in the Spanish interlanguage of speakers of Indo-European and Oriental

languages. In M. L. Beck (ed.), *Morphology and its interfaces in second-language knowledge*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 307-338.

Liceras, J. M. y L. Díaz. 1999. Topic-drop versus pro-drop: null subjects and pronominal subjects in the Spanish L2 of Chinese, English, French, German, Japanese and Korean speakers. *Second Language Research*. 15(1): 1-40.

Liceras, J. M. y L. Díaz. En prensa. Triggers in L2 acquisition: the case of Spanish N-N compounds. *Studia Linguistica*.

Liceras, J. M., B. Laguardia, R. Fernández, Z. Fernández, y L. Díaz. 1998. Licensing and identification of null categories in Spanish non-native grammars. En J. Lema y E. Treviño (eds.), *Theoretical Analysis on Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 263-282.

Liceras, J. M., E. Valenzuela y L. Díaz. 1999. L1 and L2 developing Spanish grammars and the 'pragmatic deficit hypothesis'. *Second Language Research* 15(2): 161-190.

Liceras, J. M., L. Díaz y C. Mongeon. En prensa. N-drop and determiners in native and non-native Spanish: more on the role of morphology in the acquisition of syntactic knowledge. *Proceedings of 1999 Conference on L1 and L2 Acquisition of Spanish*. Somerville, Mass.: Cascadilla Press.

Liceras, J. M., L. Díaz y D. Maxwell. 1998. Null arguments in non-native grammars: the Spanish L2 of Chinese, English, French, German, Japanese and Korean speakers. En E. Klein y G. Martohardjono (eds.), *The development of second language grammar. A generative approach*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 113-149.

Liceras, J. M., L. Díaz, D. Maxwell, B. Laguardia, Z. Fernández y R. Fernández. 1997. A longitudinal study of Spanish non-native grammars: beyond parameters. En A. T. Pérez-Leroux y W. R. Glass (eds). *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*. Somerville, Mass.: Cascadilla Press, pp. 99-132.

Lightfoot, D. 1982. *The language lottery: towards a biology of grammar*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Lightfoot, D. 1991. *How to set parameter: arguments for language change*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

López-Ornat, S. 1994: *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.

López-Ornat, S. 1997. What lies in between a pre-grammatical and a grammatical representation: evidence on nominal and verbal form-function mappings in Spanish from 1;7 to 2;1. En A. T. Pérez y W. R. Glass (eds), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*. Vol. 1. Somerville, Mass.: Cascadilla Press.

Lust, B. 1995. Functional projection of CP and phrase structure parametrization: an argument for the Strong Continuity Hypothesis. En B. Lust, M. Suñer y J. Whitman (eds.) *Syntactic theory and first language acquisition: cross-linguistic perspectives*, Vol 1: *Heads, projections and learnability*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 85-188.

MacWhinney, B. 1987. *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Montrul, S. 1999. SE o no SE: a look at transitive and intransitive verbs in Spanish interlanguage. *Spanish Applied Linguistics* 3: 145-194.

O'Grady, W. 1997. *Syntactic Development*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Perlmutter, D. 1971: *Deep and surface structure constraints in syntax*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Phinney, M. 1987. The pro-drop parameter in second language acquisition. En Th. Roeper, y E. Williams. *Parameter-setting*. Dordrecht: Reidel.
- Piatelli-Palmarini, M. 1989. Evolution, selection, and cognition: from 'learning' to 'parameter setting' in biology and the study of language. *Cognition* 31: 1-44.
- Piera, C. 1995. On Compounding in English and Spanish. En H. Campos y P. Kempchinsky (eds.), *Evolution and revolution in linguistic theory*. Washington: Georgetown University Press.
- Pinker, S. 1984. *Language learnability and language development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Poepfel, D. y K. Wexler. 1993. The Full Competence Hypothesis of clause structure in early German. *Language* 69: 1-33.
- Pollock, J.-Y. 1989. Verb movement, UG and the structure of IP. *Linguistic Inquiry* 20: 365-424.
- Prévost, P. y L. White. En prensa. Truncation and missing inflection in second language acquisition. In Friedmann, M. A. y L. Rizzi (eds.), *The acquisition of syntax*. London: Longman.
- Radford, A. 1990. *Syntactic theory and the acquisition of English syntax*. Oxford: Blackwell.
- Radford, A. 1997. *Syntactic theory and the structure of English: a minimalist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rizzi, L. 1986. Null objects in Italian and the theory of pro. *Linguistic Inquiry* 17: 501-557.
- Rizzi, L. 1993/1994. Some notes on linguistic theory and language development: the case of root infinitives. *Language Acquisition* 3: 371-393.
- Rizzi, L. 1994. Early null subjects and root null subjects. En T. Hoekstra y B. Schwartz (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 151-76.
- Rosado, E. 1998. La adquisición de la categoría funcional determinante y los sustantivos nulos del español infantil. Tesis de Masters. University of Ottawa.
- Schwartz, B. and Sprouse, R. 1994: Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. En T. Hoekstra y B. Schwartz (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 317-68.
- Schwartz, B. and Sprouse, R. 1996. L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research* 12, 40-72.
- Slobin, D. 1985. *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 2: *Theoretical Issues*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Snyder, W. 1995. *Language acquisition and language variation: the role of morphology*. Tesis doctoral. MIT.
- Speas, M. 1994. Null arguments in a theory of economy of projection. *University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics* 17: 179-208.
- Sprouse, R. 1998. Some notes on the relationship between inflectional morphology and parameter setting in first and second language acquisition. En M. L. Beck (ed.), *Morphology and its interfaces in second-language knowledge*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 41-67.
- Strozer, J. 1994. *Language Acquisition after Puberty*. Washington: Georgetown University Press.

- Torrego, E. 1987. Empty Categories in Nominals. Manuscrito inédito. University of Massachusetts: Boston.
- Tsimpli, I-A. y A. Roussou. 1991. Parameter-resetting in L2? *UCL Working Papers in Linguistics* 3, 149-69.
- Vainikka, A. 1993/1994. Case in the development of English syntax. *Language Acquisition* 3: 257-325.
- Vainikka, A. y M. Young-Scholten. 1994. Direct access to X'-theory: evidence from Turkish and Korean adults learning German. En T. Hoekstra y B. Schwartz (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 265-316.
- Vainikka, A. y M. Young-Scholten. 1996. Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Acquisition Research* 12: 7-39.
- Vainikka, A. y M. Young-Scholten. 1998. Morphosyntactic triggers in adult SLA. En M. L. Beck (ed.), *Morphology and its interfaces in second-language knowledge*. Amsterdam: John Benjamins.
- Valenzuela, E. 1998. Comparative grammar and the relationship between syntax and morphology: the status of complex predicates in the Spanish interlanguage of French and English speakers. Tesis de Masters. University of Ottawa.
- Valenzuela, E., L. Díaz, G. Feliú y J. A. Redó. 1997. L2 acquisition and the 'Morphological Model of Parametric Knowledge: N-N compounds and resultatives in Non-Native Spanish. En L. Díaz y C. Pérez (eds.), *Views on the Acquisition and Use of a Second Language. EUROSLA '7 Proceedings*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Valian, V. 1991. Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children. *Cognition* 40: 21-81.
- Wanner, y L. Gleitman. 1982. *Language acquisition. The state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wexler, K. 1994.. Optional infinitives, head movement and the economy of derivations. En D. Lightfoot y N. Horstein (eds.) *Verb Movement*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 305-50.
- Wexler, T. y R. Manzini. 1987. Parameters and learnability in binding theory. In Th. Roeper y E. Williams (eds.), *Parameter-setting*. Dordrecht: Reidel.
- White, L. 1985. The pro-drop parameter in adult second language acquisition. *Language Learning* 35: 47-62.
- White, L. 1987. *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. 1995. The tale of the ugly duckling (or the coming of age of second language acquisition research). In *BUCLD 20 Proceedings*. Symposium. Sommerville, Mass.: Cascadilla Press.
- Zobl, H. y J. M. Liceras. 1994. Functional categories and acquisition orders. *Language Learning* 44: 159-180.

