

Celia Jakubowicz

*La adquisición del lenguaje:
hipótesis y datos*

**Laboratoire de Psychologie Expérimentale
Université René Descartes
Paris V, CNRS, URA 316**

Traducción: Paula Mahler

“No existe psicología del lenguaje si no se recurre a la lingüística. Sin ella es posible estudiar algunos aspectos del lenguaje en el individuo. Muchos psicólogos, especialmente en Francia, creyeron poder determinar las formas de la adquisición del lenguaje, del lenguaje interior o de la expresión verbal, de las perturbaciones del lenguaje, solo por medio de la observación psicológica. Pero, en cuanto se leen sus trabajos, se percibe su carácter parcial; carecen de una visión de conjunto y de sistema; desdeñan de una manera muy visible hechos importantes que condicionan los mismos hechos que intentan exponer; llegan, inevitablemente, a plantearse preguntas inútiles, a olvidar cuestiones esenciales, a plantear mal las preguntas necesarias, a crear hechos inexistentes, a desconocer los hechos reales, a interpretar mal los hechos comprobados. La historia de las doctrinas de la afasia proporciona una muestra apabullante de estas consideraciones pesimistas. Si hubiesen ignorado menos la estructura de una lengua, los médicos y los psicólogos habrían desconocido por menos tiempo las condiciones del habla. Por otra parte, la lingüística precisa, necesariamente, de una psicología del lenguaje. En cuanto se aleja de las comprobaciones de hecho, en cuanto intenta explicar, necesita recurrir a la constitución física o psíquica del sujeto hablante...Una parte de la lingüística culmina en psicología.”

H. Delacroix. *Le langage et la pensée* (1930, p.24-25)

Durante los últimos treinta años, se han producido progresos incomparables respecto del conocimiento de la estructura de las lenguas naturales y de las capacidades lingüísticas precoces que se manifiestan en el proceso de adquisición de la lengua por el niño. Una evolución de este calibre fue posible a raíz de dos series de hechos. Por una parte, un enfoque lingüístico (Chomsky, 1955, publicado en 1975), que se dedicó a caracterizar, por medio de modelos precisos y restrictivos, la competencia lingüística de un locutor adulto y la adquisición de esta competencia por el niño, se inscribió en el campo de la psicología y, por lo tanto, en última instancia, en el de la biología humana (Chomsky, 1987). Por otra parte, el estudio del lenguaje infantil (en general desarrollado por psicolingüistas, pero no solo por ellos), al abandonar procedimientos puramente inductivos a favor de modelos lingüísticos precisos, se inscribió en un programa de investigación tendiente a determinar a partir de *cuándo y cómo* el proceso de adquisición es restringido por los principios que dan cuenta de la articulación en la lengua de la invariante y de la variación. Los problemas que se investigan actualmente están basados, en su gran mayoría, en las interacciones entre lingüística y psicolingüística del desarrollo que solicitaba Delacroix en la cita reproducida al comienzo.

El objetivo de este trabajo es proporcionar al lector un panorama general acerca de la evolución de los vínculos entre estos dos enfoques del estudio del lenguaje, desde la formulación de los primeros modelos de gramática generativa hasta el momento actual. En esta revisión se pone de relieve el impacto de la teoría de los Principios y Parámetros (Chomsky, 1981, 1986; Chomsky & Lasnik, 1993) en el estudio de la adquisición del lenguaje. Las preguntas que esta teoría permitió formular, las respuestas que se proporcionaron, así como algunos de los problemas que se debaten con frecuencia, se discuten en la sección 2. Esta sección está precedida por un breve panorama histórico que compara los objetivos y resultados de las investigaciones sobre adquisición anteriores a la gramática generativa, con los que surgen a partir de sus primeras versiones (sección 1). En la sección 3 se presentan algunos comentarios a modo de conclusión.

1. Un poco de historia

La aparición de la gramática generativa en los años 1950, uno de los factores esenciales del nacimiento de lo que hoy se denomina ciencias cognitivas, constituye el origen del estudio moderno de la adquisición del lenguaje. Anteriormente, el estudio del lenguaje infantil era, sobre todo, de carácter descriptivo y, en la mayoría de los casos, este estaba centrado en el desarrollo del vocabulario, desde la aparición de la primera palabra hasta los cuatro o cinco años. En la primera mitad del siglo XX, con la aparición de las primeras grabaciones, se asiste a una proliferación de trabajos cuya finalidad es establecer la cantidad de ítems léxicos conocidos por el niño según su edad, el orden de desarrollo y la frecuencia de las diferentes categorías gramaticales utilizadas, la edad del surgimiento de las primeras combinaciones de palabras, la fluidez (cantidad y rapidez) de las expresiones producidas, etc. McCarthy (1946) muestra las características centrales de este enfoque: interés por el estudio estadístico de las particularidades mencionadas previamente, ausencia de referencia a un modelo lingüístico preciso, prácticamente ninguna explicación sobre la especificidad del proceso de adquisición del lenguaje. Al respecto, recordemos que durante la segunda mitad de este período, y especialmente en los Estados Unidos, con la corriente conductista, los psicólogos consideraban que el desarrollo del lenguaje (así como el de otras funciones) consistía en un proceso de formación de “hábitos complejos” que se desenvuelve bajo la acción de los efectos modeladores del entorno.

Este estado de cosas cambia radicalmente con el nacimiento de la gramática generativa. El fundamento de este cambio se encuentra en las ideas directrices de este enfoque, formuladas por Chomsky desde sus primeros trabajos (Chomsky, 1955, 1957, 1965); especialmente, en las siguientes:

- (i) El objetivo de la lingüística es elaborar una teoría de la capacidad lingüística del ser humano, dicho de otro modo, caracterizar la noción de “lengua natural posible” y construir gramáticas particulares que son la realización de esta.
- (ii) Una teoría de las lenguas naturales posibles, o teoría de la Gramática Universal, debe explicar la competencia lingüística de un locutor que habla y comprende una lengua particular, así como la adquisición de esta competencia por el niño.

Estas dos ideas, más una crítica profunda de las teorías conductistas (Chomsky, 1959) que muestra que la adquisición y la utilización del lenguaje no pueden explicarse utilizando los conceptos de asociación y generalización de estímulos o de refuerzo diferencial, abren el camino a un enfoque nuevo del estudio de la adquisición del lenguaje. La cuestión central se convierte, entonces, en la caracterización del proceso por medio del cual el niño llega a dominar la gramática de su lengua y, para responder a esta cuestión, el investigador utiliza los instrumentos analíticos que le proporciona la teoría lingüística. De este modo, durante los años sesenta, diversos autores adoptan (y adaptan) el formalismo de los modelos lingüísticos disponibles en ese momento (Chomsky, 1957, 1965) para la formulación de las gramáticas tendientes a caracterizar la competencia sintáctica de los niños angloparlantes¹.

Por ejemplo, McNeill (1966) propone que las primeras combinaciones de dos (o tres) palabras pueden representarse por medio de una gramática generativa simple, conocida en la literatura como "gramática pivote". Esta incluye dos categorías gramaticales, P(ivote) y A(bierto), cuya combinación

$$S \rightarrow \begin{cases} (P) + A \\ A + A \end{cases}$$

genera las proposiciones (S) producidas por el niño. La identificación de los miembros de estas dos clases está basada en un análisis distribucional. En la clase P se incluyen los ítems léxicos que aparecen frecuentemente en el corpus, en primera posición en las combinaciones de dos palabras, que no aparecen nunca con otro pivote o en enunciados de una sola palabra. De acuerdo con la hipótesis de Chomsky (1965) según la cual el dispositivo de adquisición del lenguaje (LAD)² incluye universales

1. Para llevar a cabo este trabajo los autores utilizan transcripciones de las interacciones lingüísticas de niños con sus padre, grabadas de manera sistemática durante un lapso variable (1 a 3 años de acuerdo con los autores). Estos datos (p. ej. Bloom, 1970; Brown, 1973) así como los datos obtenidos ulteriormente tanto en niños hablantes de inglés como de otras lenguas, forman parte, actualmente, de una base de datos informatizada (CHILDES, Mac Whinney & Snow, 1985).

2. Language Acquisition Device.

formales y sustantivos más una medida de evaluación de las gramáticas, McNeill admite que el niño está restringido genéticamente por (i) una jerarquía universal de categorías sintácticas; (ii) una definición de las relaciones gramaticales y (iii) una definición de las reglas sintagmáticas y transformacionales. Simplificando un poco, McNeill supone que en el estadio en el que los enunciados están formados por dos o tres palabras, el niño sólo “habla” (comprende y produce) con las reglas de base y que el componente transformacional se manifiesta a medida que la clasificación inicial de los formantes en P y A se diferencia en clases sintácticas más finas.

Bloom (1970) pone en tela de juicio el modelo de McNeill: se trata de un modelo discontinuo que no explica cómo se lleva a cabo la transición entre el estado inicial y la gramática adulta; los ítemes que forman parte de los enunciados de dos palabras no se prestan a un análisis unívoco (ver también Bowerman, 1973); finalmente, el análisis distribucional es insuficiente: al no tomar en cuenta la interpretación que el niño les otorga a los enunciados que produce, no permite caracterizar su estructura gramatical. Bloom analiza las verbalizaciones producidas por tres niños hablantes de inglés basándose en datos distribucionales y en la intención (supuesta) del niño al producir un enunciado, intención que Bloom infiere del contexto extralingüístico. Este método, denominado de interpretación “rica”, le permite afirmar que las representaciones lingüísticas subyacentes a los enunciados de dos palabras son mucho más complejas de lo que sugería el solo análisis distribucional. Bloom muestra, por ejemplo, que las secuencias constituidas por dos sustantivos (N+N) corresponden, en efecto, a cinco descripciones estructurales distintas: (i) coordinación (p. ej. *umbrella boat* = *umbrella and boat*), (ii) atribución (p. ej. *party hat*), (iii) construcción genitiva (p. ej. *Kathryn sock*), (iv) construcción locativa (p. ej. *sweater chair*) y (v) construcción sujeto-objeto (p. ej. *mommy shoe*). En su análisis, las estructuras profundas son estructuralmente más complejas que las estructuras superficiales y la relación entre estos dos niveles de representación se explica por una transformación facultativa de elisión. Contradiendo a McNeill, Bloom muestra que la competencia lingüística del niño debe representarse por una gramática que incluya tanto el componente sintagmático como el transformacional. Sin embargo, algunas reglas que forman parte de las gramáticas formuladas por Bloom solo mantienen una relación lejana con el formalismo al que pretenden apelar (Chomsky, 1965), y otras entran en

conflicto con este formalismo. Por ejemplo, la transformación de reducción viola la condición de recuperabilidad de las elisiones y plantea un problema irresoluble de aprendizaje. Esto no le sucede sólo a Bloom, es posible encontrarlo también en otros autores que intentan escribir gramáticas (completas o parciales) con el objetivo de caracterizar las producciones lingüísticas del niño (Brown y Fraser, 1964; Brown, Fraser & Bellugi, 1964; Klima & Bellugi, 1966; Brown & Hanlon, 1970; Bowerman, 1973; Brown, 1973). El deseo de incorporar la mayor cantidad de datos posible conduce a estos autores a formular gramáticas que contienen, a menudo, una mezcla arbitraria de categorías sintácticas de la gramática adulta, rasgos semánticos y fonológicos e incluso palabras particulares (Pinker, 1984).

A comienzos de los años setenta, las psicolingüísticas del desarrollo llegan a la conclusión de que ninguno de los encuadres teóricos disponibles en ese momento (Chomsky, 1957, 1965; Fillmore, 1968) es satisfactorio para dar cuenta del lenguaje del niño. Abandonan el estudio de la gramática y se consagran a temas como la interacción madre-hijo, el orden de la adquisición de los morfemas, las estrategias que se manifiestan en la comprensión de diversos tipos de construcciones, la utilización del lenguaje en la escuela y en otras instituciones sociales. Como resultado, prácticamente no se encuentran investigaciones teóricamente orientadas por un marco lingüístico preciso durante estos años.

Este estado de cosas cambia nuevamente a comienzos de los ochenta. A fines de la década de 1960 era claro para los generativistas que la Teoría Standard, aunque descriptivamente adecuada, no era satisfactoria en tanto modelo explicativo de la adquisición. Esta teoría se articulaba, en efecto, en torno de un sistema de reglas numerosas y complejas que volvía prácticamente imposible la selección de las que representaban la información lingüística accesible al niño. Varios principios generales, como el de aplicación cíclica de las reglas, las restricciones sobre las transformaciones de movimiento, las condiciones generales de aplicación de las reglas en el marco de la teoría de las huellas, van formulándose de a poco y se atribuyen a la Gramática Universal. Al cabo de los años setenta, las diversas proposiciones tendientes a reducir la variedad de las reglas y a restringir su aplicación coinciden con un interés renovado por los estudios de sintaxis comparativa. El análisis de diversos fenómenos sintácticos, en especial en las lenguas románicas y germánicas, proporciona el fundamento que permite un tratamiento serio de la

variación sintáctica a través de las lenguas, y que se incorpora a la teoría lingüística general. De esta manera, se hace posible dejar de lado las explicaciones anteriores según las cuales las variaciones lingüísticas serían el resultado de las diferencias entre los sistemas de reglas de las gramáticas particulares. Estos estudios culminan en la formulación de la Teoría de los Principios y Parámetros de la Gramática Universal (de aquí en adelante PP) (Chomsky, 1981). Esta teoría tiene importantes resonancias tanto en lingüística teórica como en el estudio de la adquisición. En la próxima sección examinamos brevemente las implicaciones de esta teoría para la adquisición y discutimos las principales hipótesis que fueron defendidas en este campo desde comienzos de los años ochenta hasta nuestros días.

2. La teoría de los PP: implicancias para el estudio de la adquisición del lenguaje

2.1. El modelo de adquisición

Con el objetivo de comprender la naturaleza de la facultad del lenguaje, la investigación lingüística en gramática generativa intentó, desde sus comienzos, caracterizar el equipamiento biológico que permite que los seres humanos adquieran una gramática particular en un entorno determinado. La teoría de los PP implica un avance importante en esta dirección: sugiere una manera de dar cuenta de cómo el niño selecciona tan rápidamente una gramática única (la de la lengua a la que está expuesto) sobre la base de datos aleatorios, imperfectos, sin el aporte de una enseñanza sistemática y sin correcciones gramaticales por parte de los padres.

La teoría de los PP puede concebirse como una estructura modular cuyos componentes se definen por medio de dos tipos de entidades abstractas: los principios y los parámetros. Los principios representan las propiedades y las operaciones que se verifican en las gramáticas de todas las lenguas naturales, tales como mover α , la teoría X-barras, el principio de proyección, el principio de proyección extendido, los principios de ligamiento, los principios que rigen la distribución de los NPs abiertos y de las categorías sin realización fonológica, los principios de localidad, etc. (ver Chomsky, 1981, 1986; Chomsky & Lasnik, 1993). Los parámetros

son opciones de selección (en general) binaria cuyo valor particular se fija para cada lengua; dicho de otro modo, los parámetros definen el espacio limitado de la variación posible.

Chomsky sostiene que el conocimiento de una lengua I(nterna) particular, es decir, el conocimiento de una gramática nuclear, no es más que un acomodamiento de los valores elegidos para los diferentes parámetros, establecido según las opciones que autoriza la Gramática Universal (de aquí en adelante GU). En este marco conceptual, adquirir una lengua significa fijar el valor de los parámetros sobre la base de la lengua de entrada y determinar, de este modo, su gramática subyacente. La adquisición de una lengua se concibe, por lo tanto, como un proceso de selección de una gramática, sobre la base de la experiencia lingüística, a partir de un conjunto limitado de posibilidades definido por la GU, de la que, por hipótesis, el niño viene provisto genéticamente. En este sentido, la adquisición de la lengua no es algo que el niño hace, sino algo que le sucede cuando está inserto en un medio lingüístico. El *input* lingüístico cumple un papel decisivo: es responsable de las modalidades según las cuales se fijarán las opciones que GU deja abiertas y esto produce las diferentes lenguas naturales. Al postular que el estado inicial de la facultad del lenguaje se compone de principios fijos y de parámetros con valor inicial no fijos (GU) y que la exposición a los datos de una lengua lleva a fijar estos valores y a llegar al estado estable (una gramática particular), el proceso de adquisición es de carácter determinista.

A modo de ilustración, consideremos los principios que determinan la organización de las palabras en los sintagmas y las proposiciones, representadas en la GU por la teoría X-barra. Según Stowell (1981), y simplificando un poco, la teoría X-barra establece que cada sintagma es la proyección de un núcleo, que puede o debe tomar complementos, en función de las propiedades léxicas del núcleo. Consideremos ahora dos lenguas, por ejemplo, el español y el japonés. La organización de las palabras en los sintagmas es similar en estas dos lenguas: en efecto, dicha organización concuerda con los principios generales de la teoría X-barra. Sin embargo, las dos lenguas difieren en una propiedad fundamental: en español, el núcleo (sustantivo, verbo, adjetivo, preposición) está invariablemente ubicado antes de sus complementos (p.ej.: *comprar un libro*), en tanto que en japonés, los verbos, preposiciones, adjetivos y sustantivos siguen a sus complementos (p.ej.: *un libro comprar*). Esta variación entre el español y el japonés puede describirse asociando a los principios de

la teoría X-barra un parámetro de posición del núcleo que incluye dos opciones específicas: núcleo inicial y núcleo final. Si el parámetro pertinente solo puede tener dos valores, la tarea del niño se reduce a seleccionar el valor paramétrico adoptado por la gramática de su lengua a partir del *input* lingüístico que recibe. De este modo, un niño expuesto al español fijará la opción núcleo inicial del parámetro de posición del núcleo y comprenderá, por lo tanto, que su lengua es uniformemente de núcleo inicial. De manera similar, bastará con que un niño japonés se vea enfrentado a algunas oraciones simples para que sea capaz de fijar la opción núcleo final³.

Chomsky (1987, p. 68) ilustra su concepción de la teoría de los PP, en tanto hipótesis sobre el estado inicial de la adquisición, con la siguiente metáfora: "...El conjunto del sistema puede concebirse como una red compleja, asociada a un conjunto de conmutadores. La red es invariante, pero cada conmutador puede ocupar una de estas posiciones: abierto ("on") o cerrado ("off"). Si los conmutadores quedan desconectados, no sucede nada. Pero cuando están conectados y ocupan una de sus posiciones lícitas, el sistema funciona y da lugar al conjunto de las interpretaciones lingüísticas posibles. Una variación mínima en la posición de los conmutadores basta para que el sistema producido tenga propiedades muy diferentes".

2.2. Cuestiones planteadas e hipótesis debatidas

Es evidente que la metáfora de Chomsky no constituye un modelo articulado de adquisición del lenguaje. Si se hace abstracción de la dimensión temporal, especialmente del hecho de que la adquisición se desarrolla durante una cierta cantidad de años, la teoría de los PP es neutra respecto de ciertas cuestiones centrales para toda teoría sobre la adquisición del lenguaje, como por ejemplo el problema de la existencia de

3. A decir verdad, los hechos no son tan simples. Diferentes concepciones de la teoría X-barra y diferentes análisis del orden de las palabras han sido propuestos, en principio en el marco de la teoría de los PP y, más recientemente, en el marco del Enfoque Minimalista (Chomsky, 1992, 1994) para dar cuenta de una cantidad más amplia de hechos de variación intra- e interlingüística (ver, entre otros, Koopman, 1983; Travis, 1984; Kaine, 1993). El problema de la caracterización gramatical precisa de la teoría X-barra y de la del parámetro, que da cuenta de las variaciones en el orden de las palabras, no es esencial para la discusión que plantea este texto.

etapas sucesivas de desarrollo lingüístico y, en última instancia, el del mecanismo responsable del paso de una a otra. Sin embargo, la definición de la GU como un conjunto finito de propiedades invariantes y de parámetros, y la concepción de la adquisición como un proceso de fijación de valores paramétricos, ofrecen un instrumento analítico preciso y un marco de referencia para responder a estas cuestiones. Por eso, desde comienzos de los ochenta, aparece una nueva fase de colaboración estrecha entre lingüística teórica y psicolingüística del desarrollo. Asistimos, entonces, al surgimiento de un nuevo paradigma de investigación, cuyas características centrales son

- a) el estudio del campo de variación de un principio lingüístico preciso, para identificar el (o los) parámetros que se le asocian,
- b) el estudio comparado del desarrollo lingüístico de niños expuestos a lenguas que adoptan valores diferentes para un parámetro dado.

A partir del desarrollo de este programa de investigación se produjo una cantidad cada vez mayor de estudios comparativos, en los cuales se presentaron y discutieron hechos de adquisición vinculados con los diversos módulos de la teoría. A medida que se fueron analizando hechos nuevos, se instaló entre los investigadores un debate contradictorio y, con frecuencia, apasionado, respecto de algunas cuestiones que la teoría de los PP plantea en cuanto a la adquisición: en especial, el problema de las modalidades del proceso de fijación de parámetros y el de la identificación de los factores que intervienen durante este proceso. Las preguntas siguientes constituyen el núcleo de este debate:

¿La fijación de los parámetros consiste en un proceso cuasi instantáneo, que se desencadena a partir de muy pocos datos lingüísticos, o bien consiste en un proceso complejo que exige un tiempo relativamente largo porque implica el acceso a informaciones densas y estructuradas?⁴

Existen, en la literatura, tres posiciones diferentes en relación con estas preguntas.

2.2.1. Hipótesis de la Continuidad Fuerte

Una primera posición sostiene la hipótesis denominada de la Continuidad Fuerte (*Strong Continuity Hypothesis*). Según esta, desde el co-

4. Tomamos estas dos preguntas de Rizzi (1991).

mienzo de la adquisición están disponibles todos los principios de GU, y en ningún momento del desarrollo la gramática del niño difiere de la gramática de la lengua que está adquiriendo. Esta concepción supone que las opciones paramétricas se fijan de una manera cuasi inmediata y concuerda con la idealización clásica de la adquisición instantánea (Chomsky, 1965).

La fijación del parámetro de movimiento del verbo proporciona una ilustración clara a favor de esta posición. Como demostraron Emonds (1978) y, más recientemente, Pollock (1989), en francés, la negación y los adverbios pueden colocarse inmediatamente después de un verbo conjugado, en tanto que esta posición queda excluida para el inglés, en el que la negación y los adverbios deben preceder al verbo.

- (1) a. Jean ne regarde pas la télé
b. *John watches not the TV
Juan no mira la televisión
- (2) a. Jean regarde souvent la télé
b. *John watches often the TV.
Juan mira a menudo la televisión

Esta variación sistemática correlaciona con otras distinciones. Por ejemplo, en las interrogativas en francés, un verbo conjugado puede preceder a un sujeto pronominal en tanto que esto es imposible en inglés.

- (3) a. Pourquoi regardes-tu la télé?
b. *Why watch you the TV?
¿Por qué miras tú la televisión?

Emonds y Pollock propusieron interpretar estas diferencias por medio de un parámetro sobre el desplazamiento del verbo. Al suponer que la negación y los adverbios tienen posiciones idénticas en las dos lenguas, las diferencias aparentes se reducen al hecho de que en francés, pero no en inglés, el verbo se desplaza fuera de su posición de base.

- (4) a. Jean regarde souvent [_{vp} t la télé]
↑ _____ ↓

b. John often [_{VP} watches the TV]

La diferencia distribucional de la negación en francés y en inglés se anula en las construcciones infinitivas.

- (5) a. Jean a décidé de ne pas regarder la télé
b. John decided not to watch the TV.
Juan decidió no mirar la televisión

Para Pollock (ver también Chomsky, 1989, 1992), el movimiento del verbo está determinado por ciertas propiedades de la flexión. Los rasgos flexionales "fuertes" (generados en el núcleo funcional INFL (flexión) en las oraciones con verbos finitos en francés) implican el movimiento del verbo; este queda *in situ* (en el sintagma verbal, VP) cuando los rasgos flexionales son "débiles" (p.ej., en las oraciones con verbos finitos en inglés y en las oraciones con verbo en infinitivo en ambas lenguas).

Admitamos que este análisis es adecuado y observemos los datos de la adquisición. Si la fijación del parámetro del desplazamiento del verbo proviniese de un proceso complejo, podríamos esperar que los datos de la adquisición manifestaran un cierto período de error en cuanto al desplazamiento del verbo en relación con la negación. El estudio comparativo de un corpus informatizado de producciones infantiles en francés y en inglés indica, de hecho, que esto no sucede (Peirce, 1989, publicado en 1992; Deprez & Peirce, 1993). Dicho de otro modo, los niños hablantes de inglés no cometen nunca el error de colocar la negación *not* después de un verbo no-auxiliar (es decir, no se registran oraciones como (1b)). En un estadio de desarrollo comparable en los niños hablantes de francés, hacia los dos años, la ubicación de la negación *pas* a la derecha o a la izquierda de una forma verbal es función de la naturaleza de esta forma verbal [+/- conjugado] (p. ej.: "*elle roule pas*" ella no rueda; "*pas tomber bébé*" no caer bebé. (Ver también Weissenborn et al., 1989).

No obstante, en lo que concierne a otros principios lingüísticos, estudios de producción y/o comprensión de enunciados muestran que la actuación lingüística del niño no es siempre similar a la del adulto. Consideremos al respecto el parámetro del sujeto nulo. En (6a) vemos que en español el sujeto pronominal *yo* puede no expresarse. En (6b), el ejemplo francés, la oración es agramatical si no aparece el sujeto pronominal; lo mismo sucede en inglés (6c).

- (6) a. Fui al cine
b. *Suis allé au cinéma
OK. Je suis allé au cinéma
c. *Went to the movie-theatre
OK. I went to the movie-theatre

Las lenguas que admiten un sujeto pronominal fonéticamente nulo se denominan lenguas de sujeto nulo o lenguas "pro-drop"; permiten la "supresión" ('drop') del sujeto pronominal. Esta variación sistemática entre las lenguas correlaciona con otras distinciones. Por ejemplo, las lenguas que no admiten sujetos fonéticamente nulos tampoco admiten la inversión libre del sujeto (7a), ni la extracción del sujeto de una oración subordinada más allá del complementante (7b), y exigen la presencia de sujetos expletivos (7c). Por el contrario, las lenguas de sujeto nulo admiten los dos primeros procesos (8a, 8b) y carecen de sujetos expletivos (8c).

- (7) a. * Hier nous ont visité tes voisins.
OK. Hier tes voisins nous ont visité.
* Yesterday visited us your neighbors.
OK. Yesterday your neighbors visited us.
b. * Qui crois-tu que viendra?
OK. Qui crois-tu qui viendra?
* Who do you think that will come?
OK. Who do you think will come?
c. * Pleut
OK. Il pleut.
* Rains.
OK. It rains.
- (8) a. Ayer nos visitaron tus vecinos.
b. ¿Quién crees que vendrá?
c. Llueve.

Taraldsen (1978) y Rizzi (1982, 1986) sugieren que estas diferencias entre los dos tipos de lenguas (lenguas de sujeto nulo y lenguas de sujeto no nulo) están vinculadas con la riqueza relativa de su paradigma de flexión: simplificando un poco, solo las lenguas en las que la flexión verbal es "rica", como el español o el italiano, (es decir, contienen marcas abier-

tas de los rasgos de persona y número) permitirían un sujeto nulo ⁵.

Veamos los datos de adquisición. Si el proceso de fijación del parámetro del sujeto nulo fuese cuasi instantáneo y solo se necesitaran muy pocos datos lingüísticos para desencadenarlo, deberíamos esperar que solo los niños que adquieren español o italiano omitirán libremente los sujetos. Sin embargo, Hyams (1986) encontró que el niño que adquiere inglés, como el que aprende italiano, pasa por una fase, hacia los dos años, en la que omite libremente los sujetos (p. ej.: *want more milk* quiero más leche; *mangia bene* come bien). Hyams propuso que el aprendiz pasaría siempre por una fase inicial "italiana" que representaría el valor no marcado del parámetro de sujeto nulo y que dicha opción sería abandonada luego si entrara en contradicción con la experiencia (ver 2.2.2). Si esta explicación fuera adecuada debilitaría la hipótesis de la Continuidad Fuerte. La propuesta de Hyams produjo un debate importante y dio lugar a varios nuevos trabajos sobre la adquisición del sujeto nulo en diferentes lenguas (inglés, italiano, portugués, japonés). Por ejemplo Valian (1991, 1994) demostró que la producción de sujetos abiertos es mucho más frecuente en niños hablantes de inglés de 2 años que en niños hablantes de italiano de la misma edad (69% y 30% respectivamente, cuando el largo medio de los enunciados (MLU⁶) es de 1.8 palabras). La frecuencia de los sujetos abiertos en los niños angloparlantes aumenta en función del MLU: 89% para niños de 2.5 años cuyo MLU es de 2.49 palabras, y 93% para niños de la misma edad con un MLU de 3.39 palabras. El autor muestra, asimismo, que en el aprendiz angloparlante los sujetos nulos no aparecen en las preguntas en que el elemento interrogativo está antepuesto (por ejemplo, se encuentran enunciados tales como *eat pizza* (como pizza) pero muy raramente *what - eat?* (¿qué - como?)), o en las oraciones subordinadas (p.ej., *know where I go* (sé adonde yo voy)). En contraposición, el niño que adquiere el italiano omite el su-

5. En tanto que las lenguas de sujeto nulo (especialmente el español y el italiano) presentan típicamente una morfología de concordancia rica, existen otros tipos de lenguas (como el chino), que también admiten sujeto nulo, aunque no presentan morfología de concordancia. Jaeggli & Safir (1989) sugieren que solo las lenguas con paradigma flexional morfológicamente uniforme pueden ser calificadas como lenguas de sujeto nulo. El paradigma flexional de una lengua es morfológicamente uniforme si y solo si todas sus formas contienen afijos de flexión, o ninguna forma contiene afijo de flexión.

6. MLU=Mean Length Utterance

jeto en las oraciones subordinadas tanto como en las matrices, declarativas o interrogativas, en concordancia con la gramática de su lengua. Para Valian, de acuerdo con la hipótesis de la continuidad fuerte, ambas opciones permitidas por el parámetro de sujeto nulo están disponibles desde el comienzo y el niño las fija de manera cuasi instantánea. Este autor, así como P. Bloom (1990, 1993) y Mazuka et al. (1995), entre otros, sostienen que los diferentes patrones de omisión de constituyentes observados en el niño se deben a restricciones de tratamiento (*processing constraints*) que actúan sobre las representaciones lingüísticas generadas por la gramática. Pero las representaciones lingüísticas son en todos los aspectos estructuralmente isomorfas a las de la gramática de la lengua *input*.

Otro caso especial es el de la adquisición del principio A de la teoría de ligamiento (Chomsky, 1981)⁷. Por ejemplo, Jakubowicz (1994a, b) defiende la hipótesis según la cual el parámetro de especificación morfológica de los reflexivos que ella propone⁸ se fija de manera cuasi instantánea tanto en francés como en danés. Hay que subrayar que en francés (y, de manera más general, en las lenguas romances), el pronombre reflexivo *se* está siempre ligado localmente; es decir, tiene como antecedente el sujeto de su propia oración (9a). En danés, en cambio (del mismo modo que en otras lenguas escandinavas continentales), el reflexivo *sig selv* obedece al ligamiento local (9b), en tanto que el reflexivo *sig* puede o debe estar ligado a distancia en relación con las propiedades léxicas del verbo que lo rige (10). Un reflexivo ligado a distancia tiene por antecedente un sujeto diferente del de la cláusula que lo contiene. Por ejemplo en (10c), *sig* tiene como antecedente al sujeto de la oración matriz, *Julie*.

7. Los Principios A, B y C de la Teoría de Ligamiento dan cuenta de las relaciones que mantienen tres categorías de expresiones nominales: (i) las expresiones recíprocas y los pronombres personales reflexivos; (ii) los pronombres no reflexivos y (iii) las expresiones referenciales, con su antecedente (cuando lo tienen).

8. Jakubowicz (1994) sugiere que las variaciones intra- e interlingüísticas en cuanto al funcionamiento de los reflexivos son el resultado de la interacción entre sus propiedades morfológicas (rasgos phi, constitución morfemática, estatus de clítico o carencia de este) y los principios de la GU. Al hipotetizar que el niño está provisto de estos últimos, la tarea de adquisición se reduce a determinar qué expresiones poseen qué propiedades sobre la base de datos del entorno.

- (9) a. *Julie se critique* continûment
b. *Julie kritiserer sig selv* uafbrudt.
Julie se critica a sí misma continuamente
- (10) a. *Julie vasker sig*
Julie lava se
b. **Julie kritiserer sig* uafbrudt.
Julie critica se continuamente
c. *Julie bad mig om at kritisere sig*
Julie pidió a mi criticar se
Julie me pidió que la criticara (la = Julie)

Jakubowicz sostiene, por lo tanto, la hipótesis de la continuidad fuerte. Sin embargo, algunos datos obtenidos en varias experiencias llevadas a cabo tanto en francés como en danés contradicen, a primera vista, esta hipótesis. Así, el niño hablante de francés, a partir de la menor edad considerada (3 años), en concordancia con esta hipótesis, interpreta correctamente y utiliza de manera productiva proposiciones con un pronombre reflexivo. Los datos del danés, sin embargo, parecen problemáticos en un primer enfoque. Los datos de producción inducida no muestran período de error para ninguna de las dos expresiones reflexivas (*sig selv* y *sig*) y esto es compatible con la hipótesis. Por el contrario, en situaciones experimentales de comprensión de enunciados, *sig selv* se interpreta siempre correctamente, en tanto que hasta los 9 años el niño danés atribuye, incorrectamente, a *sig* ligado a distancia, una interpretación local. Sobre la base de un análisis comparativo de los datos de producción y de comprensión de niños y de grupos de control de adultos, la autora atribuye estos errores interpretativos al hecho de que en danés moderno el uso de *sig* ligado a distancia, aunque posible, es muy raro. Aún queda por saber si en danés moderno el ligamiento a distancia proviene de la gramática nuclear o, más bien, de la gramática periférica (Chomsky, 1981)⁹. Si, tal como lo sugiere Jakubowicz, la última posibilidad resulta ser correcta, se puede considerar que al mostrar que conoce bien las propiedades distribucionales de *sig* y *sig selv*, el niño danés respeta el pará-

9. Jakubowicz considera que, en danés, el ligamiento a distancia está originado en la aplicación de una operación denominada de última instancia (Chomsky, 1989). Ver Pica (1987), Olsen (1992), Sigurjonsdottir & Hyams (1992) para otros análisis.

metro de especificación morfológica desde la menor edad considerada.

Para resumir, la hipótesis de la Continuidad Fuerte es compatible con la idea de que el proceso de fijación de los parámetros es cuasi instantáneo y de que los parámetros, una vez fijados, no pueden ser cambiados. Según este enfoque, las diferencias entre las actuaciones lingüísticas del niño y las del adulto se explican por factores externos a la teoría de los PP. (Ver, entre otros, Boser et al., 1991, 1992; Crain, 1992; Demuth, 1994; Poeppel & Wexler, 1991; Verrips & Weisserborn, 1992).

2.2.2. Hipótesis de la Continuidad Débil

La denominada hipótesis de la Continuidad Débil (*Weak Continuity Hypothesis*) defiende una posición alternativa. Según esta hipótesis, durante el desarrollo, la gramática infantil legitima opciones que están absolutamente prohibidas en la gramática de la lengua *input* o son sólo marginalmente posibles. En la medida en que los que defienden este punto de vista suponen que las estructuras generadas por las gramáticas infantiles corresponden a estructuras posibles en las gramáticas nucleares de lenguas diferentes de la lengua *input*, dicho de otro modo, que estas estructuras están sujetas a los principios de la GU, no ponen en tela de juicio la continuidad de esta última.

La hipótesis de la Continuidad Débil adopta diversas formas. Según algunos autores, el niño emprende la adquisición del lenguaje con una opción paramétrica fijada previamente a cualquier experiencia lingüística; en otros términos, la GU atribuye un valor inicial a un parámetro dado. Una vez confrontado con los datos lingüísticos, el niño debe verificar si esta opción genéticamente especificada concuerda con la de la lengua que está adquiriendo. Si la respuesta es afirmativa, la opción queda confirmada; si la respuesta es negativa, el niño debe volver a fijarla basándose en datos específicos (*triggering experience*), concebidos como "disparadores" del cambio. Una representante de este enfoque es Hyams (1986, 1992; Hyams & Wexler, 1993), para quien la omisión libre de los sujetos representa la opción inicial del parámetro del sujeto nulo. Simplificando un poco, esta opción sería confirmada por la experiencia lingüística del niño hablante de italiano, pero contradicha y, consecuentemente, corregida, por el niño hablante de inglés, en presencia de construcciones con expletivo léxico (como *there* en *There is a dog in the garden*, Hyams, 1986), o cuando se da cuenta de que el paradigma verbal de su lengua no es

morfológicamente uniforme (Hyams, 1992).

La literatura presenta otras variantes de la hipótesis de la Continuidad Débil. Algunos autores consideran que el factor responsable del paso de una gramática infantil n a una gramática $n + 1$ es el aprendizaje de las propiedades léxicas. Este punto de vista, compatible con Borer (1984) para quien la parametrización es de naturaleza léxica, sostiene que la tarea del niño consiste en determinar qué formas fonéticas pertenecen a cada una de las categorías sintácticas de la GU. Por ejemplo, Jakubowicz (1984) y Solan (1987) propusieron esta idea para dar cuenta de la adquisición de las anáforas (recíprocas y reflexivas) y de los pronombres no reflexivos en niños angloparlantes; Clahsen (1986, 1992) para dar cuenta de algunos aspectos de la adquisición de la posición del verbo en la oración en niños hablantes de alemán, Mazurkewich & White (1984) y Pinker (1989), para explicar cómo el niño corrige algunas sobregeneralizaciones en construcciones con objeto doble (dativo, acusativo) en inglés, y Jakubowicz (1989a) para explicar el conocimiento gradual de las construcciones con un verbo de ascenso (como *sembler* o *paraître*), en francés. La hipótesis de que la gramática infantil cambia en función del aprendizaje de las propiedades léxicas también fue defendida por Lebeaux (1988): según dicho autor, la adición de diferentes estratos de representación lingüística a una gramática inicial que solo consiste en la representación de las relaciones temáticas de base, se realiza por medio de la adquisición de ítems funcionales¹⁰. Aún queda por saber si la hipótesis del aprendizaje léxico puede dar cuenta de hechos de adquisición que provienen de otros módulos de la teoría de los PP. Así, no parece evidente que los errores en la interpretación de las construcciones de control¹¹ (Goodluck & Behne, 1992; Goodluck, 1995) puedan explicarse a partir de un conocimiento insuficiente de los rasgos léxicos.

10. Dado que Lebeaux considera que la gramática inicial carece de las proyecciones funcionales, su posición se acerca más bien a la hipótesis de la Discontinuidad. La clasificación de los autores según las posiciones que defienden no resulta ser siempre sencilla. Mencionamos aquí su trabajo a causa del papel central que le atribuye al aprendizaje del léxico como motor del desarrollo.

11. Diferentes estudios (Goodluck, 1981; Hsu, Cairns & Fiengo, 1985) mostraron que, hasta aproximadamente 6, 7 años, el niño angloparlante interpreta incorrectamente las oraciones como (I): para el niño, el sujeto de la oración incrustada (PRO) remite al objeto de la principal (*Jane*), en tanto que para el adulto, PRO remite al sujeto de la principal (*Sue*).

(I) Sue hugged Jane before {PRO leaving the party}
Sue besó a Jane antes de irse de la fiesta.

Otra variante de la hipótesis de la Continuidad Débil atribuye el cambio a un principio que forma parte de un módulo de aprendizaje: el Principio de Subconjunto (*Subset Principle*) formulado por Berwick (1985). En términos intuitivos, este principio obliga al niño a elegir entre dos gramáticas A y B, incluidas una en la otra: la que genera el lenguaje de menor extensión compatible con los datos positivos. Por ejemplo, una gramática A que solo permite sujetos léxicos, genera un lenguaje cuya extensión es menor que la de un lenguaje cuya gramática B legitima tanto sujetos léxicos como sujetos nulos. Guiada por el Principio de Subconjunto, la gramática inicial del niño hablante de italiano y del niño hablante de inglés solo contendrá la opción 'sujeto léxico'. Asimismo, una gramática en la que el ligamiento a distancia de una anáfora se ve excluido, genera un lenguaje menos extendido que una gramática en la que está permitido. Guiado por el Principio de Subconjunto, un niño expuesto a una lengua en la que son posibles el ligamiento local y el ligamiento a distancia, comenzará con la opción 'ligamiento local', puesto que esta genera el lenguaje mínimo. Berwick utiliza este principio para dar cuenta de la adquisición de una variedad de restricciones en inglés (p. ej., la fijación de los valores del parámetro del sujeto nulo, la subyacencia¹², el marcado excepcional de caso¹³, las construcciones de doble objeto, etc.). Wexler & Manzini (1987) y Wexler (1990) aplican este principio a la adquisición de los pronombres reflexivos y no reflexivos en diferentes lenguas. Hay que señalar que la aplicación de este principio, que no forma parte de la GU, exige no obstante que los lenguajes (o las gramáticas) estén en una relación de inclusión (Condición de Subconjunto; Berwick, 1985; Wexler

12. La condición de subyacencia (Chomsky, 1981) precisa de las restricciones que actúan sobre el desplazamiento de los constituyentes en una oración. Esta condición especifica que está excluido el desplazamiento de un constituyente más allá de un límite DP o IP. En (i) el constituyente interrogativo *who/quién* atravesó una sola frontera (IP), y la oración es gramatical. En (ii), *who/quién* atravesó dos límites de tipo IP y la oración es agramatical.
- (i) Poirot told me [_{CP} who_i [_{IP} he had seen t_i last week]]
Poirot me dijo a quién había visto la semana pasada
- (ii) *[[_{CP} Who_i did [_{IP} Poirot tell you [_{CP} when_j [_{IP} he had seen t_i t_j]]]]?
¿Quién Poirot dijo cuando él vio?

13. En construcciones tales como

- (i) John believes [_{IP} him to be a liar]
(ii) Jean considère [_{IP} Pierre intelligent]

el verbo de la proposición matriz asigna caso acusativo al sujeto de la oración incrustada (*him/Pierre*). El marcado de caso se denomina excepcional porque normalmente un NP recibe su caso dentro de la proyección máxima que lo contiene (como IP en (i) y (ii)).

& Manzini, 1987). Algunos autores pusieron en tela de juicio la adecuación de este principio, basándose en datos lingüísticos y en datos de adquisición. Una de las críticas más relevantes es la de Kapur et al. (1993).

La última variante de la hipótesis de la Continuidad Débil que examinaremos aquí es la hipótesis de la maduración, propuesta por Borer & Wexler (1987). Estos autores aceptan que todas las etapas del desarrollo lingüístico están restringidas por los principios de la GU, pero sostienen que estos solo emergen sucesivamente, de acuerdo con un orden biológicamente especificado. Gracias a este programa biológico, estados de inmadurez son reemplazados por estados más evolucionados, sin que los datos de la experiencia intervengan en la corrección de los comportamientos anteriores. Borer & Wexler proponen esta hipótesis para explicar, entre otros temas, la adquisición tardía de las construcciones pasivas en hebreo (Berman & Sagi, 1981) y los errores de comprensión de las oraciones pasivas con un verbo de percepción (*The boy was seen* "El niño fue visto") en niños angloparlantes (Maratsos et al., 1983). Estas construcciones requieren el establecimiento de una cadena A(argumental) con dos posiciones: una posición 'origen' en la que el sintagma nominal recibe un rol temático (por ejemplo, la posición de objeto directo en el caso de una oración pasiva), y una posición 'cabeza' de cadena en la que puede recibir Caso (p. ej. la posición sujeto). Borer & Wexler afirman que dichas cadenas maduran. De este modo, hasta cierta edad, los sintagmas nominales no pueden ser interpretados más que en posiciones en las que reciben un rol temático, es decir, en su posición origen. En una etapa ulterior, cuando las cadenas A se vuelven disponibles gracias a la maduración, la limitación inicial es superada y el niño es capaz de producir e interpretar correctamente construcciones que contienen cadenas.

Tal como sucedía con las hipótesis precedentes, esta tiene defensores y adversarios¹⁴. Entre los últimos se encuentra Weinberg (1987) quien sostiene que su principal debilidad proviene del hecho de que la hipótesis de la maduración no ofrece justificación independiente del orden en el que diferentes principios lingüísticos están obligados a emerger. Por ejemplo, la idea de que la capacidad para desplazar un sintagma nominal está disponible solo en un determinado estadio del desarrollo lingüístico del niño no está justificada más que por la secuencia de com-

14. La hipótesis de la maduración fue (¿es?) especialmente popular entre los lingüistas. Ver, p. ej., Chomsky (1987, p. 72) y, entre otros, Cinque (1989).

portamientos que la propia hipótesis tiene como finalidad explicar. Más aún, muchos datos de adquisición contradicen esta hipótesis. Así, Demuth (1990) muestra que a partir de los 2 años, las pasivas verbales son productivas en los niños que hablan seshoto (una lengua bantú). Si la emergencia de la capacidad para establecer una cadena A solo dependiese de un programa biológicamente especificado, esta capacidad debería manifestarse aproximadamente a la misma edad en todas las lenguas. Dicho de otro modo, no se esperaría que se manifestara tan precozmente en los niños seshoto y de manera tan tardía en los niños que adquieren el hebreo (hacia los 8 años, según Berman & Sagi) o en los niños angloparlantes (hacia los 6 años, según Maratsos et al.). De hecho, Pinker et al. (1987) muestran que se encuentran oraciones pasivas a partir de los 2 años en niños que están adquiriendo el inglés (ver también Crain, 1992). Sin embargo, podría suponerse que estos datos no invalidan la hipótesis de Borer & Wexler. Podría suceder que la formación de las cadenas A sufriera un proceso de maduración, y que esta capacidad emergiera más precozmente de lo que los autores de la hipótesis propusieron. Pero, si así fuese, una vez madura y, por lo tanto, disponible, esta capacidad debería manifestarse en la comprensión y/o en la producción del niño de todas las construcciones que posean dichas cadenas. Jakubowicz (1989b) muestra que esto no es lo que sucede. A los 3 años, el niño hablante de francés interpreta correctamente las oraciones simples (derivadas por movimiento del sintagma nominal sujeto a partir de su posición de base en el VP, según Sportiche, 1988; Kitigawa, 1986) y las construcciones reflexivas (que, como las pasivas, tienen una cadena formada por el sujeto y su huella en el VP, según, entre otros, Kayne, 1991), pero aún comete errores con las oraciones pasivas. Y, cuando a los 4 años, el niño domina también las construcciones pasivas, continúa interpretando incorrectamente las construcciones con verbos de ascenso (p. ej.: *Jean semble à Pierre [être triste]* "Juan parece a Pedro estar triste"), en las que el sujeto incrustado se desplaza a la posición sujeto de la matriz.

Para resumir: las diferentes variantes de la hipótesis de la Continuidad Débil sostienen que la gramática infantil inicial, aunque restringida por la GU, peca por subgeneralización y/o sobregeneralización en relación con la gramática de la lengua *input*. Las modificaciones de la gramática inicial se explican o bien en términos de datos del entorno (*triggering experience*) cuyo papel es confirmar o refutar opciones preestablecidas por la GU (primera variante), o bien en términos de aprendizaje léxico

(segunda variante), o bien en términos de la interacción entre un principio de aprendizaje (el principio de Subconjunto) y una determinada restricción sobre la extensión del lenguaje generado por la gramática (la condición de Subconjunto), o bien por la hipótesis de la maduración. Si le hemos otorgado tanto espacio a la discusión de esta última, es porque constituye el fundamento del tercer tipo de explicación de la adquisición, la denominada hipótesis de la Discontinuidad de la GU, que caracterizaremos ahora.

2.2.3 Hipótesis de la Discontinuidad

Contrariamente a las precedentes, la hipótesis de la Discontinuidad (*Discontinuity Hypothesis*) sostiene que el desarrollo incluye ciertos estadios no restringidos por los principios de la GU. Desde este punto de vista, la o las gramáticas iniciales son estructuralmente diferentes tanto de la gramática del lenguaje *input* como de cualquier gramática nuclear. Dicho de otro modo, las representaciones generadas por las gramáticas iniciales pueden transgredir los principios de la GU. La mayoría de los defensores de esta posición consideran que las gramáticas infantiles se caracterizan por la ausencia de proyecciones funcionales. Para algunos autores, estas emergen gradual y progresivamente, bajo los efectos de un proceso de maduración biológica.

Por ejemplo, a partir del análisis de un corpus de niños hablantes de inglés de 18 a 36 meses, Radford (1990) propone que la estructura de la oración infantil es el resultado de la proyección de los núcleos léxicos (sustantivo, verbo, adjetivo, preposición); al quedar excluidas las proyecciones funcionales DP, IP y CP¹⁵, las oraciones infantiles solo serían expresión de relaciones temáticas (*theta relations*). Las primeras categorías funcionales aparecerían a los 24 meses (+/- 3 meses), con la maduración del módulo del caso¹⁶. Platzack (1990) sugiere que los datos de adquisición del sueco confirman las ideas de Radford. Dentro del mismo

15. DP= Determiner Phrase; IP= Inflexional Phrase; CP= Complementizer Phrase. El núcleo de la proyección DP es el determinante, el de la proyección IP es la flexión, y el de la CP el complementante. A estas proyecciones se las denomina "funcionales" porque sus núcleos pertenecen a la clase vocabulario cerrado o funcional.

16. Radford (1990) sugiere que una vez que se alcanza este estadio crítico, el niño adquiere sucesivamente los diversos tipos de determinantes, los contrastes de caso (*I/me/my*), el ligamiento de los diferentes tipos de expresiones nominales, la cópula, los

marco, Guilfoyle & Noonan (1992) explican la omisión libre de los sujetos por medio de la ausencia de los núcleos funcionales Concordancia y Tiempo; Wexler (1994) da cuenta de la producción de infinitivos opcionales independientes (p. ej., *papa courir* papá correr) por medio de la hipótesis que sostiene que el niño no representa el tiempo finito, y Clahsen (1994) sostiene que las representaciones sintácticas del niño carecen de la proyección CP. Estas hipótesis, por lo tanto, comparten la idea de que las representaciones sintácticas iniciales son deficitarias; varían una de otra de acuerdo con que la omisión supuesta esté relacionada con todas las proyecciones funcionales o con cabezas funcionales específicas.

Felix (1992) considera que una teoría de la adquisición que solo se apoya en los principios de la GU y los datos del entorno puede explicar cómo los niños agregan estructuras y regularidades nuevas a su gramática, pero no cómo el niño descubre que su gramática es inadecuada en relación al lenguaje *input* y, en consecuencia, la corrige. Según este autor, todos los principios de la GU están sometidos a un proceso de maduración y su emergencia da cuenta del hecho de que una gramática inadecuada pueda abandonarse o corregirse¹⁷. Felix sostiene que las gramáticas infantiles transgreden los principios de la GU; para él, estas transgresiones se observan, por ejemplo, en la organización de las oraciones de dos o tres palabras y en la interpretación de las oraciones con expresiones anafóricas (recíprocas, pronombres reflexivos y no reflexivos). La maduración de los principios de la teoría X-barra, de la teoría Theta y de la Teoría del Caso darían cuenta de la reestructuración de las oraciones de dos o tres palabras y la maduración de los principios de la teoría de ligamiento explicaría la desaparición de los errores de interpretación de los pronombres no reflexivos.

Ya hemos indicado que la hipótesis de la maduración se enfrenta a problemas teóricos y empíricos. En lo concerniente a la estructura de la oración infantil y, más específicamente, a la idea según la cual esta no tiene proyecciones funcionales, varios datos recientes muestran que esta

auxiliares modales y aspectuales, las formas flexivas de los verbos, los complementantes, la anteposición de los auxiliares y de las expresiones WH, los expletivos léxicos y el movimiento A(argumental) (elevación y pasivización).

17. Según este autor, "La maduración le indica al niño qué debe hacer en qué momento y a qué datos del entorno debe ser sensible en qué estadio" (Felix, 1992, p. 48).

suposición no es muy verosímil. Volvamos a uno de los ejemplos mencionados anteriormente: la fijación instantánea del parámetro del movimiento del verbo. Si, como se ha propuesto, el desplazamiento del verbo expresa uno de los modos posibles de la relación entre este y su flexión temporal (que codifica los rasgos de tiempo y persona), el hecho de que en francés y en inglés las primeras formas flexivas se encuentren en la misma posición sintáctica en el niño y en el adulto nos obliga a admitir que las proyecciones funcionales pertinentes están presentes desde el comienzo, y esto a pesar del hecho de que la realización (explícita) de los rasgos morfológicos de Tiempo y Concordancia es variable y, con frecuencia, está ausente de las verbalizaciones del niño. Los datos de adquisición de la posición del verbo en diferentes lenguas germánicas del norte proporcionan, igualmente, argumentos a favor de la hipótesis que sostiene que las proyecciones funcionales son accesibles para el niño. Sin embargo, los autores discrepan respecto de dos puntos: (i) la cuestión de saber si todas las (o algunas) categorías funcionales están disponibles desde el comienzo; (ii) la identificación de los factores responsables de los cambios en la gramática infantil (si, por supuesto, existen). Como hemos dicho anteriormente, los que sostienen la hipótesis de la Continuidad Fuerte plantean que todas las categorías funcionales están presentes desde el comienzo (ver, p. ej, Mazuka et al., op.cit.). Otros afirman que, por ejemplo, con respecto a la adquisición de la posición del verbo y de los interrogativos antepuestos en las lenguas germánicas, la proyección IP está presente, pero la proyección CP no (ver Deprez, 1994). Respecto del último punto, los que defienden la emergencia gradual de las proyecciones funcionales sin, por esta razón, aceptar la hipótesis de la maduración, consideran que la explicación de los cambios reside en el análisis que el niño realiza de los datos particulares de su lengua que juegan el papel de disparadores (Lightfoot, 1991; Penner, 1993; Gibson & Wexler, 1994, entre otros). Dado que las lenguas varían, el orden de adquisición de las categorías funcionales puede cambiar de una lengua a otra.

Durante los últimos años, este debate se vio enriquecido por una cantidad cada vez mayor de datos interlingüísticos que muestran que las categorías funcionales pueden manifestarse en una forma léxicamente reducida (Gerken, 1991; Peter & Menn, 1993; Demuth, 1994; Mueller, 1994) y variable de una lengua a otra (Peters, en prensa). Aun cuando este debate sigue todavía abierto, el análisis sintáctico y psicolingüístico de los datos comparativos crea dudas acerca de la existencia de un estadio en

el que no se encuentre ninguna proyección funcional y refuta la hipótesis que sostiene que su emergencia es tributaria de un proceso de maduración.

Sucede lo mismo con el debate acerca de la adquisición de los principios de ligamiento. Muchos estudios comparativos muestran que el proceso de adquisición de los pronombres reflexivos y no reflexivos no es uniforme en las lenguas. En las lenguas romances, como el francés (Jakubowicz, 1989a, 1991, 1993, 1994b), el italiano (Mc Kee, 1992), el español (Padilla Rivera, 1990; Jakubowicz, 1995), estas expresiones son correctamente interpretadas y producidas a partir de la menor edad considerada (3 años y, posiblemente, antes). En las lenguas germánicas del norte, por el contrario, como el inglés (Jakubowicz, 1984; Solan, 1987; Kaufman, 1988; Chien & Wexler, 1990; McDaniel & Maxfield, 1992), el holandés (Ch. Koster, 1993) o el danés (Jakubowicz, 1994a; Jakubowicz & Olsen, 1988; Olsen, 1992), los niños interpretan correctamente las oraciones con un pronombre reflexivo, pero el logro es menor con las que contienen un pronombre no reflexivo. Si este comportamiento estuviese originado en el orden de emergencia de los principios A y B de la teoría de ligamiento y si, como propuso Felix, el principio B (que da cuenta del funcionamiento de los pronombres no reflexivos) estuviese biológicamente programado para emerger después del principio A (que da cuenta del funcionamiento de los pronombres reflexivos), se esperaría que esta diferencia entre los dos tipos de pronombres fuese uniforme en las lenguas. La consideración de los datos interlingüísticos se opone, sin embargo, a esta interpretación. Estos datos sugieren, más bien, que las diferencias observadas deben vincularse con las propiedades morfológicas de estas expresiones en los dos tipos de lenguas consideradas. Los pronombres personales reflexivos y no reflexivos en posición de objeto, que tienen —en las lenguas romances— el estatus de clíticos sintácticos, no pueden ser focalizados. En las dos lenguas germánicas del norte estudiadas, en cambio, al ser pronombres débiles, pueden acentuarse y, en ese caso, escapar de la disyunción referencial que predice el principio B. En consecuencia, el niño que adquiere una lengua romance recibe un *input* lingüístico no ambiguo en cuanto al funcionamiento de los pronombres no reflexivos. No sucede lo mismo con el niño que adquiere una lengua germánica del norte, que tiene pronombres no reflexivos que permiten dos interpretaciones y que, por lo tanto, se ve confrontado a un *input* lingüístico ambiguo¹⁸. Según Mc Daniel & Maxfield (1992) (ver también

18. Ver Wexler & Chien (1985) y Chien & Wexler (1990), para un análisis diferente.

Grimshaw & Rosen, 1990; Cardinaletti & Starke, 1994; Jakubowicz et al., 1995) el *input* sigue siendo ambiguo para el niño hasta que este se vuelve sensible a las funciones y a los contextos en los que es posible el acento contrastivo y esto provoca errores (ocasionales) de ligamiento en la interpretación de las oraciones con pronombre no reflexivo.

Dado que ninguna de las lenguas naturales analizadas hasta la actualidad manifiesta una ausencia total de proyecciones funcionales, la idea de que estas proyecciones no existen en la gramática inicial del niño apoya la hipótesis de la Discontinuidad. Los autores que como Felix sostienen que todos los principios de la GU son o pueden ser transgredidos durante la adquisición se vinculan a la misma corriente de pensamiento. Hemos proporcionado algunos argumentos que militan en contra de esta concepción y en contra de la hipótesis de la maduración.

3. A modo de conclusión

Hemos pasado revista a tres importantes enfoques de la adquisición: la hipótesis de la Continuidad Fuerte, la hipótesis de la Continuidad Débil y la hipótesis de la Discontinuidad. Hemos visto que cada una responde de manera diferente a la cuestión de la instantaneidad de la fijación paramétrica. El hecho de que diversos tipos de respuesta compitan todavía se explica por la variedad de hechos estudiados, por nuestro conocimiento desigual de las propiedades lingüísticas examinadas y por la metodología utilizada por los autores.

Hemos visto que algunos fenómenos de adquisición parecen corroborar la idealización chomskyana de la adquisición instantánea y que, para algunos otros, la respuesta es menos clara. Finalmente, es posible que no exista una respuesta única, y que algunas opciones paramétricas se fijen de manera inmediata, y otras, no (ver Deprez, 1994). Esta afirmación no deja de estar en relación con la segunda cuestión de la que hablábamos anteriormente. Aunque nuestro conocimiento de la estructura de la GU ha progresado mucho, algunos problemas lingüísticos siguen conociéndose poco o mal y, por lo tanto, la identificación de los parámetros pertinentes sigue siendo una cuestión abierta. Este estado de cosas se refleja en la interpretación de los hechos de adquisición. Para citar tan solo un ejemplo, una mejor comprensión de la gramática de los pronombres podría contribuir de manera crucial a esclarecer los hechos de adquisi-

ción que se han debatido tanto en los últimos años. Finalmente, respecto de la metodología empleada en el estudio de adquisición se observan ciertos progresos, pero sería deseable que hubiese más. En este momento, varios estudios se basan en datos de producción lingüística. Por una parte, este tipo de datos es relativamente fácil (aunque costoso en tiempo) de obtener; por otra parte, hay pocas técnicas experimentales disponibles para testear a los niños muy pequeños. Ahora bien, recurrir solamente a los datos de producción implica un riesgo mayor: no poder separar entre actuación y competencia. Se sabe que los adultos normales cometen (ocasionalmente) errores de habla. Aunque estos errores son analizables y son analizados en términos sintácticos, se ha podido mostrar que no provienen de la gramática sino de restricciones de producción que actúan sobre las representaciones que esta genera (Bock, 1987; Garrett, 1988). Si, como es verosímil, estas restricciones afectan también la planificación de las producciones lingüísticas del niño, resulta que todos los datos de un corpus pueden no tener el mismo estatus. Parece necesario, entonces, por una parte, proceder a análisis cuantitativos del corpus (lo que se realiza cada vez con mayor frecuencia) y, por otra, asociarlos a datos de comprensión, sabiendo que, respecto de estos últimos, también se plantea la distinción competencia/actuación. En efecto, las técnicas experimentales corrientemente utilizadas para testear la comprensión de oraciones para niños de 3 años y más son bastante diferentes (apareamiento de oraciones con imágenes o con historias e imágenes, juicios de aceptabilidad, representación del contenido de las oraciones con muñecos, etc.) y ponen en juego recursos de tratamiento cuyos efectos en las respuestas no se conocen bien. El hecho de que a veces se obtengan resultados contradictorios para un mismo fenómeno lingüístico podría provenir del hecho de que los datos que se comparan hayan sido obtenidos a partir de técnicas experimentales diferentes.

Determinar si la gramática se desarrolla sí o no a través del tiempo y si es sí, con relación a qué propiedades exactas y bajo la influencia de qué factores, es una tarea de largo alcance que se basa en un análisis sintáctico y psicolingüístico de los hechos considerados. En este momento, el análisis sintáctico de los hechos estudiados está mucho más avanzado que su interpretación psicolingüística. Mi convicción personal es que proseguir con investigaciones comparativas en adquisición debería permitir, gracias a técnicas experimentales más adecuadas de las que se utilizan habitualmente, comprender mejor los procedimientos que usa el ni-

ño en el análisis del *input* lingüístico y en sus verbalizaciones. Algunas cuestiones muy debatidas pero insuficientemente delimitadas, como la de la presencia variable y/o reducida de categorías funcionales y la de la coexistencia de formas correctas e incorrectas, podrían verse aclaradas. Si se demostrara que estos hechos provienen de un algoritmo de tratamiento exterior a la gramática, la hipótesis de la Continuidad Fuerte se vería confirmada.

Bibliografía

- Berman, R., & I. Sagi (1981). "On word-formation and word-innovation in early age". *Balshanut Ivrit Xofshit*, 18, citado en Borer & Wexler (1987).
- Berwick, R. C. (1985). *The acquisition of syntactic knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bloom, I. (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Bloom, P. (1990). "Subjectless sentences in child language". *Linguistic Inquiry*, 21: 491-504.
- ____ (1993). "Grammatical continuity in language development: The case of subjectless sentences". *Linguistic Inquiry* 24: 721-734.
- Bock, J. K. (1987). "Coordinating words and syntax in speech plans". En Ellis A. (ed.), *Progress in the Psychology of Language*. Vol. 3, (pp.337-390). London: Erlbaum.
- Borer, H. (1984). *Parametric syntax*. Dordrecht: Foris.
- Borer, H., & K. Wexler (1987). "The maturation of syntax". En Roeper, T., & E. Williams (eds.), *Parameter Setting* (pp.123-172). Dordrecht: Foris.
- Boser, K., B. Lust, L. Santelmann, & J. Whitman (1991). "The theoretical significance of auxiliaries in early child German". Ponencia presentada en 16th Annual Boston University Conference on Language Development, Boston, MA.
- ____ (1992). "The syntax of CP and V-2 in early child German: the strong continuity hypothesis". *Proceedings of the North Eastern Linguistics Society*, 22: 51-56.
- Bowerman, M. (1973). *Early Syntactic Development: A Cross-linguistic Study with Special Reference to Finnish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. London: Allen & Unwin.
- Brown, R., & C. Fraser (1964). "The acquisition of syntax". En Bellugi, U. & R. Brown (eds.), *The acquisition of language*. Monographs of the Society for Research in Child Development Vol 29, 1:43-79.

- Brown, R., C. Fraser, & U. Bellugi (1964). "Explorations in grammar evaluation". En Bellugi, U. & R. Brown (eds.), *The acquisition of language*. Monographs of the Society for Research in Child Development Vol 29, 1:79-92
- Brown, R., & C. Hanlon (1970). "Derivational complexity and order of acquisition in child speech". En Hayes, J. R. (ed.), *Cognition and the development of language*. New York: Wiley.
- Cardinaletti, A., & M. Starke (1994). "The typology of structural deficiency. On the 'Three grammatical classes'". University of Venice & University of Geneva, ms.
- Chien, Y.C., & K. Wexler (1990). "Children's knowledge of locality conditions in binding as evidence for the modularity of syntax and pragmatics". *Language Acquisition*, 1:225-295.
- Chomsky, N. (1955). *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York: Plenum (1975).
- _____ (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- _____ (1959). "Review of B.F. Skinner's verbal behavior". *Language* 35:26-58.
- _____ (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- _____ (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- _____ (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- _____ (1987). *Language in a psychological setting*. Sophia Linguistica. Working Papers in Linguistics, 22.
- _____ (1989). *Some notes on economy of derivation and representation*. MIT Working Papers in Linguistics 10: 43-74.
- _____ (1992). *A Minimalist Program for Linguistic Theory*. MIT Occasional Papers in Linguistics 1. Cambridge, MA: MIT
- _____ (1994). *Bare Phrase Structure*. MIT Occasional Papers in Linguistics, 5.
- Chomsky, N. & H. Lasnik (1993). "Principles and Parameters Theory". En Jacobs, J., von Stechow, A., & T. Venneman (eds.). *Syntax: an International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: de Gruyter.
- Cinque, G. (1989). "Parameter setting in 'instantaneous' and real time acquisition". *Behavioral and Brain Sciences*, 12:336.
- Clahsen, H. (1986). "Verb inflections in German child language: Acquisition of agreement markers and the functions they encode". *Linguistics* 24: 79-121.
- _____ (1992). "Learnability theory and the problem of development in language acquisition". En Weissenborn, J., H. Goodluck, & T. Roeper (eds.) *Theoretical issues in language acquisition. Continuity and change in development* (pp. 53-76). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Clahsen, H., M. Penke, & T. Parodi (1994). "Functional categories and clause structure in early German", *Language Acquisition*.
- Crain, S. (1992). "Language acquisition in the absence of experience". *Behavioral and Brain Sciences* 14: 597-650.
- Delacroix, H. (1930). *Le langage et la pensée*. Paris: Félix Alcan.
- Deprez, V. (1994). "Underspecification, functional projections and parameter setting". En Lust B., M. Suner, & J. Whitman (eds.), *Syntactic theory and first language acquisition: Cross-linguistic perspectives*. Vol. 1 (pp. 249-271). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deprez, V., & A. Peirce (1993). "Negation and functional projections in early grammar". *Linguistic Inquiry*, 21, 25-68.
- Demuth, K. (1990). "Subject, topic and Seshoto passive". *Journal of Child Language*, 17: 67-84.
- (1994). "On the underspecification of functional categories in early grammars". En Lust B., M. Suner, & J. Whitman (eds.), *Syntactic theory and first language acquisition: Cross-linguistic perspectives*. Vol. 1 (pp. 119-164). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emonds, E. (1978). "The verbal complex V'-V in French". *Linguistic Inquiry*, 9, 151-175.
- Felix, S. (1992). "A maturational process". En Weissenborn, J., H. Goodluck & T. Roeper (eds.), *Theoretical issues in language acquisition. Continuity and change in development* (pp. 25-51). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fillmore, C.J. (1968). "The case for case". En Bach, E, & R. T. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Garrett, M.F. (1988). "Processes in language production". En Newmeyer, F.J. (ed.) *Linguistic: The Cambridge Survey*. Vol. 3 (pp. 69-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerken, L. (1991). "The metrical basis for children's subjectless sentences". *Journal of Memory and Language*, 30: 431-451.
- Gibson, E., & K. Wexler (1994). "Triggers". *Linguistic Inquiry*, 25: 407-454.

- Guilfoyle, E., & M. Noonan (1992). "Functional categories and language acquisition". *Canadian Journal of Linguistics*, 37: 241-272.
- Goodluck, H. (1981). "Children's grammar of complement-subject interpretation". En S. Tavakolian (ed.) *Language Acquisition and Linguistic Theory*, Cambridge: MIT Press.
- ____ (1995). "Trois hypothèses à propos des erreurs de Contrôle des phrases adjointes chez les enfants". En C. Jakubowicz (ed.). *Grammaire Universelle et acquisition du langage. Recherches Linguistiques de Vincennes*, 24, 157-175.
- Goodluck, H., & D. Behne (1992). "Development in control and extraction". En Weissenborn, J., Goodluck, H., & Roeper, T. (eds), *Theoretical issues in language acquisition. Continuity and change in development* (pp. 151-171). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grimshaw, J., & S. Rosen (1990). "Knowledge and obedience: The developmental status of the Binding Theory". *Linguistic Inquiry*, 21: 187-222.
- Hsu, J., H. Cairns, & R. Fiengo (1985). "The development of grammars underlying children's interpretation of complex sentences", *Cognition*, 20, 25-48.
- Hyams, N. (1986). *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: Reidel.
- ____ (1992). "A reanalysis of null subjects in child language". En Weissenborn, J., H. Goodluck, & T. Roeper (eds.) *Theoretical issues in language acquisition. Continuity and change in development* (pp. 249-267). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hyams, N., & K. Wexler (1993). "On the grammatical basis of null subjects in child language". *Linguistic Inquiry*, 24: 421-460.
- Jaeggli, O., & K. Safir (1989). "The null subject parameter and parametric theory". En Jaeggli, O. & K. Safir (eds.) *The null subject parameter* (pp. 1-44). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Jakubowicz, C. (1984). "Markedness and Binding Principles". En *Proceedings of the North Eastern Linguistics Society*, 14: 154-182.
- ____ (1989a). "Maturation or invariance of Universal Grammar principles in language acquisition". *Probus*, 3: 283-340.
- ____ (1989b). "Invariance of Universal Grammar principles in the acquisition of reflexives and non reflexive pronouns, passive, promise and raising constructions in French". Ponencia presentada en 14th Annual Boston University Conference on Language Development, Boston, MA.

- _____ (1991). "L'acquisition des anaphores et des pronoms lexicaux en français". En Gueron, J. & J. Y. Pollock (eds.) *Grammaire Générative et Syntaxe Comparée* (pp.229-252). Paris, Editions du CNRS.
- _____ (1993). "Linguistic theory and language acquisition facts: reformulation, maturation or invariance of Binding Principles". En Reuland, E., & W. Abraham (eds.) *Knowledge and language: Issues in representation and acquisition* (pp. 157-184). Boston: Kluwer.
- _____ (1994a). "On the morphological specification of reflexives: implications for acquisition". En *Proceedings of the North Eastern Linguistics Society*, 24: 205-219.
- _____ (1994b). "Reflexives in French and Danish: Morphology, syntax and acquisition". En Lust B., M. Suner, & J. Whitman (eds.), *Syntactic theory and first language acquisition: Cross-linguistic perspectives*. Vol. 2 (pp. 115-144). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (1995). "Comprehension and production of complement clitics by Spanish speaking children" (en prep.).
- Jakubowicz, C., N. Mueller, O-K. Kang, C. Rigaut & B. Riemer (1995). "On the acquisition of the pronominal system in French and German". *Proceedings of the 20th Annual Boston University Conference on Language Development*, Somerville, MA: Cascadilla Press (en prensa).
- Jakubowicz, C. & L. Olsen (1988). "Reflexive anaphors and pronouns in Danish". Ponencia presentada en the 13th Annual Boston Conference on Language Development, Boston, MA.
- Kapur, S., B. Lust, W. Harbert & G. Maertohardjono (1993). "Universal grammar and learnability theory: the case of binding domains and the Subset Principle". En Reuland, E., & W. Abraham (eds.) *Knowledge and language: Issues in representation and acquisition* (pp. 185-216). Boston: Kluwer.
- Kaufman, D. (1988). *Grammatical and cognitive interactions in the study of children's knowledge of Binding Theory and reference relations*. Tesis doctoral, Philadelphia, Temple University.
- Kayne, R. (1991). "Romance clitics, Verb movement and PRO". *Linguistic Inquiry* 22:647-686.
- _____ (1993). "The antisymmetry of syntax". Ms., New York: CUNY graduate center.
- Kitigawa, Y. (1986). *Subjects in Japanese and English*. Tesis doctoral, University of Massachusetts.

- Klima, E., & U. Bellugi (1966). "Syntactic regularities in the speech of children". En Lyons, J., & R. J. Wales (eds.) *Psycholinguistics Papers*, (pp. 183-208). Edinburgh University Press.
- Koopman, H. (1983). *The syntax of verbs*. Dordrecht: Foris.
- Koster, Ch. (1993). *Errors in anaphora acquisition*. OTS, Tesis doctoral, Utrecht University.
- Lebeaux, D. (1988). *Language acquisition and the form of the grammar*. Tesis doctoral, University of Massachusetts, Amherst.
- Lightfoot (1991). *How to set parameters: Arguments from language change*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mac Whinney, B. & C. Snow (1985). "The child language data exchange system". *Journal of Child Language* 12: 271-296.
- McCarthy, D. (1946). "Language development in children". En Carmichael, L., (ed) *Manual of child psychology* (pp. 492-629). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- McDaniel, D. & T. L. Maxfield (1992). "Principle B and contrastive stress". *Language Acquisition*, 2:337-358.
- McKee, C. (1992). "A comparison of pronouns and anaphors in Italian and English acquisition". *Language Acquisition*, 1: 21-55.
- McNeill, D. (1966). "Developmental psycholinguistics". En Smith, F., & G. Miller (eds.). *The Genesis of Language*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Maratsos, M. P., D. Fox, J. Becher, & M. A. Chalkley (1983). "Semantic restrictions on children's early passives", ms., University of Minnesota.
- Mazuka, R., B. Lust, T. Wakayama, & W. Snyder (1995). " 'Nul subject grammar' and phrase structure in early syntax acquisition: A cross-linguistic study of Japanese and English". En C. Jakubowicz (ed.). *Grammaire Universelle et acquisition du langage. Recherches Linguistiques de Vincennes*, 24, 55-81.
- Mazurkewich, I. & L. White (1984). "The acquisition of the dative alternation: Unlearning generalizations". *Cognition*, 16, 261-283.
- Mueller, N. (1994). "Gender and number agreement within DP". En Meisel, J.M. (ed.) *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development* (pp. 53-88). Amsterdam, John Benjamins.

- Olsen, L. (1992). *Théorie linguistique et acquisition du langage. Étude contrastive des relations anaphoriques, syntaxe danoise et syntaxe comparée*, Tesis doctoral, Université de Paris 8.
- Padilla Rivera, J. (1990). *On the definition of binding domains in Spanish*. Dordrecht: Kluwer.
- Penner, Z. (1993). *The earliest stage in the acquisition of the nominal phrase in Bernese Swiss German: Syntactic bootstrapping and the architecture of language learning*. Universität Bern, Institut für Sprachwissenschaft, Arbeitspapier, 30.
- Peirce, A. (1992). *Language acquisition and syntactic theory: Comparative analysis of French and English Child Grammars*. Dordrecht: Kluwer.
- Peters, A. (en prensa). "Language typology, prosody, and the acquisition of grammatical morphemes". En Slobin, D. (ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition* vol. 4. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peters, A. & L. Menn (1993). "False starts and filler syllables: Ways to learn grammatical morphemes". *Language*, 69: 742-778.
- Pica, P. (1987). "On the nature of the reflexivization cycle". En *Proceedings of NELS 17*, 483-499.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1989). *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pinker, S., D. Lebeaux & L. Frost (1987). "Productivity and constraints in the acquisition of the passive". *Cognition* 26: 195-267.
- Platzack, (1990). "A grammar without functional categories: A syntactic study of early Swedish child language". *Working Papers in Scandinavian Syntax*, 45: 13-33.
- Poepfel, D. & K. Wexler (1993). "The full competence hypothesis of clause structure in early German". *Language*, 69: 1-33.
- Pollock, J.Y. (1989). "Verb movement, Universal Grammar and the structure of IP". *Linguistic Inquiry* 20: 365-425.

- Radford, A. (1990). *Syntactic theory and the acquisition of English syntax*. Cambridge, Ma: Blackwell.
- Rizzi, L. (1982). *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris.
- _____. (1986). "Null objects in Italian and the theory of pro". *Linguistic Inquiry*, 17, 501-557.
- _____. (1991). "Structure du langage et acquisition du langage". En *Sciences de la cognition. Grands colloques de prospective* (pp. 66-68). Paris: MRT.
- Sigurjonsdottir, S., & N. Hyams (1992). "Reflexivization and logophoricity: Evidence from the acquisition of Icelandic". *Language Acquisition* 2: 359-413.
- Solan, L. (1987). "Parameter setting and the development of pronouns and reflexives". En Roeper, T., & E. Williams (eds.), *Parameter Setting* (pp. 189-210). Dordrecht: Foris.
- Sportiche, D. (1988). "A theory of floating quantifiers and its corollaries for constituent structure". *Linguistic Inquiry*, 19: 425-449.
- Stowell, T. (1981). *Origins of phrase structure*. Thèse de doctorat, MIT, Cambridge, MA.
- Taraldsen, K.T. (1978). "On the NIC, Vacuous application and that-t filter", distribuido por the Indiana University Club.
- Travis, L. (1984). *Parameters and effects of word order change*. Tesis doctoral, MIT, Cambridge, MA.
- Valian, V. (1991). "Syntactic subjects in the speech of American and Italian children" *Cognition*, 40: 21-81.
- _____. (1994). "Children's postulation of null subjects: Parameter setting and language acquisition". En Lust B., M. Suner, & J. Whitman (eds.), *Syntactic theory and first language acquisition: Cross-linguistic perspectives*. Vol. 2 (pp. 273-286). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Verrips, M., & J. Weissenborn (1992). "Route to verb placement in early German and French: The independence of finiteness and agreement". En Meisel, J.M. (ed.), *The acquisition of verb placement* (pp. 283-333). Dordrecht: Kluwer.
- Weinberg, A. (1987). "Comments on Borer and Wexler". En Roeper, T., & E. Williams (eds.), *Parameter Setting* (pp. 173-187) Dordrecht: Foris.
- Weissenborn, J., M. Verrips, & M. Berman (1989). "Negation as a window to the structure of early child language". Ms., Max Planck Institute.

- Wexler, K. (1990). "On unparsable input in language acquisition". En Frazier, L., & deJ. Villiers (eds.), *Language acquisition and language processing*. Dordrecht: Foris.
- (1994). Optional infinitives, head movement, and economy of derivation. En N. Horenstein & D. Lightfoot (eds.) *Verb Movement*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 305-350.
- Wexler, K. & Y. C. Chien (1985). "The development of lexical anaphors and pronouns". *Papers and Reports on Child Language Development*, 24: 138-149.
- Wexler, K., & R. Manzini (1987). "Parameters and learnability in binding theory". En Roeper, T., & E. Williams (eds.), *Parameter Setting* (pp. 41-76). Dordrecht: Foris.