



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE POSGRADO

PROYECCION VERBAL Y SELECCION
ARGUMENTOS EN NIÑOS DE 1.10 A 4 A
DESARROLLO DE LA ESTRUCTURA SINTA

T E S I
QUE PARA OBTENER EL TITULO
DOCTORADO EN LETR
P R E S E N T A
ANTOINETTE HAWAYEK GONZA

ASESOR: DR. JOSE LEMA LABADIE

MEXICO, D. F.

TESIS CON
'ALLA DE ORIGEN

273984



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**PROYECCION VERBAL Y SELECCION DE ARGUMENTOS EN NIÑOS DE 1.10
DESARROLLO DE LA ESTRUCTURA SINTACTICA**

TESIS

que para obtener el
DOCTORADO EN LETRAS

presenta

Antoinette Hawayek González,

FAC. DE FILOSOFIA Y LETRAS



Asesor: Dr. José Lema La

DIVISION DE

El objetivo principal de este trabajo es analizar la producción lingüística de un grupo de niños mexicanos que adquieren el español como primera (y única) lengua. La meta de la investigación es detectar la aparición de las primeras operaciones computacionales de la facultad lingüística y la consecuente creación de estructura sintáctica. Comienzo analizando las emisiones de una palabra, las cuales explicaré en términos de la estructura interna "simple" de su único constituyente, sea o no sea éste un sustantivo. Describo la aparición de los primeros verbos e intento demostrar que ésta responde a la complejidad de la estructura interna la cual determina la complejidad computacional requerida para la proyección sintáctica. Aunque el verbo y sus argumentos constituyen el "esqueleto" de la estructura oracional, actualmente se considera que las cláusulas con verbo conjugado son proyecciones tanto de la categoría léxica V como de la categoría funcional T. Antes de presentar la adquisición de los rasgos del verbo, describo y comento la adquisición de la categoría funcional nominal DET(eterminante). Finalmente, analizo el manejo del orden de las palabras, el cual interpreto como producto de la capacidad computacional del niño para proyectar determinadas estructuras.

Origen de los datos

Los datos que se analizan en este trabajo provienen del "Corpus CENDI": un amplio corpus de emisiones producidas, en su mayoría espontáneamente, por un grupo de niños del Centro de Desarrollo Infantil-2 de la Universidad Autónoma Metropolitana. En marzo de 1991, comencé el seguimiento de ocho niños cuyas edades fluctuaban entre los 1.10 y los 2.1 años, mismo que continuó hasta que

organizados, juegos libres, recreo, actividades de estimulación cognoscitiva, etc. En todos los casos, se registró el contexto lingüístico y/o extralingüístico en el que producían las emisiones. En algunos casos, se organizaron actividades con el fin de inducir a los niños a producir determinadas estructuras. Después de la revisión de los datos y de un primer análisis de los mismos, se consideró necesario hacer un corto seguimiento (6 niños) en el cual se observó el desarrollo del lenguaje de los 18 a los 22 meses.

Organización del trabajo

El primer capítulo sirve de introducción y se divide, básicamente, en dos partes. En la primera y más extensa, intento demostrar que la adquisición del lenguaje tiene un papel fundamental en la teoría generativa. Me refiero a los aspectos de la teoría relacionados con las operaciones computacionales que construyen la estructura lingüística y cuyo dominio es requisito para el desarrollo lingüístico. En la segunda parte, presento la relación entre la biología y la gramática generativa; es decir, el compromiso de la lingüística con la biología así como el apoyo de la biología a la forma en que la teoría generativa concibe el lenguaje.

En el segundo capítulo, en primer lugar, reviso brevemente los análisis tradicionales de las diferencias entre los nombres y los verbos, los cuales, generalmente, sirven de base para explicar la asimetría entre estas dos categorías en los vocabularios infantiles. A continuación, analizo las primeras palabras y la aparición de las primeras emisiones con verbos; propongo que los diferentes momentos del desarrollo deben explicarse en términos de la capacidad

Puesto que actualmente se considera que para que se proyecte una cláusula con verbo conjugado es necesario proyectar no sólo el verbo sino también la categoría funcional T(tiempo), dedico el tercer capítulo a la adquisición de categorías funcionales. Antes de analizar los datos de la adquisición del español, reviso el debate entre las dos corrientes principales en las que se enmarca este problema:

- i) la que plantea que los principios y parámetros fundamentales de la Gramática Universal están presentes desde que los niños comienzan a aprender el lenguaje (el continuismo) y
- ii) la que supone que la operación de estos principios está regulada por un proceso de maduración programado genéticamente (la maduración).

Sostengo que el análisis que propongo, no sólo da cuenta de los datos que presento, sino que al contrario de lo que ocurre con las dos corrientes citadas, no contraviene los planteamientos de la biología moderna.

En el cuarto capítulo, analizo, básicamente, problemas del orden de palabras en el lenguaje infantil. Primero, presento el orden observado en diferentes tipos de emisiones de dos palabras y propongo la estructura subyacente que supongo es la razón del orden en cuestión. A continuación, me ocupo de la aparición de los diferentes órdenes del español: VS, SV, VSO, SVO, VOS, lo cual interpreto como producto de la capacidad del niño para proyectar una estructura con categoría funcional T(tiempo). Finalmente, sostengo que estos órdenes no se producen indiscriminadamente, demuestro que el contexto indica que el movimiento del SN-sujeto u objeto obedece a razones semántico-discursivas. Es decir, antes de los tres años de edad, los niños son capaces de proyectar

a José Lema. Los cursos que impartió Violeta Demonte en El Colegio de México me permitieron iniciar esta investigación; sin embargo, sin la constante dirección de Esthela Treviño y de José Lema no me hubiera sido posible desarrollar mi propuesta.

Capítulo 3: El desarrollo de la estructura de la cláusula

| | |
|---|-----|
| Introducción | 84 |
| 1. Las gramáticas intermedias: dos hipótesis para la interacción | 86 |
| 1.1 La hipótesis de la continuidad: la inmutabilidad de la GU | 87 |
| 1.2 La hipótesis de la maduración | 89 |
| 1.3 ¿Continuidad o maduración? | 91 |
| 2. Génesis de la estructura de la cláusula | 92 |
| 2.1 La ausencia de categorías funcionales | 96 |
| 2.2 La Hipótesis de la Competencia Total | 98 |
| 2.3 La Hipótesis del Desarrollo Gradual (HDG) | 101 |
| 2.4 La Hipótesis de la Subespecificación Funcional | 107 |
| 2.5 Resumen y conclusiones | 109 |
| 3. Desarrollo de las categorías funcionales en la adquisición del español | 115 |
| 3.1 La categoría funcional nominal: DET | 116 |
| 3.1.1 ¿SD o SN? | 121 |
| 3.1.2 La naturaleza del SD | 127 |
| 3.2 Adquisición de los rasgos verbales | 130 |
| 3.2.1 El tiempo | 133 |
| 3.2.2 Los rasgos de concordancia de persona y número | 136 |
| 3.3 Resumen y comentarios finales | 140 |

Capítulo 4: Orden y Movimiento

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCION | 143 |
| 1. Emisiones de dos palabras | 144 |
| 1.1 El orden en las primeras emisiones de dos palabras del español | 147 |
| 1.2 Verbos transitivos y objeto directo | 153 |
| 1.3 Secuencias de dos sustantivos | 155 |
| 2. Movimiento | 160 |
| 2.1 El movimiento del verbo | 160 |
| 2.1.1 Los primeros verbos y la omisión del sujeto | 163 |
| 2.1.2 inacusativos con sujeto | 168 |
| 2.1.3 El orden VS como resultado del movimiento del verbo | 170 |
| 2.2 El movimiento del sujeto | 172 |
| 3. Emisiones con verbo transitivo y dos SSNN | 178 |
| 3.1 Las emisiones VSO y SVO | 179 |
| 3.2 Las emisiones VOS | 183 |
| 3.3 La estructura y la interpretación | 186 |

Capítulo 5: Comentarios finales

| | |
|--------------|-----|
| Bibliografía | 197 |
|--------------|-----|

Contenido

| | |
|---|----|
| Presentación | i |
| Capítulo 1: La adquisición del lenguaje y la teoría lingüística | |
| Introducción | 1 |
| 1 La adquisición del lenguaje en la teoría generativa | 5 |
| 1.1 La adecuación explicativa: la construcción de una teoría de la adquisición | 8 |
| 1.1.1 La teoría de la estructura lingüística y la adquisición del lenguaje | 9 |
| 1.1.2 La Gramática Universal: la teoría del estado inicial | 12 |
| 1.1.2.1 El sistema de reglas | 13 |
| 1.1.2.2 Del sistema de reglas a los principios y parámetros | 14 |
| 1.2 El lexicon | 18 |
| 1.2.1 La estructura del lexicon | 19 |
| 1.2.2 Elementos léxicos y elementos funcionales | 21 |
| 1.3 El programa minimista | 22 |
| 1.3.1 Planteamientos fundamentales | 24 |
| 1.3.2 El sistema cognoscitivo de la facultad lingüística | 25 |
| 1.3.3 Las operaciones del sistema computacional y la estructura de la frase | 27 |
| 1.4 Sintaxis y significado en la gramática generativa | 32 |
| 2. La gramática generativa y la biología | 35 |
| 2.1 Los mecanismos innatos | 37 |
| 2.2 Los sustratos neurológicos del lenguaje | 38 |
| 2.3 ¿Maduración o continuismo? | 41 |
| Capítulo 2: Proyección de las categorías Nombre y Verbo | |
| Introducción | 43 |
| 1. Las primeras palabras | 44 |
| 1.1 Las diferencias entre Nombre y Verbo | 45 |
| 1.1.1 Las diferencias lingüísticas | 46 |
| 1.1.2 Las diferencias conceptuales | 48 |
| 1.1.3 La complejidad semántica de los nombres | 52 |
| 1.2 La proyección del léxico en la sintaxis | 53 |
| 1.2.1 Las <i>redes-θ</i> estructura argumental de los predicados | 54 |
| 1.2.2 La estructura argumental de los sustantivos | 59 |
| 1.3 Reconsideración de la información léxica ¿Es posible eliminar la ELC? | 60 |
| 2. Proyección de "eventos sencillos": la estructura de las emisiones de una palabra | 64 |
| 2.1 Los verbos | 68 |
| 2.2 Proyecciones verbales tempranas | 69 |
| 2.2.1 Ser y estar: posesión y locación | 72 |
| 2.2.2 Inacusativos | 74 |
| 3. Evidencia aportada por los estudios del cerebro | 79 |

Capítulo 1

La adquisición del lenguaje y la teoría lingüística

INTRODUCCION

Una ojeada a la lingüística de los siglos XVIII y XIX, nos revela la falta de interés de esta disciplina en el lenguaje infantil. Es generalmente aceptado que los estudios empíricos del lenguaje infantil se inician a fines del siglo XVIII con una serie de observaciones que, generalmente, los mismos padres recogían y presentaban en forma de "diarios".¹ El reconocimiento de la importancia del lenguaje infantil se observa desde los primeros años del siglo XX. Grammont (1902) señala que su análisis del lenguaje infantil le permite afirmar que cuando los niños se apartan del modelo adulto lo hacen de una manera consistente; supone que si se juntaran las particularidades lingüísticas de un gran número de niños sería posible construir una especie de gramática de todas las transformaciones posibles de las lenguas naturales. En las dos décadas siguientes, se publican tanto descripciones de los diferentes estadios en el desarrollo del lenguaje infantil como estudios de las leyes generales del desarrollo lingüístico.² Sin embargo, como indica Jakobson (1969: 22), aunque existe un gran número de monografías en las que se presentan detalladamente observaciones de los primeros momentos de la evolución lingüística, éstas se deben a psicólogos y pedagogos que, generalmente, carecen de los conocimientos lingüísticos (especialmente fonéticos) necesarios para describir adecuadamente las producciones infantiles. Este investigador llama la atención sobre el hecho de que jamás se han realizado análisis comparativos entre las lenguas adultas y el lenguaje infantil.

¹ Bar-Adon y Leopold (1971) publican extractos de muchos de estos diarios.

² Para autores y títulos de obras y artículos de estos años, véase bibliografía en Jakobson (1969).

En la década de los treinta, Jakobson comienza a ocuparse de los problemas del lenguaje infantil; considera que el inicio del lenguaje (igual que su deterioro) puede ayudar al lingüista en el estudio del lenguaje adulto. Investiga las leyes fonológicas de las etapas iniciales del desarrollo lingüístico e intenta enmarcarlas en la fonología general. Plantea que el orden en que los niños adquieren el sistema fonológico revela las leyes generales que han sido siempre la meta de su investigación. Observa que la regularidad en la cronología de la adquisición de ciertas oposiciones fonológicas tiene una estrecha correspondencia con las leyes estructurales de las lenguas naturales; consecuentemente, el estudio de la adquisición facilita la interpretación de dichas leyes (Jakobson, 1969). El interés de Jakobson en el lenguaje infantil no es un hecho aislado en los años treinta; en 1934, Bühler había hecho notar que el lenguaje infantil constituye un "laboratorio" para el estudio del lenguaje. La obra de Grégoire (1937) *L'apprentissage du langage*, que Jakobson (1969) considera "rigurosamente sistemática y microscópicamente exacta", ofrece el análisis estructural de la adquisición que hace posible la búsqueda de leyes generales.

Sin embargo, no es hasta los años sesenta que los lingüistas se acercan sistemáticamente al lenguaje infantil. En esta década, surgen estudios en los que se emplean los métodos del descriptivismo norteamericano para identificar los constituyentes de las emisiones infantiles de dos palabras (Braine, 1963; McNeill, 1966; entre otros). Se observa que estas emisiones contienen dos clases de palabras (la clase "pivote" y la clase "abierta")³ las cuales aparecen siempre en una determinada posición. Aunque estas investigaciones se limitan a estudiar el orden en el que aparecen los dos tipos de palabras que han descubierto

³La clase de palabra "pivote" y la clase de palabra "abierta" no corresponden a categorías de la gramática adulta aunque se indica que la primera es una clase pequeña, como la de las palabras gramaticales de la lengua adulta; la segunda incluye la mayor parte del vocabulario de la etapa de dos palabras.

y a postular las reglas que dan cuenta de dicho orden, estas observaciones sirven de base para afirmar que el lenguaje infantil tiene su propia estructura.

En la década de los setenta, se explora la posibilidad de utilizar otros modelos de análisis del lenguaje adulto para describir el lenguaje infantil. Bloom (1970) emplea el modelo de la gramática transformacional para dar cuenta de la estructura de las emisiones de dos palabras y, de este modo, explicar el significado, que se ha determinado con la ayuda del contexto extralingüístico.⁴ Bowerman (1973) y Brown (1973) exploran las posibilidades de la "gramática de los casos" que especifica la relación entre los SSNN y los SSVV en términos de "casos", es decir, papeles semánticos (agente, objeto, locativo, etc.) de los SSNN. Proponen que las emisiones de dos palabras expresan posesión y relaciones como las de agente-objeto, agente-locativo, etc., y que ello se debe a que los niños conocen los "casos", pero no tienen los medios para marcarlos en sus emisiones. Por otra parte, también se desarrollan modelos que rechazan que los conceptos de la gramática adulta correspondan a los conceptos que realmente posee el niño que aprende su lengua materna. Entre los más interesantes, se cuenta el de Schlesinger (1971, 1977) quien plantea que lo que primero capta el niño son relaciones semánticas y que, gradualmente, aprende las palabras que representan estas relaciones y el orden en que deben colocarse.

Llamo la atención sobre el hecho de que aunque no es posible hablar de estudios empíricos del lenguaje infantil antes de los diarios mencionados al inicio de esta introducción, la adquisición de la lengua y la naturaleza de este proceso forman parte de la problemática de lo que Chomsky (1966) llama la lingüística cartesiana.⁵ La doctrina central de esta lingüística es que puesto que las

⁴ Como se verá en el capítulo 4, este análisis plantea que una emisión que se emplea para expresar diferentes significados en diferentes contextos, tiene diferentes estructuras subyacentes según el significado que exprese.

⁵ Chomsky (1966: 15) emplea este término para caracterizar "una constelación de ideas e intereses que aparecen en la tradición de la 'gramática universal' o 'filosófica' que se desarrolla a partir de *La grammaire générale et raisonnée* de

características generales de la estructura gramatical son comunes a todas las lenguas, reflejan propiedades de la mente humana. De este planteamiento se desprende la necesidad de concentrar la investigación no en las gramáticas particulares, sino en la *gramática general*; es decir, en las condiciones universales que determinan la forma de las lenguas humanas. Al plantear, como lo hace el racionalismo del siglo XVII, que la mente contribuye de un modo muy particular al conocimiento humano, la lingüística cartesiana implica una forma especial de aproximarse a la adquisición del lenguaje. Como se verá a continuación, la gramática generativa se inserta en el pensamiento racionalista.

Este capítulo tiene el propósito fundamental de mostrar que, desde sus inicios, la adquisición del lenguaje juega un papel importante en la teoría generativa y en su evolución. La importancia de este papel se aprecia claramente en las secciones (1.1.2.2 - 1.2.2) en las que se tratan cambios importantes en la teoría, revisiones conceptuales que están estrechamente ligadas con el problema de la adquisición del lenguaje y, por lo tanto, con el problema de alcanzar la adecuación explicativa. En la presentación de los planteamientos fundamentales del "programa minimalista" (1.3-1.3.3) se describen los aspectos de la teoría que se refieren a los mecanismos que intervienen en la generación de las expresiones lingüísticas; la finalidad es mostrar las operaciones que pueden representar las computaciones mentales que dan cuenta de cómo se realiza sintácticamente la representación semántica (o funcional) de las entidades del léxico. Esta visión general del funcionamiento del componente computacional enmarca el análisis de los aspectos de la adquisición que se presentan en los siguientes capítulos. Puesto que supongo que la sintaxis es independiente del significado (en el sentido de que aunque su función es contener el significado, no

es el resultado de la organización de éste), en la sección 1.4, me referiré a la relación sintaxis-significado en la gramática generativa.

Cierro este capítulo introductorio con una presentación de la relación entre la teoría generativa y la biología; señalo la coincidencia en la concepción del lenguaje entre planteamientos en este campo de las ciencias naturales y en el de la lingüística chomskyana. En la última sección del capítulo (2.3), me refiero a las dos hipótesis que han sustentado la mayoría de las investigaciones de adquisición en el marco generativista; señalo las contradicciones con los planteamientos de la biología antes expuestos e indico los términos en los que considero debe analizarse la adquisición del lenguaje.

1. *La adquisición del lenguaje en la teoría generativa*

Es posible calificar la teoría generativa de revolucionaria (en el sentido de las revoluciones científicas de Kuhn (1962)) ya que no representó un ajuste al modelo teórico vigente.⁶ Como los nuevos paradigmas que introducen las revoluciones científicas, la teoría generativa intentaba desplazar la red de conceptos a través de la cual se había analizado el lenguaje y, como lo hacen los nuevos paradigmas, también exigía una redefinición de la ciencia de la que había surgido. De una redefinición de la ciencia puede resultar que problemas que antes eran triviales o que ni siquiera existían, se conviertan en los arquetipos mismos de la investigación científica (Kuhn, 1962).

La teoría generativa redefine la lingüística y de esta redefinición surgen supuestos y conceptos ausentes del modelo pre-generativo. El comportamiento verbal y el producto de dicho comportamiento habían constituido, tradicionalmente, el objeto de estudio de la lingüística. La nueva teoría, en

⁶ Kuhn (1962) supone que las crisis son una condición previa y necesaria para el nacimiento de nuevas teorías. El surgimiento de la generativa coincide con la crisis de la filosofía empirista que apuntalaba al estructuralismo. Para la crisis del empirismo radical, v. Newmeyer (1986: 145-147).

cambio, se interesa en el sistema de conocimientos que subyace en la comprensión y en el uso del lenguaje, como también en la capacidad innata que hace posible que los seres humanos adquieran este tipo de conocimiento.⁷ Consecuentemente, los estados de la mente/cerebro que sustentan la conducta lingüística (y no la conducta misma) se convierten en el objeto de estudio de la gramática generativa. Chomsky (1986) emplea el término mente/cerebro para referirse a las estructuras mentales que sirven de vehículo para el ejercicio de las capacidades mentales y a las estructuras físicas del cerebro que las hacen posible. El empleo de este término implica un rechazo a la dualidad cartesiana "mente-cuerpo"; no es posible considerar la mente independientemente del cerebro; éste es el sustento material de mente.

El nuevo objeto de estudio de la lingüística determina un diferente acercamiento a los problemas del lenguaje, la investigación se centra en diferentes aspectos del conocimiento lingüístico: en la naturaleza, los orígenes y el uso del lenguaje. Es decir, los tres problemas fundamentales para la investigación serán:

- i. ¿Qué constituye el conocimiento lingüístico?
- ii. ¿Cómo se adquiere este conocimiento?
- iii. ¿Cómo se emplea este conocimiento? (Chomsky 1986a: 3)

La adquisición del lenguaje no es "otra" posible área de investigación de la teoría generativa, constituye uno de los tres problemas centrales que han surgido de la redefinición de la lingüística. La gramática generativa siempre ha planteado que el propósito de la teoría lingüística es entender la naturaleza de la facultad

⁷Chomsky (1986a) denomina "lenguaje-E" al objeto de estudio de la lingüística tradicional y "lenguaje-I" al sistema de conocimientos que posee todo ser humano que ha adquirido una lengua natural, conocimiento que está representado en la mente/cerebro, el cual considera como el objeto de estudio de la teoría. El lenguaje-E (externalizado) se refiere a toda conducta lingüística (real o posible) que se estudia independientemente de la mente/cerebro.

lingüística y explicar la adquisición del lenguaje. Aunque en *Estructuras sintácticas* (Chomsky 1957), la obra que inicia la era de la gramática generativa transformacional (en el sentido moderno de este término)⁸ el tema de la adquisición no se trata de manera explícita, este problema puede ser considerado como uno de los presupuestos del libro. Recordemos que la oración que inicia *Estructuras sintácticas* nos define el estudio de la sintaxis como el estudio de los principios y procesos en virtud de los cuales se construyen las oraciones de las lenguas particulares. Este singular enfoque permite concebir la adquisición del lenguaje como el desarrollo de los principios y procesos que forman el entramado sintáctico, el cual, según plantea Chomsky (1957:127), puede servir de base al análisis semántico. Además, aunque la gramática de estructura tripartita⁹ que se considera en Chomsky (1957) no dice cómo sintetizar una oración específica ni cómo analizar una oración dada, es posible basarse en esta gramática para investigar problemas, como el análisis y la síntesis de oraciones concretas.¹⁰

En resumen, la formulación de observaciones empíricas en términos abstractos, tal como lo plantea Chomsky (1957), proporciona los medios para presentar los procesos de adquisición en términos formales. La incorporación de

⁸La Gramática de Port Royal contiene operaciones transformacionales que convierten los "juicios del espíritu" en proposiciones. Para las reglas que esta gramática propone para convertir las proposiciones de la mente en proposiciones del lenguaje, véase Chomsky (1969: 75-110). Harris (1957, 1965) propone transformaciones que relacionan oraciones del mismo tipo, pero éstas no forman una teoría de la lengua.

⁹Este modelo plantea que la estructura natural de la gramática contiene un nivel de estructura de frase, una secuencia de reglas morfononémicas y una secuencia de reglas transformacionales. Para la representación de esta gramática, v. Chomsky (1957: 64).

¹⁰Chomsky (1957: 66) aclara este planteamiento mediante una analogía entre la gramática y el campo de la química que investiga los compuestos estructuralmente posibles. Del mismo modo que la teoría química podría servir de base teórica para el análisis y síntesis de compuestos específicos, una gramática, como la planteada por la teoría generativa, podría servir de base para la investigación de problemas como el análisis y la síntesis de oraciones concretas.

transformaciones, que tienen como finalidad la simplificación de todo el sistema, ofrece la posibilidad de simplificar el planteamiento del proceso de adquisición del lenguaje. Las estructuras gramaticales de mayor complejidad pueden plantearse en términos de transformaciones fáciles de formular.

En Aspectos de la teoría de la sintaxis (Chomsky 1965) el problema de la adquisición del lenguaje aparece de manera explícita. Se plantea aquí la necesidad de considerar el problema abstracto de construir un "modelo de la adquisición" del lenguaje, una teoría del aprendizaje lingüístico o de la construcción gramatical para "facilitar la clara formulación de cuestiones más profundas" (Chomsky 1965: 25). A partir de este momento, la gramática generativa se enfrenta a dos tareas: i) la de dar cuenta de los fenómenos de las lenguas particulares (adecuación descriptiva)¹¹ y ii) la de explicar cómo estos fenómenos se desarrollan en la mente del hablante-oyente (adecuación explicativa).

1.1 *La adecuación explicativa: el problema de construir una teoría de la adquisición*

Aunque Chomsky (1965: 25-36) reconoce que la adecuación descriptiva en gran escala no se alcanza fácilmente, plantea la necesidad de perseguir objetivos mucho más altos: una teoría lingüística, como toda teoría científica debe alcanzar la adecuación explicativa. Una teoría lingüística puede considerarse válida en la medida en que proporciona una explicación adecuada sobre la manera en que algún aspecto de la estructura lingüística podría haber sido adquirido; es decir, si da razón del aprendizaje lingüístico.¹² El problema de

¹¹A una gramática se le puede considerar como una teoría de la lengua, y es *descriptivamente adecuada* en la medida en que describe correctamente la competencia intrínseca del hablante nativo idealizado; en otras palabras, si formula correctamente los hechos de la lengua (Chomsky 1965: 25 y 39).

¹²Es necesario aclarar que se emplea el término "aprendizaje" ya que, como indica Lorenz (1965) el carácter innato de los cuadros del conocimiento no excluye el aprendizaje, es decir la adquisición de elementos por medio de la experiencia.

la adecuación explicativa es, pues, en esencia, el problema de construir una teoría de la adquisición del lenguaje que explique cómo el ser humano adquiere el conocimiento lingüístico; es decir, que dé cuenta de las habilidades innatas específicas que hacen posible este logro.

Teorías contrarias pueden describir adecuadamente una gran cantidad de datos, pueden, incluso, ofrecer una explicación sobre la forma en que éstos han sido adquiridos; sin embargo, si dicha teoría no proporciona una gramática descriptivamente adecuada para los datos lingüísticos primarios de otras lenguas, no puede considerarse válida. Puesto que los niños no están más predispuestos a aprender una lengua que otra,¹³ una teoría debe explicar la adquisición del conocimiento lingüístico de cualquier lengua (y de hecho, describirlo) en base a una hipótesis empírica sobre la capacidad innata del niño para aprender cualquier lengua natural a partir de datos empíricos primarios. Una teoría que satisfaga esta condición constituye una hipótesis sobre la "forma" del lenguaje, consecuentemente, podrá proporcionar gramáticas adecuadas para cualquier lengua natural.¹⁴

1.1.1 *La teoría de la estructura lingüística y la adquisición del lenguaje*

Una teoría de la estructura lingüística que aspira a alcanzar la adecuación explicativa, además de dar razón de los universales lingüísticos, debe atribuir conocimiento tácito de estos universales al niño. De no ser así, el aprendizaje del lenguaje no sería posible.¹⁵ La teoría del lenguaje se considera como una

¹³Las regularidades observadas en la adquisición del lenguaje así como el hecho de que los niños adquieren cualquier lengua en un lapso de tiempo similar, sostienen esta afirmación (v. Pinker 1979).

¹⁴La aparente diversidad entre las lenguas ha sido la base para que en el campo de la lingüística se haya rechazado la existencia de una "forma" común a todas las lenguas; véanse, en la sección 2 de este capítulo, los planteamientos de la biología que sostienen esta propuesta chomskyana.

¹⁵Pinker (1979: 218) plantea que para que una teoría sea digna de consideración tiene que postular mecanismos lo suficientemente poderosos que garanticen la adquisición de cualquier lengua natural. Basa este planteamiento en el hecho

hipótesis sobre la capacidad innata de los humanos de construir una lengua (Chomsky 1965:30); el lingüista, por lo tanto, se enfrenta al problema de determinar las características intrínsecas del "ingenio" capaz de desarrollar la gramática de una lengua tomando como base la observación de los datos lingüísticos primarios. Consecuentemente, una teoría de la estructura lingüística que aspira a la adecuación explicativa, tendrá que especificar el esquema innato, el estado inicial que Chomsky (1965: 27) supone que, gradualmente, se hace más explícito y diferenciado a medida que el niño aprende la lengua (v. Chomsky, 1965: 27-30).

En *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, se plantea que, en ese momento, no era posible ni siquiera aproximarse a establecer una hipótesis sobre esquemas innatos que fuera lo bastante rica, detallada y específica para dar cuenta de la adquisición del lenguaje. Por lo tanto, la tarea principal de la lingüística "debe ser establecer una hipótesis de universales lingüísticos que, por una parte, la diversidad real de las lenguas no falsifique, y, por otra, que sea lo suficientemente rica y explícita para dar razón de la característica rapidez y uniformidad del aprendizaje lingüístico [...]" (Chomsky, 1965: 28). Sin embargo, como Chomsky (1957) ha formulado la teoría lingüística como una hipótesis de las propiedades esenciales del lenguaje humano, es posible relacionar estas propiedades del lenguaje con las propiedades de la facultad que poseen todos los seres humanos, la cual asegura que todos los humanos tengan la capacidad de adquirir una o más lenguas naturales. Es decir, es posible sostener que las hipótesis empíricas sobre la estructura del lenguaje pueden ser consideradas como hipótesis de las propiedades de la mente.

indiscutible de que a pesar de la complejidad y del carácter abstracto de las reglas de las lenguas naturales, todos los niños las aprenden de manera similar y en un lapso de tiempo más o menos igual. Señala que esto no ocurre cuando se trata de conductas complejas que dependan de otras capacidades cognoscitivas.

La búsqueda de las propiedades universales de tipo abstracto caracteriza la gramática generativa desde sus comienzos. *Estructuras sintácticas* es un estudio que "forma parte de una tentativa de construir una teoría general formalizada de la estructura lingüística y de explorar los fundamentos de dicha teoría" (Chomsky 1957: 24). No se trata únicamente de determinar la estructura lingüística de una lengua particular, sino de descubrir la naturaleza general del lenguaje. El objetivo de la investigación no se limita a mostrar cómo se podría llegar a la gramática de una lengua; se intenta describir la forma de las gramáticas, la naturaleza de la estructura lingüística, e investigar las consecuencias empíricas de adoptar un determinado modelo de la estructura lingüística (Chomsky 1957: 75).

Aunque Chomsky (1965) reconoce que la gramática tradicional plantea que las categorías sintácticas fijas (Nombre, Verbo, etc.) proporcionan la estructura sintáctica subyacente general de cada lengua, supone que es posible buscar propiedades universales de tipo más abstracto: universales lingüísticos *formales*.¹⁶ Una propiedad de una lengua constituye un universal lingüístico *formal* si se demuestra que es propiedad general de las lenguas naturales. La existencia de universales formales implica que todas las lenguas están cortadas por el mismo patrón (Chomsky, 1965: 29), lo que a su vez implica que el sistema que genera la sintaxis de las lenguas viene determinado por las condiciones universales que definen el lenguaje humano.

¹⁶La información planteada por la gramática tradicional, además de ser correcta, es esencial en cualquier interpretación de cómo se usa o se adquiere el lenguaje (Chomsky 1965:62). La meta es considerar la formalización de este tipo de información en descripciones estructurales y las reglas que pueden generarlas.

1.1.2 *La Gramática Universal: la teoría del estado inicial*

Al intentar dar razón de cómo se adquiere el conocimiento lingüístico, la teoría generativa ha tenido que considerar tanto la naturaleza de los datos lingüísticos primarios como "el mecanismo innato" que es capaz de utilizar estos datos como base empírica para el aprendizaje del lenguaje. Una de las tareas fundamentales de la generativa ha sido la construcción de la Gramática Universal (GU): una teoría del estado inicial de la facultad lingüística. La GU intenta explicar la facultad lingüística; es decir, la capacidad que permite que todo ser humano normal sea capaz de aprender cualquier lengua durante un determinado periodo de su vida por el solo hecho de estar en un medio que ofrezca la estimulación lingüística adecuada.

La gramática universal, que se denominará Gramática Universal (GU) (Chomsky, 1981), se visualiza como una teoría sumamente estructurada, constituida por una serie de principios básicos estrechamente relacionados que interactúan unos con otros. Estos principios generales se atribuyen al estado inicial de la facultad lingüística. La GU se define como la teoría del estado inicial prelingüístico; es el instrumento con el que los niños se enfrentan a la tarea de la adquisición de las lenguas naturales (Chomsky, 1981: 7-8). Se postula que la especificación de la GU, aunada esta tarea al análisis del modo en que los principios que la constituyen interactúan con la experiencia, permitirá explicar cómo se adquiere el lenguaje; es decir hará posible que se alcance el nivel de la adecuación explicativa de la teoría (Chomsky, 1986: 3). El desarrollo de la teoría de la GU repercute directamente en la forma de concebir la adquisición del lenguaje.

1. 1.2.1. *El sistema de reglas*

Como se ha visto, desde sus inicios, la gramática generativa se enfrenta a dos problemas: dar cuenta de los fenómenos de las lenguas particulares (adecuación descriptiva) y explicar cómo el conocimiento lingüístico se desarrolla en la mente/cerebro del hablante oyente (adecuación explicativa).¹⁷ Desde las etapas iniciales del desarrollo de la generativa (Chomsky 1965) es evidente que la construcción de una teoría del estado inicial de la facultad del lenguaje es necesaria para dar respuesta a la pregunta: "¿cómo se adquiere el conocimiento lingüístico? La descripción de este estado, la descripción de "lo que el niño aporta al aprendizaje lingüístico" ha ido afinándose y, principalmente, simplificándose, como se verá en las siguientes secciones. Las primeras versiones de la GU proporcionaban el formato para los sistemas de reglas y una evaluación métrica que asignaba un "valor" a cada uno de los mecanismos generativos. Las reglas eran de dos tipos: (I) las reglas de reescritura, que generan descripciones estructurales que expresan la jerarquía de las frases y (II) las reglas transformacionales, que se aplican a formas abstractas subyacentes para formar las construcciones gramaticales.¹⁸

La descripción de la enorme gama de fenómenos que aportaba la investigación de las lenguas particulares, llevó a que los sistemas generativos se enriquecieran cada vez más (en formas, a veces, radicalmente diferentes en las diferentes lenguas). Los complejos sistemas de reglas desarrollados para

¹⁷Recordemos, sin embargo, que Chomsky (1965: 59) cierra el primer capítulo de *Aspectos* subrayando que las cuestiones de interés lingüístico real surgen cuando la discusión se centra en la adecuación explicativa.

¹⁸En sus inicios, la gramática generativa maneja las ideas clásicas de la gramática tradicional: (I) que existe una jerarquía entre las frases que constituyen una oración y que entre estas frases (o sus núcleos) se establecen determinadas relaciones gramaticales (II) que existen diferentes tipos de construcciones gramaticales y que se observan relaciones sistemáticas entre las oraciones que pertenecen a uno u a otro tipo de construcción, siendo algunas construcciones más básicas que otras (por ejemplo, la activa más que la pasiva). Los dos tipos de reglas captan estas mismas ideas.

alcanzar el nivel descriptivo no podían satisfacer la adecuación explicativa que la teoría exige.¹⁹ Es decir, alcanzar la adecuación descriptiva y la adecuación explicativa parecían constituir metas contradictorias. La tensión entre estas dos metas define el programa de investigación de los primeros años de la gramática generativa. Desde el comienzo de la década de los sesenta, uno de los objetivos es abstraer las propiedades más generales de las gramáticas y de las teorías más adecuadas y desarrollar una gramática universal: una teoría de estas propiedades abstractas. Las investigaciones se orientan hacia la búsqueda de principios generales que rijan la aplicación de las reglas. Se plantea que la investigación de los sistemas particulares llevará al descubrimiento de principios básicos de la gramática no totalmente determinados por los datos a los que tiene acceso el niño que aprende una lengua (Chomsky, 1981). Los logros alcanzados en esta dirección reducirían las restricciones que se refieran a lenguas particulares, contribuyendo de este modo a la adecuación explicativa.

1.1.2.2 *Del sistema de reglas a los principios y parámetros*

La teoría generativa siempre se ha planteado que "el verdadero progreso de la lingüística consiste en el descubrimiento de que ciertos rasgos de lenguas dadas pueden ser reducidos a propiedades universales del lenguaje y explicados en términos de aspectos más profundos de la forma lingüística (Chomsky, 1965: 34). Es comprensible que este enfoque pudiera parecer poco científico en un momento en que los estudios de las lenguas amerindias demostraban "una diversidad verdaderamente asombrosa".

En la filosofía occidental, siempre se han enfrentado dos ideas aparentemente opuestas: la que busca la explicación en el continuo cambio y la

¹⁹Para una revisión de los problemas que surgieron como resultado de la concepción del lenguaje como un complejo sistema de reglas, y los primeros intentos para resolver la tensión entre la adecuación descriptiva y la explicativa (v. Chomsky 1986: 56-101).

que intenta llegar a las formas subyacentes, esencialmente invariantes. En el segundo cuarto del siglo XX, los avances de la bioquímica han revelado "la profunda y rigurosa unidad, a escala microscópica, de todo el mundo viviente, se ha descubierto el 'alfabeto' con el que se escribe toda la diversidad de las estructuras de las *performances* que contiene la biosfera. El objetivo de la ciencia es descubrir la unidad bajo la diversidad que presentan los fenómenos del mundo natural (Monod, 1970: 105-107). La gramática generativa busca los principios "invariantes" que subyacen en todas las lenguas naturales y que determinan la "forma" de todas ellas, lo cuales pueden atribuirse a la mente/cerebro del ser humano. Esta "forma" universal supone una forma física subyacente, una estructura nerviosa que según plantea la neurobiología es la que *impone* la gramática universal (Danchin, 1988: 164).

La búsqueda de principios abstractos universales culmina en el modelo de "principio y parámetros" ("P&P" en adelante). Más que una hipótesis específica, el modelo de P&P es, en parte, una audaz especulación que hace posible reducir la tensión entre la adecuación descriptiva y la explicativa (Chomsky 1994:3). El modelo de P&P plantea que las lenguas no están constituidas por sistemas de reglas tales como las propuestas tanto por la gramática tradicional como por el primer modelo de la gramática generativa. En lugar de las antiguas reglas asociadas con cada una de las construcciones gramaticales, empiezan a postularse una serie de principios, cada uno de los cuales puede intervenir en varias construcciones.

Aunque los principios restringen las clases y la forma de las posibles gramáticas,²⁰ algunos de ellos presentan ciertas posibilidades de variación paramétrica. Se propone la existencia de parámetros que se fijan según las

²⁰Desde 1965 se plantea la necesidad de reducir la variedad de gramáticas posibles. Ello se debía tanto a la necesidad de aumentar el poder explicativo de la teoría como a la de proporcionar una base para comprender cómo se adquiere el lenguaje (v. Chomsky 1965: 59-60, 1982: 15).

diversas experiencias lingüísticas; la fijación de uno o de otro de los posibles parámetros explica las diferencias entre las lenguas. El desarrollo de este modelo hace posible que se conciba un estado inicial constituido por principios universales y una serie finita de opciones (parámetros)²¹ sobre la forma en que éstos se aplican. La tensión entre la adecuación descriptiva y la explicativa se reduce y el lugar de ésta última en el programa de investigación queda establecido.²² La tarea principal será demostrar que la aparente riqueza y diversidad de fenómenos lingüísticos no debe interpretarse más que como epifenómenos taxonómicos, como series de estructuras con propiedades que resultan de la interacción de principios fijos cuyos posibles parámetros se fijan de una u otra forma. Las propiedades básicas de la estructura de frase de las diferentes lenguas dependen (en gran medida)²³ de la fijación de los parámetros de la teoría del Caso abstracto y de la teoría- θ .²⁴

Esta revisión conceptual obliga a considerar la forma en la que debe enfocarse la adquisición del lenguaje. La GU proporciona un sistema fijo de principios invariantes del estado inicial (E_0), pero como algunos presentan más de un valor, el niño emplea los datos lingüísticos para fijar el parámetro que corresponde a la lengua que aprende. El modelo estandarizado de la adquisición del lenguaje interpreta el E_0 como una función que proyecta la experiencia (los datos

²¹El número de parámetros debe ser lo más pequeño posible para que la teoría tenga mayor poder explicativo y dé cuenta del aprendizaje lingüístico (Chomsky 1982: 7).

²²La formulación del modelo de P&P llevó al descubrimiento y posible interpretación de una enorme cantidad de datos provenientes de lenguas tipológicamente muy diferentes. Al plantear la posibilidad de investigar la forma en que la experiencia fija los valores de parámetros universales, permitió considerar seriamente el problema de la adecuación explicativa.

²³"En gran medida", ya que Chomsky (1986b: 3) señala que las propiedades básicas dependen también de las propiedades léxicas.

²⁴Recuérdese que, en Chomsky (1986b), aún se plantea que ambas subteorías dan cuenta de la buena formación de las oraciones. La teoría- θ básicamente da cuenta del valor agregado que los argumentos reciben al ser regidos por un determinado elemento y de la forma y las condiciones en las que se asigna este valor relativo, al que se le suele llamar *papel temático* o *semántico*.

lingüísticos primarios) en una lengua. Es decir, la GU media la relación entre la gramática y la experiencia lingüística (Chomsky 1981: 4). La adquisición queda definida, básicamente, como un problema de fijación de parámetros en un sistema determinado por la programación genética. Los términos en que, ahora, se plantea la adquisición parecen reflejar los problemas a los que tiene que enfrentarse el niño: ¿Es posible que la posición del sujeto quede vacía? ¿Se trata de una lengua núcleo inicial? ¿En qué posición aparecen los elementos "cu"?²⁵

Se dio un paso importante cuando se orientó la investigación hacia la búsqueda de la fuente de la variación paramétrica. Borer (1984) sostiene que hay principios y procesos universales que no pueden ser parametrizables, propone que las variaciones entre las lenguas se deben a diferencias en las propiedades de las entidades léxicas.²⁶ Consecuentemente, el estudio de las lenguas particulares requiere el conocimiento de las idiosincrasias de los elementos del componente léxico pues éstas contribuyen a determinar las propiedades básicas de la estructura de frase de las lenguas.²⁷

²⁵V. Hyams (1983) y Roeper y Williams (eds.) (1987) para una visión de la adquisición del lenguaje concebida como un proceso de fijación de parámetros.

²⁶Se trata de un problema importante para la teoría ya que puede resultar contradictorio aceptar que principios y procesos universales son parametrizables y sostener, al mismo tiempo, que hay una "forma" subyacente universal.

²⁷Chomsky (1986: 3) declara: *I [...] assume that the basic properties of phrase structure for particular languages are determined by fixing parameters of Case theory and θ -theory and by lexical properties.* (El subrayado es mío).

1.2 El lexicón

La meta de la teoría ha sido siempre deducir la sintaxis de las propiedades de los elementos que componen el lexicón, como demuestra el desarrollo de este componente a expensas del componente categorial. En *Estructuras Sintácticas* (Chomsky 1957) no aparece un componente léxico que forme parte de la gramática. Los elementos de la oración carecen de interés para la teoría si se les considera, únicamente, como portadores del significado referencial. Chomsky (1957:120) considera que sólo una base puramente formal puede proporcionar fundamento firme y productivo para la construcción de la teoría gramatical. Sin embargo, puesto que reconoce que al describir el significado de una palabra es necesario hacer referencia al marco sintáctico en el que esa palabra aparece, sugiere una reformulación de partes de la teoría del significado que traten del "significado estructural", pero esto en términos sintácticos, no semánticos. Es decir, se trata de que la descripción de una palabra o morfema se analice en términos formales pertenecientes a la teoría de la sintaxis.²⁸

La descripción formal de los elementos que constituyen la oración se hace posible con la introducción de un componente léxico. Además del componente categorial que genera información estructural mediante un conjunto de reglas (cuyo fin es expresar los procesos lingüísticos básicos), la base del modelo chomskyano (1965) contiene el lexicón con su propio sistema de reglas. Existe, sin embargo, un problema de redundancia; la información sobre las clases de marco de subcategorización en que un verbo puede aparecer se representa tanto en el componente categorial como en el léxico.²⁹ El lexicón adquiere un papel

²⁸Por ejemplo, Chomsky (1957: 123-4) introduce términos como "agente" y "objeto de la acción" para referirse al significado de un verbo. Indica que estos conceptos deben describirse en términos de las nociones "sujeto" y "objeto", las cuales deben ser analizadas como nociones formales de la sintaxis.

²⁹Reglas del componente categorial de tipo: SV---> V (SN) (O), repetían información que la entrada léxica de un verbo debe contener pues ésta, necesariamente, tiene que indicar si el verbo toma como complemento un SN o una cláusula (v. Chomsky 1965: 160-164).

fundamental en la sintaxis y, consecuentemente, en la adquisición, en el momento en que dicha información desaparece del componente categorial. Puesto que el componente léxico representará la misma información que antes proporcionaba el componente categorial, la teoría se enfrenta a la tarea de precisar (y formalizar) la información que debe contener cada entrada del lexicon.

1.2.1 *La estructura del lexicon*

Chomsky (1965: 154-181) considera las propiedades del lexicon que permitan determinar el entorno sintáctico en el que puedan insertarse los elementos léxicos. Esta primera representación del lexicon no va más allá del arreglo taxonómico de los datos. Sin embargo, se marca claramente el camino que debe seguir la investigación de la estructura del lexicon. Las entidades léxicas deben contener sus propiedades fonológicas, sintácticas, semánticas, estando estas últimas "ultrasimplificadas" en el primer modelo. Es decir, el lexicon necesita más estructura de la que se le atribuye en 1965 para dar razón de las propiedades del campo semántico (Chomsky 1965:155). Sin embargo, esto se plantea dentro de un marco que subraya la necesidad de explorar la cuestión de la simplificación de los elementos que se incluyan en este componente. El objetivo es desarrollar convenciones (sintácticas y fonológicas) tanto universales como específicas de cada lengua, que eliminen la redundancia de los rasgos de las representaciones léxicas. El resultado es la simplificación significativa de las representaciones léxicas.³⁰

El planteamiento del lexicon como un componente independiente³¹ tiene como consecuencia inmediata la reducción de la especificación del componente

³⁰Chomsky (1965:134) plantea que "los artículos léxicos constituyen el conjunto completo de irregularidades de la lengua". Es decir, sólo tienen que especificar las irregularidades ya que existen reglas que pueden añadir los rasgos que se deduzcan de una regla general.

³¹En 1965, la base de la gramática contiene el lexicon (v. Chomsky 1965: 81).

categorial de las gramáticas de las lenguas y, consecuentemente, tiene importantes repercusiones en la teoría de la adquisición del lenguaje. Un aspecto importante del aprendizaje es el descubrimiento de los rasgos de subcategorización de una entidad léxica que aparecen ahora en el Lexicón; cada entrada léxica especifica su categoría y estructura argumental. Adquirido este conocimiento, las propiedades básicas de las estructuras sintácticas en las que dicha entidad léxica aparece no tienen que ser aprendidas independientemente. El lexicón empieza, desde este momento, a jugar un papel central en la sintaxis.³²

La investigación se orienta al estudio de la relación entre las entradas léxicas y las estructuras sintácticas de las que forman parte. Las consideraciones a este respecto culminan en una reducción de la información que debe incluirse en la especificación de cada elemento del Lexicón: la información categorial desaparece; las entradas léxicas sólo especificarán, además de la forma fonológica abstracta, las propiedades semánticas asociadas a ellas; entre éstas se mencionan las "propiedades de selección" (Chomsky 1986a). El verbo "golpear", por ejemplo especificará que toma un complemento con el papel semántico de recipiente de la acción (paciente) y que el sujeto tiene el papel semántico de agente. En adelante, las entidades léxicas sólo tendrán que especificar la "selección semántica" (selección-s). Es posible eliminar la información categorial por redundante: si por ejemplo, un verbo selecciona-s un paciente, selecciona categorialmente una SN; es decir, el paciente se realiza canónicamente como SN.³³ Las representaciones que aparecen en los diferentes niveles (v. nota 32) serán la proyección de las propiedades semánticas de las entidades léxicas

³²La importancia del lexicón se hace evidente cuando vemos que el papel del componente categorial ha quedado reducido a expresar idiosincrasias de la lengua que no están determinadas por el lexicón (v. Chomsky 1981: 31).

³³Es necesario aclarar que aunque Chomsky (1986a: 86-92) indica que los elementos léxicos no necesitan indicar la categoría de los complementos seleccionados, la información categorial tiene que estar presente para la interpretación de las oraciones ya que las frases nominales, por ejemplo, se interpretan de manera diferente que las verbales, etc. (v. Chomsky 1994: 9).

(Chomsky 1986a:93). Entre éstas Chomsky (1986a:86) se refiere a las propiedades de selección de los núcleos de las construcciones: nombres, verbos, adjetivos y pre/posposiciones; es decir, de los elementos "léxicos" o "temáticos" del lexicon.

1.2.2 Elementos léxicos y elementos funcionales

Chomsky (1986b) emplea los rasgos ($\pm N$, $\pm V$) para distinguir las categorías léxicas de las no léxicas; entre las primeras incluye Nombre ($[+N, -V]$), Verbo ($[-N, +V]$), Adjetivo ($[+N, +V]$) y Pre-Posposición ($-N, -V$). En las categorías no léxicas incluye COMP (complementante) y FLEX, este último contiene Tiempo y Concordancia.

Abney (1987) reconoce dos tipos de elementos a los que denomina elementos temáticos y elementos funcionales. Rechaza el término "elementos no léxicos" ya que supone que están, como los elementos léxicos, representados en el lexicon; es decir, cuentan, igual que éstos con entradas léxicas. Aunque reconoce que no existe una frontera clara entre ambos tipos de elementos,³⁴ considera que hay un buen número de características que tipifican los elementos funcionales las cuales no se observan en los elementos temáticos. Plantea que los elementos temáticos seleccionan-s a sus argumentos y que los funcionales (complementante, elementos flexionales y determinantes) seleccionan-f un complemento; por ejemplo, FLEX selecciona un sintagma verbal, C selecciona un sintagma FLEX. La adquisición tendrá que considerar también la proyección de los elementos y de los complementos que seleccionan.

Como se indicó al final de la sección 1.1.2.2, Borer (1984) sugiere que los parámetros no se refieren al sistema computacional de la facultad lingüística

³⁴Abney reconoce que hay elementos temáticos con propiedades de elementos funcionales y viceversa. La propuesta de Lema (1992) ofrece la posibilidad de distinguir cuatro clases naturales: (+Lex -Fun), (+Lex +Fun), (-Lex +Fun), (-Lex -Fun).

sino al lexicón, lo que le permite a Chomsky (1989) plantear que, de poder esto sostenerse de forma natural, aparte del lexicón, sólo existe una lengua natural y la adquisición del lenguaje es, básicamente, cuestión de determinar las idiosincrasias léxicas.³⁵ Si, como supone, los elementos substantivos (verbos, nombres, etc.) provienen de un vocabulario universal invariante, entonces, sólo los elementos funcionales son parametrizables. Como se verá en el capítulo 3, los elementos funcionales constituirán un tema central en la investigación de la adquisición en el marco de la gramática generativa. Sin embargo, el problema de la adquisición deberá, nuevamente, ser revisado a la luz de la reconsideración que el Programa Minimista hace de la información que debe incluir cada entidad contenida en el lexicón y del empleo que el componente computacional hace de esta información.

1.3 *El Programa Minimista*

Es generalmente aceptado que las cuestiones fundamentales que guían el programa minimista comienzan a distinguirse desde el momento en que se conforma el modelo de P&P. Sin embargo, es posible sostener que la teoría se enfila en esta dirección cuando se reconoce la necesidad de abstraer principios generales de los complejos sistemas de reglas con los que se aspiraba a describir adecuadamente las lenguas particulares. Chomsky (1994: 3) reconoce que la búsqueda de principios generales establece los fundamentos para construir teorías más sencillas y naturales. La línea de investigación del nuevo programa minimista puede resumirse en la pregunta ¿qué tan perfecto es el lenguaje? Se propone que las "imperfecciones" del lenguaje se encuentran en la parte formal

³⁵ Anteriormente, Chomsky (1981: 31-32, 1982: 8) había relacionado el problema de la adquisición de la lengua con el aprendizaje de las entidades del léxico. Planteaba entonces que el niño que aprende una lengua tiene que descubrir las propiedades léxicas, específicamente, los rasgos de subcategorización que se especifican en el componente léxico de la lengua.

del léxico (en los rasgos morfológico-formales) y en los aspectos del lenguaje inducidos por condiciones del nivel en el que se interpretan las representaciones fonéticas. De este planteamiento, se deduce un hecho fundamental para la teoría: si el componente léxico es la fuente de las "imperfecciones" observadas en las lenguas,³⁶ el sistema computacional de la facultad lingüística tendrá que ser no sólo único, sino también óptimo (Chomsky, 1994). El objetivo, entonces, es determinar, hasta donde lo permita la evidencia, qué estructura específica puede atribuírsele a la facultad lingüística y analizar y justificar las "imperfecciones".³⁷ El programa de investigación del nuevo modelo de la teoría generativa ha exigido una revisión del marco inicial desarrollado para la GU, lo cual ha llevado a una reconcepción de los mecanismos del lenguaje y, consecuentemente, de la adquisición, diferente de la presentada por los primeros modelos.

The standard idealized model of language acquisition takes the initial state S_0 to be a function mapping experience (primary linguistic data, PLD) to a language. UG is concerned with the invariant principles of S_0 and the range of permissible variation. Variation must be determined by what is "visible" to the child acquiring language, that is, by the PLD. It is not surprising, then, to find a degree of variation in the PF component, and in the aspects of the lexicon: Saussurean arbitrariness (association of concepts with phonological matrices), properties of grammatical formatives (inflection, etc.), and readily detectable properties that hold of lexical items generally [...]. Variation in the overt syntax of LF component would be more problematic, since it could only be quite indirect. A narrow conjecture is that there is no such variation: beyond PF options and lexical arbitrariness (which I henceforth ignore), variation is limited to nonsubstantive parts of the lexicon and general properties of lexical items. If so, there is only one computational system and one lexicon, apart from this limited kind of variety. (Chomsky, 1993: 3)

³⁶Es decir, las imperfecciones se deben a condiciones que no están impuestas por consideraciones de auténtica necesidad conceptual.

³⁷Chomsky (1995: 1) hace notar que los avances que logre la lingüística en la investigación de estas cuestiones, subrayarán la importancia de un problema que concierne a la biología y a las ciencias del cerebro: cómo es que el sistema lingüístico puede surgir en la mente/cerebro, es decir, en el mundo orgánico, ya que en éste no se observan las propiedades básicas que posee el lenguaje humano.

1.3.1 *Planteamientos fundamentales*

El programa minimalista plantea, como lo hacían los modelos anteriores, que hay un componente de la mente/cerebro del ser humano exclusivo del lenguaje, el cual interactúa con otros sistemas cognoscitivos. Se continúa aceptando la tesis empírica de que la facultad del lenguaje tiene por lo menos dos componentes: un sistema cognoscitivo que almacena información y dos sistemas de ejecución que tienen acceso a dicha información y la emplean de diferente forma. Chomsky (1995) supone que la información que se almacena en el componente cognoscitivo puede variar de una lengua a otra; en cambio, los sistemas que manejan esta información funcionan igual no importa cuál sea la lengua del hablante.³⁸ El sistema cognoscitivo interactúa con dos sistemas "externos":

- i. el articulatorio perceptivo (AP) y
- ii. el conceptual-intencional (CI).

Por consiguiente, hay dos niveles de representación lingüística:

- i. el de la Forma Fonética (FF) que corresponde a la interacción con el sistema AP y
- ii. el de la Forma Lógica que corresponde a la interacción con el sistema CI.

Una lengua L ,³⁹ según Chomsky (1994, 1995), es un procedimiento generativo que construye pares de sonido y significado (π, λ) ; π es una representación de la Forma Fonética (FF) y λ es una representación de la Forma Lógica (FL). Cada una de estas representaciones consiste de entidades "legítimas"

³⁸ Es decir que la variación entre las lenguas se restringe al sistema cognoscitivo; los sistemas de ejecución, en cambio, no son específicos de las lenguas particulares.

³⁹ Recuérdese que "L" se refiere a lo que Chomsky (1986a) denominó Lenguaje-I, término que emplea para referirse no a la conducta lingüística sino al sistema de conocimientos lingüísticos representado en la mente/cerebro del ser humano que ha adquirido una lengua.

que deben interpretar adecuadamente los sistemas de ejecución: AP (en el caso de π y CI (en el caso de λ)⁴⁰.

1.3.2 *El sistema cognoscitivo de la facultad lingüística*

El sistema cognoscitivo consiste de dos componentes: un lexicón y un sistema computacional. El lexicón especifica las entidades con las cuales el sistema computacional genera derivaciones. En otras palabras, la derivación de una expresión lingüística implica dos tipos de operaciones: la de seleccionar entidades del lexicón y las computacionales que construyen las representaciones que se interpretan en los niveles de FF y de FL. Las computaciones que derivan las expresiones lingüísticas (π , λ) se conciben como una sucesión de operaciones sencillas que, como se verá en las siguientes secciones, pueden expresarse en términos de relaciones y propiedades naturales.

Chomsky (1995: 225) considera que el lenguaje-L es un mecanismo que genera derivaciones; forma secuencias de elementos simbólicos los cuales finalmente constituyen una sola unidad simbólica, el par (π , λ). El componente computacional es el que realiza las operaciones que combinan los elementos simbólicos hasta convertirlos en un solo objeto (π , λ). Se plantea que existen dos tipos de operaciones computacionales, las que construyen π y las que construyen λ ; por consiguiente, el componente computacional debe contener dos subsistemas, el subsistema que realiza las operaciones fonológicas que construyen π y el subsistema cuyas operaciones construyen λ .

La teoría generativa siempre ha considerado que el componente léxico es una lista de excepciones, contiene únicamente lo que no se deduce de principios generales ya sean éstos, principios de la GU o principios de las lenguas particulares. Se continúa planteando que el lexicón contiene dos tipos de

⁴⁰Chomsky (1995: 2) reconoce que este doble nivel (A-P, C-I) es una forma de expresar la tradicional descripción del lenguaje como sonido con significado.

entidades: los elementos temáticos y los funcionales. En el Programa Minimista se supone que en el lexicón se especifican las propiedades idiosincráticas de las entidades que maneja el sistema computacional para generar derivaciones. Es decir, en él, se codifica la información necesaria para que los subsistemas del componente computacional puedan generar una representación FF y una representación FL.

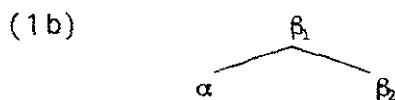
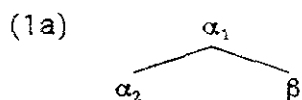
Cada entrada léxica contiene tres conjuntos de rasgos: los fonológicos, los semánticos⁴¹ y los formales; estos últimos son los que se emplean en la computación de la FL. Las entidades léxicas que se encuentran en el vocabulario mental sólo se especifican los rasgos formales *intrínsecos*, es decir, lo que no es predecible, por ejemplo, el rasgo categorial N o V en el caso de los sustantivos y de los verbos; los rasgos formales que se consideren *opcionales* no se listan en el lexicón; por ejemplo, un sustantivo no es intrínsecamente acusativo o nominativo, puede exhibir uno u otro de estos rasgos en una representación y no en otra. En resumen, el lexicón representa (en principio, en forma óptima) toda la información necesaria para que el componente computacional construya estructuras lingüísticas. Desde el punto de vista de la adquisición, esta forma de concebir el lexicón permite plantear que toda la información que emplea el componente computacional (que no se deduzca de principios generales de la GU o de la lengua particular) el niño tiene que descubrirla en los elementos del lexicón de su lengua. Es decir, es en cada entrada léxica que el niño va a encontrar las instrucciones para proyectar sus emisiones.

⁴¹ Aunque Chomsky (1994, 1995) plantea que la entidad léxica debe incluir una representación de las propiedades semánticas comparable a la de las propiedades fonológicas, no insiste en ello. Queda claro sin embargo, que no se trata de aspectos referenciales del significado, como el que un sustantivo pueda referirse a algo que sea simultáneamente concreto y abstracto, como en el caso del sustantivo "libro" en la expresión *el libro que estoy escribiendo va a pesar 5 libras*. Al sustantivo "avión", por ejemplo, le atribuye el rasgo semántico [artefacto].

1.3.3 Las operaciones del sistema computacional y la estructura de la frase

El lenguaje, como se ha indicado, consta de un lexicón y de una serie de operaciones computacionales que toman las entidades del lexicón y crean dos tipos de representaciones: la Forma Fonológica y la Forma Lógica. Una computación que genera una expresión lingüística comienza con la operación *Seleccionar* que introduce una entidad léxica en una derivación. En el proceso de derivación, hay dos operaciones responsables de la creación de la estructura de la frase: *Fusión*⁴² y *Movimiento*. Se considera que *Fusión* es la operación más elemental en la creación de una derivación, toma dos entidades léxicas, por ejemplo, un artículo y un sustantivo y crea una entidad mayor que constituye un nuevo objeto. Esta operación puede también crear nuevos objetos tomando otros que ya habían sido creados por una operación *Fusión* realizada anteriormente, como es el caso de un verbo que toma como complemento un objeto formado por un artículo y un sustantivo. En el primer caso, la operación se aplica a (α, β) y forma el nuevo objeto (K); en el segundo caso, la operación toma una entidad léxica y un objeto (K) creado por una operación anterior.

La operación *Fusión* (α, β) es asimétrica, es decir, se proyecta o α o β , y el núcleo del elemento que se proyecta identifica la nueva estructura, como se describe en (1 a-b).

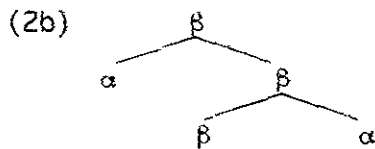
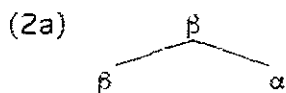


α y β son proyecciones mínimas o máximas dependiendo de la estructura en la que aparezcan: una categoría que no se proyecta en un nivel superior es una proyección máxima (α_1 en 1a y β_1 en 1b). Una categoría que no es una

⁴² Empleo el término *Fusión* para referirme a la operación que Chomsky (1995) denomina *Merge*.

proyección es una categoría mínima (α_2 en 1a y β_2 en 1b); β en 1a y α en 1b son mínimas y máximas al mismo tiempo. Una meta importante de la teoría es demostrar que las computaciones se realizan exclusivamente entre elementos que están relacionados "localmente", entendiéndose por una relación "local" la que se da entre un elemento α y un núcleo.⁴⁵

Se plantea que además de *Fusión* existe una segunda operación, *Movimiento* que también construye nuevos objetos sintácticos. Tómese, por ejemplo, el caso que se muestra en (1) en el que se representa un objeto formado por los elementos β y α . La estructura que se muestra en (2b) se deriva de (2a); es el resultado de la proyección de β y del movimiento de α . La operación que mueve α introduce este elemento por segunda vez en el nuevo objeto sintáctico que crea la operación de movimiento.



Nótese que esta operación tiene repercusiones en la FL. α se mueve y deja una huella en el lugar en que se encontraba; como se muestra en (3), se forma una cadena (C) constituida por α y la huella de α . Una cadena C se interpreta en la FL como un par de posiciones pues aunque las dos α son idénticas, las posiciones en las que se encuentran son diferentes.

$$(3) \quad C = (\alpha, h(\alpha))$$

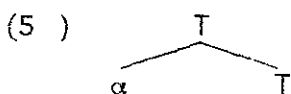
⁴⁵Chomsky (1995: 145) indica que emplea el término *núcleo* para referirse a un elemento que ha sido seleccionado del lexicón.

El movimiento se realiza por razones morfológicas; es decir: para que se coteje algún rasgo R^{44} ya que para que una derivación llegue a término, es necesario que los rasgos formales de las categorías sean cotejados. La operación "muévase-R" se define en los términos de la condición denominada Último Recurso que Chomsky (1995:280) expresa como se ve en (4).

(4) Último Recurso

Muévase R sube a R al objetivo K sólo si R entra en una relación de cotejo con algún subrasgo de K.

Sería de esperarse, entonces, que esta operación (descrita en (2)) se restringiera al movimiento de los rasgos formales de una entidad léxica. Sin embargo, hay casos en los que se mueve la entidad léxica que posee los rasgos que han de cotejarse. Tómese como ejemplo, la frase flexional cuyo núcleo es la categoría funcional T (tiempo). T tiene el rasgo afijal $[-v]$ que señala que T toma un afijo verbal. La operación Muévase R sube α , (que es, en este caso, el rasgo categorial del verbo V representado como v) y forma (5).⁴⁵



En (5), se representa la adjunción⁴⁶ de α (el rasgo v de V) a T; como resultado de esta operación, el rasgo v entra en una relación de cotejo con el rasgo $[-v]$ de T. Lenguas como el inglés ejemplifican la operación mínima requerida para

⁴⁴ Los rasgos en cuestión son los rasgos formales que maneja el sistema computacional (v. sección 1.3.2).

⁴⁵ Sigo la propuesta de Chomsky (1995) que plantea que la frase funcional (FI) sólo contiene T al que se le han asignado, igual que a los nombres, los rasgos ϕ que antes se localizaban en Conc.

⁴⁶ Empleo el término *adjunción* para referirme a la operación que forma una categoría constituida por dos segmentos.

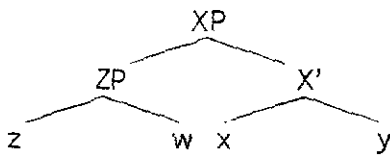
satisfacer la exigencia morfológica de cotejo que se ilustra en (5): α representa el rasgo R que ha subido mientras que el verbo permanece *in situ* en el SV. Sin embargo, en lenguas como el francés o el español, α no es (como en inglés) el rasgo categorial del V(-v); α es el V mismo que ha subido; es decir la categoría que contiene el rasgo que se coteja se mueve al dominio del cotejo.⁴⁷

Lo que distingue al PM de modelos anteriores no está en los presupuestos que sustentan la visión de la GU, sino en los mecanismos que intervienen en la generación de expresiones lingüísticas. El P&P había significado un gran paso hacia la simplificación al eliminar una gran redundancia en el modelo de reglas (del Estándar Extendido), el Programa Minimalista va aún más lejos: simplifica la tarea del sistema computacional al reducir el antiguo sistema tripartita de representaciones abstractas a dos: FF y FL. Simplifica la tarea del sistema cognoscitivo con la eliminación de la teoría X-barra como primitivo; es decir, los niveles de barra de este subcomponente de la teoría desaparecen. Los términos máximo y mínimo se referirán a propiedades relacionales de las categorías y no a propiedades inherentes. Una categoría XP (X^{\max}) es una categoría que no se proyecta más, una proyección mínima (X^{\min}) es una categoría que no es una proyección. Como se muestra en (6), XP y ZP son X^{\max} ; z, x son proyecciones mínimas; w, y son tanto mínimas como máximas; X' no es ni lo uno ni lo otro, por lo tanto es invisible.⁴⁸

⁴⁷ Chomsky (1995: 232-234) plantea que un rasgo formal puede ser fuerte o débil, el fuerte provoca el movimiento de la entidad léxica. En el caso de [-v] de T, éste es fuerte en lenguas como el español y el francés y débil en otras, como el inglés.

⁴⁸ El que una categoría que esté presente sea invisible es explicable desde un punto de vista derivacional ya que se trata de un "fósil" que era visible en un estadio anterior de la derivación (v. Chomsky, 1995: nota 24).

(6)



El programa de investigación del nuevo modelo de la teoría generativa ha exigido una revisión del marco inicial, la cual implica un “progreso” de la teoría, “progreso” entendido como la constatación que las teorías científicas proporcionan una comprensión cada vez más detallada y refinada de la naturaleza (Kuhn 1970: 247). Esta revisión ha llevado a la reconcepción de los mecanismos del lenguaje y, consecuentemente, a la de la adquisición.

The standard idealized model of language acquisition takes the initial state S_0 to be a function mapping experience (primary linguistic data, PLD) to a language. UG is concerned with the invariant principles of S_0 and the range of permissible variation. Variation must be determined by what is “visible” to the child acquiring language, that is, by the PLD. It is not surprising, then, to find a degree of variation in the PF component, and in the aspects of the lexicon: Saussurean arbitrariness (association of concepts with phonological matrices), properties of grammatical formatives (inflection, etc.), and readily detectable properties that hold of lexical items generally [...]. Variation in the overt syntax of LF component would be more problematic, since it could only be quite indirect. A narrow conjecture is that there is no such variation: beyond PF options and lexical arbitrariness (which I henceforth ignore), variation is limited to nonsubstantive parts of the lexicon and general properties of lexical items. If so, there is only one computational system and one lexicon, apart from this limited kind of variety. (Chomsky, 1993: 3)

1.4 *Sintaxis y significado en la gramática generativa*

Las investigaciones de la adquisición del lenguaje han demostrado la importancia de la información semántica en el desarrollo de este proceso (Pinker 1979, 1987, 1989, 1994a; Grimshaw 1990). Generalmente, se sostiene que la teoría generativa ha descuidado el significado; por ello, considero necesario plantear el lugar del significado en esta teoría. La teoría chomskyana siempre ha postulado una sintaxis autónoma e independiente del significado, aunque ha planteado la necesidad de formular clara y cuidadosamente la conexión entre la sintaxis y la semántica. Chomsky (1957) considera que el estudio de las interconexiones entre la sintaxis y la semántica debe centrarse en el análisis de los recursos sintácticos con que cuenta una lengua dada y en la forma en que éstos funcionan en el uso real de esa lengua. Una vez determinada la estructura sintáctica del lenguaje, es posible estudiar la forma en que se usa esa estructura en el funcionamiento real del lenguaje. La armazón sintáctica (que se revela en la gramática de las lenguas) debe ser capaz de sostener la descripción semántica.⁴⁹ Es natural, entonces, que se considere más adecuada una teoría de la estructura formal que haga posible que las gramáticas satisfagan más plenamente este requisito. Danchin (1988: 165) sostiene que si la hipótesis chomskyana que propone estructuras sintácticas subyacentes independientes, se asocia a la hipótesis de que dichas estructuras dependen de una organización cerebral, entonces es posible plantear la existencia de estructuras cerebrales ligadas al lenguaje que son el soporte de significado, pero cuya organización es independiente de éste.

⁴⁹En el campo de la neurobiología, Danchin (1988) plantea lo mismo, casi en las mismas palabras, cuando afirma que "Debe [...] existir un lazo entre el significado y la forma, para decirlo con mayor exactitud, la forma abstracta debe ser el soporte del significado."

Chomsky (1981) considera la importancia de nociones, como "agente de acción" paciente, meta, etc., que, tradicionalmente, habían tenido un papel importante en las descripciones semánticas y que después de Fillmore (1968) habían vuelto a ser un tema importante en la investigación lingüística (v. Gruber 1976; Jackendoff 1972, 1976). El análisis de la estructura básica de una oración, además de considerar las relaciones estructurales de los constituyentes, tomará también en cuenta las relaciones semánticas (o temáticas) entre éstos. La teoría de los papeles temáticos (la teoría- θ) se desarrolla con el fin de estudiar la naturaleza de estas relaciones, los actores que las constituyen, los principios que las regulan.

Los papeles temáticos son las propiedades semánticas que asignan los núcleos predicativos a los argumentos que seleccionan. Estas propiedades semánticas están estrechamente ligadas a la sintaxis pues la asignación de papel- θ está determinada no sólo por las propiedades léxicas del núcleo, sino también por la función gramatical del elemento que recibe el papel; siendo que las funciones gramaticales están expresadas en configuraciones sintácticas. Chomsky, (1986a: 93) plantea que las representaciones que aparecen en los diferentes niveles de representación son proyecciones de las propiedades semánticas de las entidades léxicas. Un núcleo selecciona semánticamente (selecciona-s) su(s) complemento(s) y le(s) asigna un papel semántico; para recibir este papel, el recipiente debe encontrarse en una determinada posición sintáctica. Es decir, si un elemento requiere un papel semántico, es necesario que éste se le asigne, siendo la asignación determinada por su función gramatical (sujeto, objeto, etc.) y por las propiedades léxicas de los núcleos.

Es claro que para conocer la estructura básica de una oración es necesario conocer el valor que se le añade a un elemento al ser regido por otro determinado elemento. La investigación de las etapas iniciales del desarrollo lingüístico se

ocupa del aprendizaje del valor que se añade a los argumentos: por ejemplo, si es paciente, agente, meta, etc. de un determinado verbo.⁵⁰ La teoría- θ constituye el módulo que se ocupa de la naturaleza de las relaciones que se establecen entre los núcleos que asignan papel- θ y los elementos que lo reciben, de los principios que regulan dichas relaciones, etc. La adquisición del lenguaje tiene, necesariamente, que ocuparse del desarrollo de este módulo.

Sin embargo, es necesario revisar la posición de la Teoría- θ en el Programa Minimista. Chomsky (1994: 313, siguiendo la teoría de asignación de papeles- θ de Hale y Keyser (1993), supone que un papel θ se asigna en una determinada configuración estructural; β asigna dicho papel- θ sólo en el sentido en que es el núcleo de la configuración (aunque las propiedades de β o de su proyección a nivel cero pueden jugar un papel). Recuérdese que el Programa Minimista plantea que una propiedad fundamental del componente computacional de la facultad lingüística es el cotejo de rasgos y que dicha operación desencadena el movimiento del rasgo a cotejarse o de la categoría que lo contiene. Supongamos, entonces, que β se desplaza y forma la cadena $C = (\beta, \dots, h)$. La huella (h) puede funcionar como asignador de papel- θ porque es el elemento que permanece en la configuración estructural base que es la que determina tales papeles. La conclusión es que el elemento que se mueve no puede ni asignar ni recibir un papel- θ . La relación con un papel- θ es, entonces una propiedad de "posiciones bases". Aunque un argumento al que no se le ha asignado papel- θ viola la condición de Interpretación Plena⁵¹ y causa que (como en la ausencia de cotejo) la derivación fracase, los papeles- θ no pertenecen al conjunto de rasgos formales de las entidades léxicas; no son rasgos que se representen en el lexicón.

⁵⁰Véase, especialmente, "What todo about with theta-roles" de M. Rappaport y B. Levin (1988).

⁵¹La condición de Interpretación Plena, propuesta por Chomsky (1986a), requiere que todos los elementos de la FF y de la FL reciban una interpretación apropiada.

En este componente, como ya se indicó, sólo se representan las instrucciones para el sistema computacional.

A pesar de lo expuesto arriba sería posible sostener que la teoría generativa no se ocupa del significado más elemental de los elementos léxicos: del referencial, sin el cual no es posible que se inicie el desarrollo del lenguaje. La gramática generativa no se ocupa de lo que Jackendoff (1993) supone es el tema de la teoría semántica: de los conceptos (entendidos éstos como la forma de codificar mentalmente información) ni de la forma en que se emplea esta información. No se ocupa de estos aspectos del significado, pues como plantea el mismo Jackendoff (1993: 15) las estructuras que sostienen las categorías conceptuales no dependen del lenguaje. La teoría lingüística se ocupa de los procesos sintácticos y de las estructuras fonológicas que le permiten al ser humano proyectar las estructuras conceptuales en estructuras lingüísticas. En este trabajo, me referiré a las computaciones mentales que dan cuenta de cómo se realiza sintácticamente la representación semántica (o funcional) de entidades del léxico.

2. *La gramática generativa y la biología*

El racionalismo cartesiano atribuye la adquisición del conocimiento a la estructura de la mente; los descubrimientos de la biología moderna dan la razón a Descartes en un sentido nuevo (Monod, 1970: 145). En la actualidad, comprometerse con el racionalismo es comprometerse con la biología. Chomsky se compromete con la biología desde el momento en que declara que, en vista del carácter de la gramática, la calidad y la cantidad de los datos disponibles y de la uniformidad de la gramática resultante, no le parece razonable aceptar que gran parte de la estructura del lenguaje pudiera ser aprendida por un organismo

"inicialmente no informado respecto a su carácter general" (Chomsky, 1955: 56).

Durante mucho tiempo se ha debatido si el lenguaje constituye un "órgano mental" con principios de organización que le son propios o si es el producto del funcionamiento de principios generales de inteligencia que se aplican al problema de comunicación a través de canales auditivos. La teoría chomskyana de la estructura lingüística ha aspirado, desde sus primeros momentos, a explicar los datos lingüísticos sobre la base de una hipótesis empírica acerca de la "forma" del lenguaje (Chomsky, 1965: 26).⁵² La teoría tenía, pues, que dar razón de los universales lingüísticos y atribuir conocimiento tácitos de éstos al niño. La cuestión a investigar sería: "¿cuáles son los supuestos iniciales respecto a la naturaleza del lenguaje que el niño aporta al aprendizaje lingüístico y cuál es el detalle y especificidad del esquema innato que gradualmente se hace más explícito y diferenciado a medida que el niño aprende la lengua?" (Chomsky, 1965: 27). La respuesta a esta pregunta se mantendrá dentro del marco de la biología. En las siguientes secciones intento demostrar la concordancia entre la biología (Lenneberg, Danchin, Monod, Changeux, entre otros) y los planteamientos chomskyanos, coincidencia debido a que para un biólogo "no es absurdo concebir el problema del lenguaje en los términos postulados por N. Chomsky" (Danchin, 1988).

⁵²Como indica Monod (1970: 132) el planteamiento de una forma subyacente en todas las lenguas "ha escandalizado a filósofos o antropólogos"; sin embargo, en el campo de la biología molecular, investigadores como él respaldan esta propuesta a condición de aceptar "el contenido biológico implícito".

2.1 *Los mecanismos innatos*

Lenneberg (1967:436-437) mantiene que el descubrimiento y la descripción de los mecanismos innatos forma parte integrante la investigación científica moderna, y que es necesario dilucidar la naturaleza exacta de dichos mecanismos. En el caso del lenguaje, le interesa descubrir, hasta qué punto, está definida la matriz biológica subyacente. Chomsky (1980, 1981, 1986a) plantea el problema de los mecanismos innatos en términos similares. Supone que existe un estado inicial de la mente, genéticamente determinado, común a toda la especie que alcanza un estado final (una lengua natural) por la experiencia lingüística.

Durante casi dos siglos, el empirismo ha sido considerado el método científico por excelencia. En el marco de esta corriente, cualquier teoría que plantee una hipótesis innatista se arriesga a ser calificada como "un retorno a la metafísica cartesiana" (Monod, 1970). Este ha sido el caso de la teoría generativa que propone una facultad lingüística *innata* característica de la especie. Sin embargo, los descubrimientos de la biología moderna respaldan este planteamiento y condenan el empirismo radical.⁵³ En la actualidad, la teoría molecular del código genético ha abierto la posibilidad de elaborar una teoría física de la herencia. *Innato* se entiende como "genéticamente programado" y se propone que el lenguaje está programado en el desarrollo epigenético del cerebro (Monod (1970: 131-132)).⁵⁴ Se plantea que el proceso de desarrollo del lenguaje debe interpretarse como un aprendizaje pues implica elementos adquiridos por la experiencia, pero esto ocurre según un *programa* innato, es decir, genéticamente determinado. La estructura del programa guía el

⁵³La biología moderna asume que, como propone Lorenz (1975), aun los elementos adquiridos a través de la experiencia, se desarrollan según un *programa* innato (v. Monod 1970: 146).

⁵⁴En base a estos descubrimientos, a Monod (1970: 132) le parece natural que la teoría chomskyana proponga que hay una "forma" común a todas las lenguas humanas.

aprendizaje que se inscribe en una cierta forma preestablecida, definida en el patrimonio genético de la especie (Monod, 1970: 146).

Chomsky (1980: 28) emplea el término "gramática universal" para referirse a las propiedades biológicas responsables del lenguaje, las cuales, asume, están genéticamente determinadas. Concibe la gramática universal como un elemento del genotipo que convierte la experiencia lingüística en el fenotipo (Chomsky, 1980: 65). Los mecanismos innatos son responsables de la "forma" universal que subyace en la aparente diversidad lingüística. A nivel genético, se han establecido modelos de regulación que muestran que es posible crear una gran diversidad a partir de un número limitado de genes que responden a un número limitado de señales. El principio es que, en cada estadio de desarrollo, sólo es posible tomar un número muy limitado de vías diferentes. Una vez hecha la elección, ésta determina las siguientes posibles opciones (v. Piatelli-Palmarini (1979: 237-238)).⁵⁵

2.2. Los sustratos neurológicos del lenguaje

El lenguaje, visto como conducta mental, forma parte de la psicología, la ciencia que se ocupa del estudio de la mente; la psicología, a su vez, es parte de la biología. Las conductas son posibles porque existe una determinada estructura cerebral innata: redes neurológicas que están programadas genéticamente (Danchin, 1988:164). La neurobiología ha señalado que el lingüista y el psicólogo sólo describen las reglas de entrada y de salida en el lenguaje adulto normal o en el curso del desarrollo sin prestar mayor atención al sistema nervioso humano. Changeux (1979: 234) sostiene que una descripción

⁵⁵Changeux (en Piatelli-Palmarini, 1979: 238) observa que los biólogos moleculares han subrayado una analogía formal con la lingüística. El principio es que a partir de una expresión secuencial de genes y de una combinatoria simple de éstos, se puede engendrar una enorme complejidad. Por ejemplo, 20 señales sí/no pueden engendrar un millón de mensajes y, por consiguiente, un millón de modos distintos de asignar el estado final que hay que alcanzar.

satisfactoria y, por consiguiente, una explicación de todo comportamiento debería incluir, *obligatoriamente*, los siguientes tres niveles de organización subyacente:

- i. la anatomía de los circuitos neuronales
- ii. la actividad de dichos circuitos
- iii. las señales que el organismo recibe a través de sus órganos sensoriales

Esta organización subyacente debe servir de base para la explicación observada en el comportamiento.

La teoría generativa intenta estudiar el lenguaje como las ciencias naturales estudian los fenómenos naturales. Chomsky (1981) sostiene que la lingüística y las ciencias del cerebro tienen una misma meta: caracterizar correctamente la facultad lingüística; las ciencias del cerebro lo hacen en un nivel concreto, la lingüística en un nivel abstracto.⁵⁶ No sólo plantea una facultad lingüística innata, sino autónoma; es decir, esta facultad no depende de una capacidad cognoscitiva general, sino de una facultad específica con funcionamiento propio.⁵⁷ Sin embargo, queda claro en la obra de Chomsky (v. especialmente, Chomsky, 1980) que cuando se usa el lenguaje, el sistema lingüístico interactúa con otros sistemas cognoscitivos. Chomsky (1986a) postula que el objeto de estudio de la lingüística es el "lenguaje internalizado" (LI): los sistemas de representación y computación mental que subyacen en el lenguaje; las ciencias del cerebro investigan los mecanismos neurológicos que hacen posible estos sistemas. El descubrimiento de estructuras sintácticas universales ha permitido plantear la existencia de una estructura cerebral

⁵⁶Desde el campo de la neurología, Azcoaga (1985: viii) declara que es posible notar "una propensión a la convergencia de los modelos de la lingüística transformacional con los de la fisiopatología de las alteraciones neurológicas del lenguaje".

⁵⁷Los datos aportados por los estudios de las lesiones focalizadas han localizado las áreas del cerebro cuya integridad es indispensable para la producción y la comprensión del lenguaje. La tecnología moderna permite identificar sustratos neurológicos independientes para diferentes categorías gramaticales y para diferentes operaciones lingüísticas (v. Hillis y Caramazza, 1995; Berndt Mitchum *et al.*, 1995; Badecker, Rapp y Caramazza, 1996).

innata y específica para la adquisición del lenguaje. En la actualidad, datos neuroanatómicos psicofisiológicos y genéticos concuerdan con esta hipótesis: las restricciones que las estructuras sintácticas universales imponen a las lenguas naturales, suponen una restricción física subyacente (Danchin 1988:164).

[...] the interdependency of the brain sciences and the study of the mind is reciprocal. The theory of mind aims to determine the properties of the initial state S_0 and each attainable state of S of the language faculty, and the brain sciences seek to discover the mechanisms of the brain that are the physical realizations of these states. There is a common enterprise: to discover the correct characterization of the language faculty in its initial and attained states, to discover the truth about the language faculty. This enterprise is conducted at several levels: an abstract characterization in the theory of mind, and an inquiry into mechanisms in the brain sciences. (Chomsky 1986a: 38-39)

Al plantear un estado inicial (S_0) de la facultad lingüística y un desarrollo programado del lenguaje, la lingüística se enfrenta al mismo problema que la biología: explicar la complejidad alcanzada a partir de un estado inicial. En las ciencias naturales, desde Darwin, "la herencia es la ley"; sin embargo, en la actualidad, los experimentos de laboratorio han permitido demostrar que el programa genético es fundamental pero no basta por sí solo, es decir que si el organismo no recibe durante un determinado periodo la estimulación adecuada no es posible alcanzar la competencia adulta (Courrège y Danchin 1987).

2.3 *¿Maduración o continuismo?*

Como se ha indicado en las secciones anteriores, a partir de Chomsky (1965) se plantea claramente que para alcanzar la adecuación explicativa es necesario desarrollar una teoría del estado inicial de la facultad lingüística (la teoría de la GU). Se propone que las opciones permitidas por la GU deben estar sumamente restringidas⁵⁸ y que un mínimo de estimulación debe ser suficiente para determinarlas. En general, ha habido consenso en cuanto a los principios y parámetros que constituyen el estado inicial de la facultad lingüística; sin embargo, los investigadores de la adquisición del lenguaje se dividen, básicamente, en dos grupos cuando consideran el estado inicial de la gramática infantil: i) la hipótesis de la Continuidad y la

ii) la hipótesis de la Maduración.

La Hipótesis de la Continuidad propone que los principios y parámetros son accesibles desde que se inicia el desarrollo del lenguaje y, por lo tanto, guían el proceso de adquisición. Esto significa que toda la estructura de frase que es determinada por la GU es accesible desde que comienza a desarrollarse la gramática; es decir, todo el inventario de categorías funcionales y los principios de la GU responsable de su proyección están presentes en la gramática infantil desde su inicio. La Hipótesis de la Maduración, por el contrario, plantea el "déficit de las categorías funcionales" supone que, al igual que otros sistemas biológicos, los principios que constituyen el estado inicial tienen que madurar antes de ser accesibles al sistema computacional.⁵⁹ Consecuentemente, antes de que esto ocurra, la gramática del niño no contiene todas las categorías de la lengua adulta.

Supongo que es posible sostener, como plantea Chomsky, que existen procesos de maduración que desencadenan el funcionamiento de los principios de

⁵⁸Pues como indica la biología, un número muy limitado de señales puede crear un enorme número de variaciones (v. nota 55).

la gramática universal siguiendo un determinado programa que debe ser descrito y explicado desde alguna teoría genética. Sin embargo, los principales detractores de la maduración (v. Lust, 1994) no admiten que la GU pueda cambiar;⁶⁰ plantean que sin una teoría genética independiente, la propuesta de la maduración debilita una teoría fuerte de la GU. Es necesario recordar que Chomsky (1981) ha propuesto que aunque las ciencias del cerebro y la lingüística tienen el mismo objetivo (caracterizar la facultad del lenguaje) la lingüística no trabaja en el nivel material de las neurociencias. Afirmar, como lo hace el continuismo fuerte, la existencia de los principios maduros de la GU "desde siempre", implica afirmar un estado físico del cerebro que no está constatado por la biología. Considero que el problema de la adquisición del lenguaje debe analizarse en los mismos términos en que la biología plantea el desarrollo de los seres vivos.

Le développement de l' être vivant s'inscrivant dans le temps comporte une modification de structure. La structure passe de l'état embryonnaire à l'état adulte sous l'influence de i) un programme (génétique) ii) l'expérience vécue. [...] Le problème de l'épigénèse consiste à comprendre comment un programme interagissant avec l'évolution d'un environnement va transformer la structure S_0 en S_t , la modification connexionnelle n'ayant de sens ultime que dans la modification du comportement. L'objet de la théorie est d'arriver à voir si on peut faire apparaître formellement le phénomène d'acquisition d'une compétence adulte, qui n'est pas, elle, on le sait, inscrite génétiquement. (Courrège et Danchin, 1987)

⁵⁹En el capítulo 3, se tratarán las principales versiones de estas dos hipótesis.

⁶⁰Lust (1994: 86) sostiene que aunque el conocimiento lingüístico puede variar a lo largo de la adquisición de una lengua, ello no implica que la GU cambie.

Capítulo 2

Proyección de las categorías Nombre y Verbo

INTRODUCCION

En este capítulo, me referiré a las propiedades que exhiben las primeras emisiones que producen los niños; analizaré, especialmente, las producidas por niños que aprenden el español como su lengua materna. En primer lugar, reviso, someramente, la diferencia verbo/nombre con el fin de demostrar que el contenido semántico no es la razón de la ausencia de verbos en las etapas iniciales de la adquisición del lenguaje. Planteo que el problema debe analizarse en términos de la complejidad computacional; es decir, en términos del grado de complejidad de las operaciones del sistema computacional requerido para la proyección sintáctica de las entidades (v. capítulo 1, sección 1.3.3). Analizo las emisiones de una palabra y planteo que las entidades léxicas que las constituyen, ya sean sustantivos o palabras que se refieren a una relación o a una acción (v. nota 2), tienen la misma complejidad interna; por lo tanto, su proyección requiere la misma complejidad computacional. Sostengo que los verbos, en cambio, tienen una estructura argumental cuya proyección requiere de mayor actividad computacional. Para finalizar, analizaré las primeras emisiones con verbos con el fin de demostrar que la asimetría entre la abundancia de inacusativos y la escasez de otros verbos se debe, también, al grado de complejidad de la estructura proyectada. Termino el capítulo refiriéndome a la evidencia aportada por los estudios del cerebro, la cual apoya el planteamiento aquí expuesto al demostrar diferentes sustratos neurológicos para nombres y verbos.

1. *Las primeras palabras*

Los investigadores de las etapas iniciales del lenguaje infantil coinciden en que la mayoría de las primeras emisiones están constituidas por un único elemento léxico (no flexionado) que es, en la mayoría de los casos, el nombre de un objeto, el nombre de una persona o una palabra que se refiere a un estado o a una acción. En este último caso, la palabra no es, necesariamente, un verbo; se trata de expresiones como *byebye, up*, en inglés, o de *upa, apa, aquí*, en español. Es decir, las primeras palabras que emiten todos los niños que aprenden una lengua natural son, en su mayoría, sustantivos.¹ El análisis de las primeras 50 palabras de 18 niños de habla inglesa (Nelson 1973) se encuentra entre los primeros estudios del lenguaje infantil que señalan el carácter nominal de la mayoría de las entidades léxicas que constituyen el vocabulario inicial². El estudio de la adquisición de numerosas lenguas (Slobin 1985, 1993) también ha demostrado la abundancia de sustantivos en los léxicos de las etapas iniciales del desarrollo lingüístico. Nelson (1973) analiza las primeras 50 palabras por tratarse del momento de transición en el que los niños pasan de la etapa de una palabra a la de dos palabras;³ un estudio posterior (Nelson et al., 1993) en el que

¹ Como excepción a esta postura general, cabe mencionar a Bloom (1994) quien sostiene que aunque los sustantivos forman la clase gramatical más grande en los vocabularios infantiles de algunos niños, es falso que todas o casi todas las primeras palabras infantiles sean "nombres". Afirma que los vocabularios infantiles tempranos incluyen expresiones como "more", "hit", "want", "up" y "no". Obsérvese, sin embargo, que Bloom no se refiere a estudios que proporcionen porcentajes ni especifica cuál es el vocabulario total de los niños a los que se refiere. La etapa en la que aparecen verbos como "hit" o "want" es, definitivamente, posterior a la que hago referencia en este momento. V. nota siguiente (2).

² Nelson indica que el 51% de estas palabras son nombres, como *ball, doggie*; 14% son nombres específicos (*mommy*, nombres propios de animales, etc.); palabras que describen o piden una acción (*byebye, come, up*) tienen un porcentaje similar a las anteriores; 9% son modificadores (entre los que Nelson incluye adjetivos no sólo como *ready* y *dirty*, sino también *mine* y *outside*).

³ Es interesante notar que estudios independientes en la Unión Soviética informan que los niños comienzan a juntar palabras cuando su vocabulario contiene un promedio de 60 entidades (Liublinskaya, 1965).

se analiza la producción lingüística de 45 niños de 20 meses nos informa que, en esta etapa, se sigue observando que la mayoría de los elementos que constituyen el vocabulario de los niños son nombres.

La explicación del predominio de los sustantivos en la etapa inicial del desarrollo lingüístico, se ha buscado en la naturaleza de las diferencias entre N y V. Estas diferencias, sin embargo, son atribuidas a diferentes factores. Unos postulan que dicha distinción es de carácter cognoscitivo (los sustantivos se refieren a conceptos accesibles a los niños); otros suponen que la diferencia entre estas dos categorías es de carácter "no conceptual". Considero pertinente presentar brevemente los principales argumentos que se esgrimen para explicar la asimetría en la producción de N y V antes de plantear una propuesta, la cual se basará en datos de la adquisición de las primeras palabras del español.

1.1 *Las diferencias entre NOMBRE y VERBO*

La distinción que se establece entre el nombre y el verbo es universal (Sapir 1954, Hocket 1968), pero se debate si la naturaleza de las diferencias entre estas dos categorías debe caracterizarse en términos semánticos o gramaticales. Los que sostienen que no es posible basar las diferencias en el terreno del significado, plantean la imposibilidad de asociar un efecto semántico constante con el hecho de que un morfema funcione como nombre o como verbo; aluden a las lenguas en las que una misma raíz verbal puede funcionar como sustantivo o como verbo. Recurren a ejemplos como la irregularidad verbal de muchas lenguas (el inglés, por ejemplo), la cual es arbitraria desde un punto de vista semántico. En el marco de la gramática conceptual, en cambio, se postula que es posible argüir que estas categorías no tienen, necesariamente, que definirse en el terreno gramatical. Sostienen que descripciones semánticas adecuadas permiten postular que las categorías universales NOMBRE y VERBO

pueden caracterizarse nocionalmente (Langacker 1987). Su punto de partida es que nombres y verbos construyen los eventos de forma diferente de modo que aunque se refieran a la misma situación, van a expresar un significado diferente.⁴

La asimetría en la adquisición de N y V se ha explicado, tradicionalmente, en uno u otro de los marcos arriba planteados. En el campo de la adquisición se encuentran, igualmente, las dos tendencias, la que considera que la diferencia en la complejidad cognoscitiva es el factor determinante en el orden de la adquisición de N y V y la que plantea que el orden se debe a factores lingüísticos; es decir, la clase de las palabras se aprende independientemente de la estructura conceptual.

1.1.1 *Las diferencias lingüísticas*

Los factores puramente lingüísticos ("no conceptuales") que, generalmente, se analizan con el fin de considerar su posible influencia en el orden de adquisición de las categorías sintácticas son: orden de palabras, transparencia morfológica, patrones de enseñanza, frecuencia. El análisis de diversas lenguas muestra notables paralelos en el proceso de adquisición de todas ellas a pesar de que los primeros tres factores varían de una lengua a otra.

Slobin (1973) postula una serie de principios que supone rigen las estrategias de adquisición del lenguaje. Los niños parecen prestar más atención al final de las palabras: los sufijos se adquieren antes que los prefijos, las posposiciones antes que las preposiciones.⁵ Si la posición final, por sí sola,

⁴ Los verbos y las nominalizaciones ejemplifican la diferencia de significado que propone la gramática cognoscitiva. Un verbo, como "explotar" y la nominalización "explosión" describen el mismo evento; sin embargo, mientras que el proceso que denota el verbo define una región que consiste de los estados que la componen, el deverbal designa el momento del proceso que denota la raíz verbal (Langacker 1987: 90-91).

⁵ Recordemos, concretamente, su estudio de niños bilingües en húngaro y servio-croata, en el cual descubre que antes de los dos años, los niños emplean varios de los sufijos del húngaro que expresan locación; estos mismos niños no emplean las preposiciones locativas del servio-croata cuando hablan esta lengua. Sin embargo, es necesario llamar la atención sobre el hecho de que en el servio-croata se emplean preposiciones para expresar la locación pero, además, se

fuera determinante, sería de esperarse que los niños que aprenden lenguas SOV o OSV adquirieran los verbos antes que los sustantivos. Sin embargo, estudios de lenguas SOV, como el japonés y el turco, del kaluli que muestra tanto el orden SOV como el OSV y del alemán (SVO y SOV) demuestran que los nombres predominan en el vocabulario de la etapa inicial del desarrollo lingüístico (v. Gentner 1982: 310-311, para tabla de datos y fuente de los mismos).

Parecería razonable suponer que hay una relación entre la transparencia morfológica y la variedad y el número de flexiones que se adjuntan a una raíz: a mayor variedad y número de flexiones, menor transparencia. Intuitivamente, podría postularse que las variaciones morfológicas dificultan la tarea de aislar una raíz. Esto explicaría la predominancia de nombres en todas las lenguas cuya morfología nominal es mucho más sencilla que la verbal. Sin embargo, aceptar que la adquisición tardía de verbos se debe a una mayor complejidad morfológica obliga a predecir que la predominancia de nombres no debe observarse en lenguas en las que la complejidad morfológica de los verbos y de los sustantivos es similar. Sin embargo, en la adquisición de una lengua de este tipo (el chino mandarín), se registra la misma predominancia de sustantivos.⁶

Se ha considerado también la posibilidad de que otro factor 'no conceptual', como las posibles diferencias culturales en la enseñanza del lenguaje, pudiera afectar la adquisición. En algunas culturas los padres intentan adaptar su lenguaje a la comprensión infantil; en otras, no se observa tal fenómeno; en algunas, las conversaciones entre padres e hijos son muy limitadas (Slobin 1975). Gentner (1982) llama la atención sobre la predominancia de los

flexiona el sustantivo. Puesto que tanto la preposición como la flexión están ausentes no creo que estos datos sean determinantes para demostrar que las preposiciones presentan mayor dificultad en la adquisición.

⁶ Evidencia del lenguaje afásico apoya la propuesta de que la complejidad morfológica no es determinante en la predominancia de sustantivos. Hablantes de chino mandarín con lesión en el área premotora no producen verbos aunque la complejidad morfológica de éstos es similar a la de los sustantivos.

sustantivos en lenguas en las que a los niños nos se les enseña el nombre de las cosas. A pesar de que se observan grandes diferencias tanto en el interés de los adultos por fomentar el lenguaje en los niños como en el tipo de palabras que se intenta enseñar a los niños, se sigue observando la predominancia de nombres sobre verbos en las etapas iniciales de la adquisición de las lenguas.

La frecuencia tampoco puede justificar la asimetría en la adquisición de los nombres y los verbos. Aunque los estudios de frecuencia demuestran que el número de sustantivos que se observan en el lenguaje adulto es muy alto, la frecuencia individual de cada uno de ellos no sólo es inferior a la de los verbos, sino a la de algunos elementos gramaticales, como el artículo. Los adultos emplean un gran número de sustantivos pero cada uno de ellos tiene una frecuencia baja; en cambio, aunque el número total de verbos puede ser menor, cada uno de ellos se emplea frecuentemente. Es decir, lo usual es que el número de veces que un niño oye un mismo verbo sea superior al número de veces que oye la mayoría de los sustantivos.⁷

Como se ha visto arriba, los factores 'no conceptuales' no parecen poder dar cuenta de la predominancia de los nombres sobre los verbos en las etapas iniciales de la adquisición. Esto ha convencido a muchos investigadores de que la explicación de este hecho debe encontrarse, al menos en parte, en el nivel conceptual.

1.1.2 *Las diferencias conceptuales*

El hecho de que las primeras palabras sean principalmente nombres se ha interpretado como prueba de un antiguo postulado: los nombres se refieren a conceptos más básicos que aquellos a los que aluden los verbos. En la tradición aristotélica, lo denotado por los nombres es, ontológicamente más fundamental

⁷Para mayores detalles sobre la frecuencia de las diferentes categorías gramaticales, v. Gentner (1982) y fuentes ahí citadas.

que lo denotado por los verbos. En el campo de la adquisición del lenguaje, la Hipótesis de las Particiones Naturales (Gentner 1982) plantea que ésta es la razón principal por la que, en el lenguaje infantil, los sustantivos aparecen antes que los verbos. Esta hipótesis postula que la distinción lingüística entre los nombres y los verbos se basa:

- i) en distinciones percepto-conceptuales preexistentes entre conceptos concretos (objetos o personas) y conceptos predicativos de actividad, cambios de estado o relaciones causales
- ii) en que la categoría que corresponde a los nombres es, en esencia, conceptualmente más simple o más básica que la que corresponde a los conceptos predicativos.

La Hipótesis de las Particiones Naturales postula que los niños aprenden primero nombres porque los referentes de éstos son más accesibles que los de los verbos. La hipótesis sugiere que existen conjuntos de percepciones sumamente cohesivas que, universalmente, se conceptualizan como objetos. Los niños no tienen problemas para aislar estos conjuntos, que todas las lenguas tienden a lexicalizar como nombres. Es decir, los nombres son términos que tienen un claro referente, consecuentemente, la relación entre el mundo perceptuo-conceptual y la semántica resulta completamente transparente. Aún antes de emitir sus primeras palabras, los niños perciben los "objetos" como entidades particularmente coherente y estables.⁸ Las palabras que se refieren a éstos son fáciles de aprender ya que se refieren a conceptos que el niño ya ha formado. Obsérvese que esto implica que el proceso de aprendizaje de las palabras se entiende como un proceso que consiste en hacer coincidir las palabras con los conceptos.

⁸ Gentner (1982: 329) admite que la Hipótesis de las Particiones Naturales tiene un papel limitado ya que es imposible sostener que un sustantivo que se refiere a una situación compleja pueda concebirse como un todo cohesivo. Sin embargo, considera que la percepción de los objetos y su proyección en sustantivos proporciona entradas naturales al lenguaje.

En cambio, los conjuntos de percepciones que constituyen los referentes verbales son mucho menos cohesivos y varían de una lengua a otra. Al aprender los verbos, los niños tienen que descubrir cómo su lengua combina y lexicaliza los elementos de un campo perceptivo. Es decir, la diferencia entre un nombre y un verbo se explica mediante la descripción analítica de la naturaleza de la percepción de los referentes de uno y otro.⁹ Mientras que los elementos perceptuales relacionados con los referentes nominales son sumamente cohesivos, es decir, hay muchas relaciones internas entre ellos, los de los verbos están más esparcidos en el campo de la percepción y hay menos relaciones internas entre ellos. Ejemplos, como el (15a) de Talmy (1985) que aparece aquí en (1), se emplean para demostrar que las lenguas se diferencian en cuanto a la información semántica que se incluye con el cambio de lugar que implica el verbo.

- (1) The bottle *floated* into the cave
 La botella *entró* en la cueva (flotando)

Mientras que en inglés el verbo "to float" incluye el movimiento y el modo del movimiento no contiene el curso, el cual es introducido por *into*. En español, ocurre lo contrario: el verbo "entrar" indica no sólo movimiento, sino también el curso de éste. No incluye, sin embargo, el modo; éste tiene que ser introducido por un constituyente independiente, generalmente, un adverbio o un gerundio (en este ejemplo, "flotando"). Con lo anterior, se intenta demostrar que las lenguas varían en la forma en que seleccionan el sistema de relaciones que forman parte

⁹ Es interesante notar que en un campo completamente distinto, Bickerton (1990), que concibe el lenguaje como una propiedad inscrita en el código genético de la especie, explica la diferencia nombre/verbo, básicamente, en este mismo marco aristotélico. Plantea que los verbos, que representan conceptos de conducta, son más abstractos que los nombres, los cuales representan conceptos de entidades. Supone que las conductas requieren un mayor grado de abstracción porque no se predicán de una clase de criaturas, sino de cualquier clase a la que se le atribuya dicha conducta.

del significado. Consecuentemente, los niños no pueden, automáticamente, deducir el significado del conocimiento del mundo; en cambio, los conceptos referentes a objetos "nos son dados por el mundo". De esta manera, el que los verbos se adquieran más lentamente que los nombres se atribuye al hecho de que los niños tienen que descubrir cómo combinar los subpredicados que conforman los conceptos verbales y después seleccionar la palabra en cuestión (Gentner 1982: 328).

Es necesario llamar la atención sobre el hecho de que esta afirmación sugiere que una vez establecido el concepto, el siguiente paso es seleccionar la palabra que le corresponde; es decir, el proceso específicamente lingüístico, aparentemente, queda reducido a la selección de la palabra correspondiente. No se sugiere que, una vez construido el concepto, la operación lingüística ofrezca dificultades. Sin embargo, es también, necesario, (v. la siguiente sección) revisar la complejidad semántica de los nombres con el fin de indagar si ésta verdaderamente determina la accesibilidad de esta categoría gramatical. Llamo la atención sobre un hecho que no se considera en el enfoque conceptual: los niños no producen verbos que corresponden a conceptos que puede comprobarse que comprenden. Supongo que este fenómeno demuestra que la complejidad cognoscitiva no es (al menos, exclusivamente) lo que impide la proyección sintáctica de los verbos. Esta conducta contrasta con la que se observa en la producción incorrecta de sustantivos; es común que a un tenedor lo llamen *cuchara*, a una cebra, *caballo*, y a cualquier insecto pequeño, *mosca*).¹⁰

¹⁰ Sin embargo, se observa que, generalmente, los niños escogen los sustantivos en el campo semántico correcto.

1.1.3 *La complejidad semántica de los nombres.*

Actualmente, se considera que la estructura semántica de los sustantivos es mucho más compleja de lo que antes se había pensado. Lenneberg (1975) hace notar que aun en el aprendizaje de palabras que se refieren a objetos con los que el niño está completamente familiarizado, como *mamá, papá, silla*, etc., el niño ejecuta procesos mentales; tiene que aprender a realizar operaciones cognoscitivas que denomina *computaciones*. Plantea que aunque se trate de sustantivos que se refieren a objetos concretos, el niño tiene que resolver una serie de problemas pues su labor no consiste en una simple "etiquetación" de los objetos en cuestión. En el caso del aprendizaje de la palabra *mesa*, por ejemplo, para poder determinar si se trata de una mesa, el niño debe determinar cuál es la relación de dicho objeto con personas o con actividades. ¿Es para sentarse, comer, etc.? (Lenneberg 1975: 18).¹¹

El análisis del significado de los nombres ha permitido plantear que el sistema de relaciones que caracteriza la semántica de los nominales es semejante al de los verbos. Pustejovsky (1992, 1993) denomina "Estructura Qualia" a este sistema de relaciones; propone que dicha estructura determina el significado del nombre en el mismo sentido en que los argumentos del verbo determinan el significado de éste. Plantea que en una frase como *María empezó el libro*, la información que proporciona la "estructura qualia" de *libro* es la que determina las posibles lecturas de la misma: *empezó a leer el libro*, *empezó a escribir el libro*, etc. (Pustejovsky 1993: 87-89). Tales planteamientos permiten distribuir la carga semántica más equitativamente entre los sustantivos y los verbos. Sin embargo, como se verá en las siguientes secciones, al considerarse la estructura argumental de los elementos léxicos se descubren diferencias entre los

¹¹ Lenneberg considera otras relaciones, como las espaciales, entre las que incluye la forma; también incluye características del objeto, como puede ser su estabilidad.

verbos y los sustantivos que ayudan a explicar la naturaleza del problema al que se enfrenta el niño que aprende su lengua materna. La mayor complejidad interna de los verbos se traduce en una mayor complejidad para proyectar sintácticamente los elementos de esta categoría.

1.2 *La proyección del léxico en la sintaxis*

Chomsky (1986a) plantea que las representaciones que aparecen en los diferentes niveles que ha propuesto, son proyecciones de las propiedades semánticas de las entidades léxicas; todos los argumentos de un núcleo son seleccionados semánticamente por éste. Siguiendo planteamientos de Grimshaw (1979) y Pesetsky (1982), supone que la selección-s(emántica) es epistemológicamente prioritaria; es decir, conociendo ésta, es posible deducir la subcategorización.¹² Los subsecuentes trabajos sobre el léxico (Zubizarreta 1987, Pinker 1989, Grimshaw 1990, Jackendoff 1990, Levin y Rapaport 1992) demuestran que los sistemas léxicos, igual que otros aspectos del lenguaje están sujetos a restricciones universales y tienen un alto grado de consistencia interna. En este momento, es posible comenzar a plantear los principios de la GU que restringen las relaciones entre los diferentes aspectos de las representaciones léxicas y su realización sintáctica. Se postula, como se verá en la siguiente sección, que la representación semántica de una entidad léxica tiene una determinada representación sintáctica; un verbo transitivo, por ejemplo selecciona-s una categoría cuya realización canónica es una SN. Es necesario, entonces, caracterizar la estructura semántica de la cual depende la representación sintáctica. Grimshaw (1979), Stowell (1981), Pesetsky (1982), Marantz (1984) se encuentran entre los primeros investigadores que formalizan las representaciones predicado-argumento y tratan las formas en que la teoría debe dar cuenta de la conexión entre las relaciones semánticas y su

¹² El papel semántico, en cambio, no puede deducirse de la subcategorización.

expresión sintáctica. En el campo de la adquisición del lenguaje, empiezan a desarrollarse modelos de la adquisición del lenguaje a partir de la adquisición de la representación léxico-semántica de las entidades y su proyección en la sintaxis:

1.2.1 *Las redes- θ : estructura argumental de los predicados.*¹³

Cuando una entidad léxica se realiza sintácticamente proyecta sus argumentos, puesto que la realización canónica de éstos se deduce de la selección, se consideró necesario representar la información semántica en alguna forma, por ejemplo, como la que se muestra en (2).

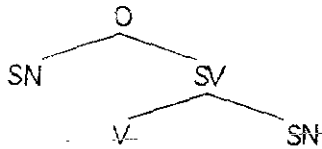
(2) PONER: <Agente, Tema, Locación>

Sin embargo, se ha considerado que la representación de las *redes- θ* como la que se muestra en (2) es, exclusivamente, una representación léxico-semántica; es decir, sólo codifica información semántica. Lo único que distingue un argumento de otro es su *papel- θ* y éstos, como señala Zubizarreta (1987), no tienen importancia gramatical ni *status* en la teoría sintáctica. En la representación de la *red- θ* de un verbo como poner, la enumeración de los *papeles- θ* no informa qué función gramatical tiene cada uno de los argumentos.

Williams (1981) introduce la distinción entre "argumento externo" y "argumento interno". Los argumentos internos, como se ve en (3) se encuentran dentro de la proyección máxima que proyecta el núcleo verbal y el externo es el que se realiza fuera de esta proyección máxima.

¹³ Siguiendo a Stowell (1981), frecuentemente se emplea el término *red- θ* para denominar la representación de los predicados y sus argumentos, la cual se conocía también como *estructura argumental*.

(3)



Posteriormente, Marantz (1984) plantea que hay que distinguir dos tipos de argumentos internos: los directos y los indirectos, lo cual es relevante para la realización estructural de estos argumentos. Consecuentemente, se adoptan representaciones, como la que aparece en (4), que contiene la información necesaria para asegurar la correcta realización sintáctica de los argumentos del verbo.

(4) PONER: Agente-<Tema, Locación>

En la representación (4), se indica que los argumentos que toma el verbo "poner" se interpretan semánticamente como Agente, Tema y Locación; se codifica, además, información sobre la realización sintáctica de estos argumentos. El argumento que ha recibido el *papel- θ* de Agente se coloca fuera de <> para indicar que debe realizarse como el argumento externo. De los dos argumentos internos, el subrayado se proyecta como directo y el no subrayado como indirecto.

A pesar de que las representaciones de las *redes- θ* de los predicados contienen información sobre la realización sintáctica de los argumentos, Rappaport y Levin (1988) señalan la ambigüedad del término *papel- θ* plantean que éste se emplea tanto para referirse a los argumentos mismos como para indicar la relación semántica específica que se establece entre un argumento y el predicador. Suponen que esta ambigüedad es reflejo de la existencia de dos niveles diferentes de representaciones léxicas: en el primer sentido, el término *papel- θ*

se refiere a una representación léxico-sintáctica y en el segundo a una representación lexico-semántica. A la primera representación denominan EAP (estructura argumental predicativa) y a la segunda, ELC (estructura léxico conceptual).

La estructura léxico conceptual de una entidad léxica debe expresar la información semántica que es gramaticalmente relevante. Una ELC es semejante a una definición que representa el evento que designa una entidad léxica, incluye variables que representan los argumentos que la entidad toma; dichas variables se proyectan a posiciones en la sintaxis. Una ELC puede representarse como muestran en (5a y b) los ejemplos de Rappaport y Levin (1988) y Hale y Keyser (1987) para *PUT* y *CUT*.

- (5) a. PONER: [x causa [y se encuentre en z] (Rappaport y Levin 1988)
 b. CORTAR: x produce separación lineal en integridad material de y
 debido a lado afilado que entra en contacto con ésta
 (Hale y Keyser 1987)

La descomposición del significado que se presenta en (5a-b) pretende demostrar que el significado de los verbos tiene estructura interna ya que éstos están compuestos de elementos primitivos recurrentes en la definición de muchos verbos (Rappaport y Levin 1988: 24). Sin embargo, la ELC de los verbos no interactúa directamente con la sintaxis. Rappaport y Levin suponen que la proyección de la ELC está mediada por la EAP.

La EAP¹⁴ de un verbo indica el número de argumentos que éste toma, cada argumento está representado por una variable. No se trata de indicar el contenido de los *papeles- θ* , la EAP no contiene una lista de papeles temáticos equivalente a lo que se sugiere en (6).

¹⁴ Rappaport y Levin (1988) prefieren emplear EAP en vez de red temática para enfatizar la hipótesis de que las representaciones léxicas que son sintácticamente relevantes no contienen una lista de papeles- θ .

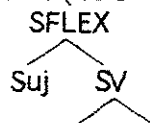
(6) PONER: Agente<Tema, Locación>

La *teoría- θ* se ocupa del proceso de asignación de *papeles- θ* ; es decir, de establecer la correspondencia entre posiciones en la EAP y posiciones en la sintaxis (Rappaport y Levin 1988). Puesto que las propiedades de un verbo que se relacionen con la forma de asignar *papel- θ* son propiedades léxicas, la representación léxica de un verbo debe, además de indicar el número de argumentos que éste toma, especificar cómo se le asigna su *papel- θ* a cada una de los SSNN que representan dichos argumentos. La EAP de un verbo como “poner”, ya no se representa como en (6), sino como en (7).

(7) PONER: $x < \underline{y}, P_{loc} z >$

Las tres variables (x, y, z) indican que “poner” es un verbo que toma tres argumentos; también se codifica cómo se le asigna *papel- θ* a los SSNN argumentales de la sintaxis que corresponden a cada una de estas variables. La variable que se encuentra fuera del corchete representa el argumento externo, corresponde en la sintaxis al SN que es externo a la proyección máxima del verbo;¹⁵ los argumentos internos a la proyección máxima del verbo se colocan dentro de los corchetes. La variable subrayada indica que se trata del argumento interno directo, P_{loc} indica que la preposición locativa asigna *papel- θ* al argumento interno indirecto.

¹⁵ Rappaport y Levin (1988) utilizan el análisis estructural que coloca el sujeto fuera del SV:



Como indica Pinker (1989: 30-35), es posible representar la estructura argumental de un verbo de diversas maneras, lo importante es que se indique claramente la asociación entre los símbolos que se refieren a las entidades gramaticales y los símbolos que se refieren a los argumentos semánticos o lógicos del verbo. Grimshaw (1990) modifica, de manera importante, el concepto de estructura interna; plantea, partiendo de Pustejovsky (1988), que la estructura argumental de las entidades léxicas debe incluir dos dimensiones: la dimensión temática (la especificación de los papeles temáticos) y la dimensión aspectual. Introduce esta segunda dimensión pues considera que los verbos incluyen una estructura de evento que representa el análisis aspectual de la cláusula. En un verbo de realización, por ejemplo, "destruir", la estructura argumental especifica los papeles temáticos que asigna a los argumentos que toma (Agente y Paciente); incluye, además, la estructura del evento que contiene un subevento de actividad (Causa) y otro de estado resultante (Resultado), según se ve en (8).

(8) destruir: (Agente(Paciente))
(Causa (Resultado))

Puesto que la estructura argumental se compone del análisis aspectual de un predicado y del análisis temático de un predicado, Grimshaw concluye que si un predicado no toma argumentos carece de estructura aspectual/evento y, por consiguiente, carece también de la estructura argumental de dos dimensiones que propone. Plantea, sin embargo, que los sustantivos que no toman argumentos tienen estructura argumental en el sentido de que proyectan una posición en la sintaxis.¹⁶ Puesto que la representación de la estructura argumental es la guía

¹⁶ Es necesario recordar que Grimshaw (1990) plantea que algunos nombres (como los deverbales) que denotan eventos complejos tienen una estructura argumental que deben satisfacer, según muestra el siguiente ejemplo:

Juan traduce el artículo
Agente Paciente
La traducción del artículo de Juan
 Paciente Agente

para la proyección sintáctica, es evidente la necesidad de extender el concepto de estructura argumental a los sustantivos; sin embargo, la de los sustantivos es menos compleja que la de los verbos. La tradicional diferencia entre nombres y verbos se explica así en términos de diferencias en la complejidad de la estructura interna, lo cual repercute en la complejidad computacional requerida para la proyección sintáctica de estas dos categorías, como muestra el análisis de Higginbotham (1985, 1987).

1.2.2 *La estructura argumental de los sustantivos*

Higginbotham (1985, 1987) amplía el concepto de *redes- θ* de Stowell (1981) y sugiere que los verbos no son los únicos elementos léxicos que tienen *red- θ* ; atribuye estructura argumental a todas las entidades de las categorías léxicas: N, V, A, P. Sostiene que un nombre común, *perro*, por ejemplo, tiene una *red- θ* monádica debido a que la palabra *perro* denota cada uno de los perros en el dominio del discurso. Esto significa que hay una variable abierta inherente al significado de *perro*, la cual va a quedar ligada cuando se añade un cuantificador.

Sin embargo, la posición que requieren los nombres parece corresponder al nombre mismo. Esto implica que la proyección sintáctica del contenido léxico de un sustantivo representa siempre una operación más sencilla que la proyección de cualquier verbo. Higginbotham (1985: 560) propone que la palabra *perro* tiene, como parte de su entrada léxica, la *red- θ* que se representa en (9).

(9) *perro*, -V +N, <1>

Como los nombres no toman argumentos cuando forman un SN, la posición <1> es accesible al Espec, donde puede colocarse un cuantificador que puede ligar al

nombre. Higginbotham contrasta la *red- θ* de un sustantivo concreto, como "perro", con la de un verbo, *ver*, por ejemplo, que describe como se muestra en (10).

(10) *ver*, +V -N, <1,2,E>

La posición <1> es la posición temática que deberá ocupar el sujeto, la $\langle \rangle$ corresponde a la posición del objeto directo y E representa el evento, es decir, toda la situación denotada por el verbo y sus argumentos. En el caso de un verbo intransitivo, la red temática debe indicar la posición que debe ocupar el sujeto y la posición de E.

La extensión que hace Higginbotham del concepto de *red- θ* a todas las categorías léxicas repercute en el análisis del proceso de adquisición del lenguaje ya que permite postular un enfoque sistemático al problema de deducir la interpretación de estructuras sintácticas complejas de la interpretación de las entidades léxicas. Puesto que, como se ha visto arriba, le atribuye estructura argumental no sólo a los verbos sino a todas las entidades de las categorías léxicas N, V, A, P, todos estos elementos aportan información para la interpretación de las estructuras sintácticas complejas de las que forman parte.¹⁷

1.3 Reconsideración de la información léxica ¿Es posible eliminar la ELC?

Los planteamientos expuestos en las secciones anteriores captan la diferencia entre verbos y sustantivos con más precisión que las hipótesis conceptuales. Las hipótesis cognoscitivas no logran explicar por qué los niños no producen verbos que, como puede comprobarse, entienden; la hipótesis sobre la

¹⁷ En la extensión que hace Higginbotham del concepto de *red- θ* encontramos las bases para el enfoque lexicalista; es decir, para hacer partir la adquisición del lenguaje de la adquisición de las entidades del léxico. Para decirlo en palabras de Chomsky (1989): "language acquisition is in essence a matter of determining lexical idiosyncrasies".

estructura argumental, en cambio, permite explicarlo. El niño puede poseer un concepto, el representado por el verbo "comer", por ejemplo; esto implica que puede representarse la ELC de dicho verbo y puede descomponer su significado en los términos que plantean Rappaport y Lévin (1988), Pinker (1989), Jackendoff (1991) (entre otros), pero esto no basta para que pueda proyectarlo sintácticamente ya que necesita las "instrucciones" para hacerlo; i.e., las computaciones necesarias para derivar una DE (descripción estructural).¹⁸ La estructura argumental indica el número y la clase de argumentos de un verbo y especifica los mecanismos gramaticales que se emplean para expresar dichos argumentos. Además de representar el contenido semántico, representa la parte *estructural* del significado, la *red temática* (*estructura argumental*) que determina cómo se relaciona la entrada léxica con su estructura sintáctica. Desde el punto de vista de la adquisición, vemos que las entradas léxicas contienen la información que el niño necesita para proyectarlas sintácticamente: la EAP.

Aunque las representaciones léxico semántica (ELC) se postulan como la única fuente que proporciona la información que debe codificarse sintácticamente (v. p. 55), considero necesario plantear la posibilidad de eliminar esta información del lexicón. El que el niño parta de esta información para adquirir el lenguaje no implica que ésta se encuentre en el lexicón. Supongo, como propone Chomsky (1993, 1994, 1995, que en el lexicón, se codifica, exclusivamente, la información que maneja el C_{LH} (componente computacional), la información necesaria para proyectar FL y FF (v. capítulo 1, sección 1.3.2, p.26). Esta postura encuentra apoyo tanto en los planteamientos tradicionales de la psicología cognoscitiva (Vygotsky 1934; Luria 1966) como en la semántica de Jackendoff (1993) que sostiene que este tipo de información semántica no depende del

¹⁸ Es decir, el niño no posee los medios para generar el conjunto de propiedades que posee una expresión lingüística.

lenguaje sino de procesos cognoscitivos que interactúan con los procesos lingüísticos.

La evidencia experimental permitió a Vygotsky (1934) postular que el pensamiento y el lenguaje provienen de raíces genéticas distintas y que se desarrollan a lo largo de líneas diferentes. Los estudios en animales han comprobado que la aparición de una inteligencia embrionaria en ellos no está relacionada con el lenguaje; los trabajos de Piaget demuestran la existencia de un pensamiento antes de que surja el lenguaje. Experimentos más recientes (Premack y Premack 1977, Savage-Rumbaugh 1991, Greenfield y Savage-Rumbaugh 1991, entre otros) atestiguan la capacidad de animales superiores para codificar mentalmente información, para formar conceptos. Es decir, la inteligencia de animales superiores así como la de los niños en la etapa prelingüística permite postular la existencia de estructuras conceptuales independientes del lenguaje. El hombre, a diferencia del resto de los seres vivos, tiene la facultad, específica de su especie, de desarrollar estructuras sintácticas que le permiten proyectar las estructuras conceptuales. Dicho sea de paso, esta afirmación no excluye el que el lenguaje, además de permitir la proyección de conceptos, los cree ya que hace posible que se establezcan relaciones no observadas en el mundo (v. Bickerton 1990).

Siguiendo a Jackendoff (1993) planteo que la teoría semántica se ocupa:

- i) de la forma de la información codificada mentalmente, a la que se denomina "conceptos"
- ii) de los principios que se emplean para realizar inferencias basándose en esta información y para relacionar esta información con otras formas de información que emplea la mente humana

Concebida de este modo, gran parte de la teoría semántica no es parte de la lingüística *per se* ya que las estructuras conceptuales de las que esta teoría se ocupa no dependen del lenguaje (Jackendoff 1993: 15). Por su parte, Bickerton

(1990:13) enfatiza que la lingüística moderna plantea que el lenguaje no se refiere directamente al mundo; entre éste y el lenguaje se dan, por lo menos, dos diferentes proyecciones. Las percepciones del mundo se proyectan en representaciones conceptuales y éstas se proyectan en representaciones lingüísticas. Saber una palabra implica, naturalmente, que el hablante es capaz de representarse mentalmente el aspecto del mundo al que esta palabra se refiere; es decir, que ha codificado mentalmente la información pertinente, que ha adquirido el concepto en cuestión.¹⁹ Es obvio que cuando se emplea el lenguaje, las estructuras sintácticas están llenas de contenido semántico;²⁰ sin embargo, supongo que la información que especifica la ELC de las entidades léxicas, cuya representación (para *CUT* y *PUT*) se repite aquí en (11), es un intento de formalización de las representaciones conceptuales; corresponde al tipo de información semántica que, como sostiene Jackendoff, debe formalizar la teoría semántica.²¹

- (11) a. PONER: [x causa [y se encuentre en z] (Rappaport y Levin 1988)
 b. CORTAR: x produce separación lineal en integridad material de y
 debido a lado afilado que entra en contacto con ésta
 (Hale y Keyser 1987)

¹⁹ Slobin (1973) plantea, como prerrequisito cognitivo para el desarrollo lingüístico, el que el niño sea capaz de conceptualizar los hechos sociales y físicos que el lenguaje codifica. Es por ello que, como se ve en Lenneberg (1967: 187) por debajo de un determinado coeficiente de inteligencia, no hay lenguaje.

²⁰ Como cada una de las categorías léxicas se identifica con un determinado tipo de noción, es razonable suponer que es posible asociar relaciones semánticas a las relaciones estructurales que corresponden a la proyección de una entidad léxica (Hale y Keyser 1993: 68).

²¹ La independencia de la sintaxis y la semántica planteada por Chomsky desde la teoría sintáctica y por Jackendoff desde la teoría semántica, es también defendida en el campo de la neurobiología. Es obvio, supone Danchin (1988), que la función del lenguaje es primero una función de significación por lo que debe existir un lazo entre el significado y la forma. Concluye que deben existir estructuras cerebrales ligadas al lenguaje que sean el soporte del significado, pero cuya organización sea independiente de éste.

La información proporcionada por la EAP, en cambio, es de naturaleza sintáctica puesto que se identifica con las estructuras que proyectan los núcleos sintácticos.

Sostendré, en adelante, como plantea Chomsky (1995: 235), que una entidad léxica sólo debe codificar la información necesaria para que se derive una representación de la FL y para que el componente fonológico pueda construir representaciones de la FF. Supongo, además, que la estructura argumental es una sintaxis: los núcleos léxicos proyectan (según su categoría) un sistema de relaciones estructurales (v. siguiente sección).

2. *Proyección de "eventos sencillos": la estructura de las emisiones de una palabra*

Ya se ha señalado que, en general, no se cuestiona el hecho de que la mayoría de las primeras emisiones estén constituidas por elementos nominales, aunque se ha llamado la atención sobre el hecho de que no todas lo son (Bloom 1994). Los que han intentado explicar la predominancia de sustantivos no se han ocupado de la presencia de palabras, como las que se ven en (12), que no pertenece ni a la categoría nominal ni a la verbal.

(12) *bye, up, hi* (Nelson 1973)

En resumen, el análisis de los vocabularios iniciales obliga a explicar no sólo por qué tales vocabularios están constituidos principalmente por sustantivos, sino también la presencia de otras palabras que no pertenecen a la categoría nominal, así como el hecho de que los niños no produzcan verbos que comprenden.

En español, como en otras lenguas, los niños comienzan produciendo exclusivamente emisiones de un solo elemento. Aunque estas emisiones están constituidas por entidades como las que se muestran en (13), los sustantivos es la categoría más abundante.

(13) *mamá, pan, nene, agua, leche, mira, este, ten.*

Sin embargo, en español, se registran también palabras, como las que aparecen en (14) que, como las del inglés (12), no corresponden ni a sustantivos ni a verbos del lenguaje adulto.

(14) *ya, sí, no*

Para justificar el predominio de sustantivos, se ha contrastado la complejidad semántica o argumental de la categoría nominal y la verbal. Sin embargo, considero necesario buscar un denominador común para las palabras que se observan en los vocabularios tempranos y comparar este bloque con los verbos que tienden a omitirse. Planteo, que en el estado inicial del desarrollo lingüístico, la capacidad computacional se limita a proyectar elementos léxicos que representan un "evento sencillo" en el sentido de Grimshaw (1990); es decir, elementos que no toman argumentos sintácticos. La proyección sintáctica de entidades léxicas de este tipo requiere la actividad computacional mínima posible.

Supongo que las expresiones lingüísticas (π, λ) que el niño construye en la etapa inicial de emisiones de un constituyente, consisten de un OS, ("objeto sintáctico") del tipo "entidad léxica", término que se define como "un complejo de rasgos que aparecen listados en el léxicon" (Chomsky 1995: 243). Lo que tienen en común todas las palabras que el niño produce en la etapa de emisiones de un constituyente es que representan la misma complejidad operacional; son el resultado de una única operación del C_{LH} (componente computacional): la entidad que ha sido seleccionada del léxicon se proyecta como el par (π, λ) . Este par puede representarse como en (15) donde α se refiere al único constituyente de la emisión.

(15) [α]

Cuando el niño emplea sustantivos, normalmente no lo hace con la intención de nombrar los objetos en cuestión, los emplea en alguna función. El reconocimiento de esta función por parte del adulto, implica la interpretación del sustantivo como el sujeto o el objeto de un verbo ausente. Nos enfrentamos al problema de contestar a la pregunta ¿es posible representar en una estructura las palabras que se usan aisladamente; es posible colocar estas palabras en una estructura que, de algún modo, represente las intenciones del niño? Siguiendo a Chomsky (1995: 237) habría que contestar en forma negativa a esta pregunta ya que considera equivocada la propuesta que postula que, en el caso de las palabras aisladas del lenguaje adulto, exista alguna estructura.^{22, 23}

En el caso del lenguaje infantil, ¿es posible atribuir intencionalidad en la ausencia de estructura sintáctica? Se ha planteado que cuando los niños empiezan a producir emisiones de una palabra, el campo semántico de éstas es muy amplio. Esto implica que al emitir una palabra, *silla*, *mamá*, *papá*, etc., el niño puede emplearla para cubrir una diversidad de tópicos relacionados con la palabra en cuestión; es decir, a nivel cognoscitivo, el niño no sólo distingue una determinada entidad sino que relaciona con ella una serie de propiedades y actividades que le son propias (Piaget 1961). Es necesario recordar que la etapa inicial del desarrollo lingüístico ha sido comparada con el lenguaje predominantemente nominal que se observa después de ciertas lesiones cerebrales. Luria (1966)

²² Chomsky considera la posibilidad de que los sustantivos se seleccionen del léxico con caso y quizás, con rasgos ϕ . Sin embargo, Treviño (1996) plantea argumentos sólidos para postular que las entidades no salen del léxico con todos sus rasgos. Recordemos, además, que en la etapa de la adquisición que trato en este momento, las palabras carecen de flexión,

²³ Bloom (1973) se encuentra entre los primeros investigadores que dudan que pueda argumentarse que, en el nivel de emisiones una palabra, los niños posean algún conocimiento de la sintaxis.

describe el lenguaje de los pacientes con lesiones en la región de Broca (y cercanías) no sólo como nominal, sino como nominativo. Estos afásicos son capaces de entender los verbos pero no los producen. Es decir, no parecen ser capaces de realizar las operaciones computacionales necesarias para proyectar los verbos sintácticamente; sin embargo, son capaces de entender oraciones que los contengan.

Planteo la posibilidad que tanto el afásico como el niño, cuya capacidad computacional supongo se limita a la proyección de una sola entidad léxica que no tiene argumentos, es capaz de entender una cláusula que contenga un verbo si posee la representación léxico semántica de éste. He propuesto, basándome en Jackendoff (1993) y en Chomsky (1995) que el contenido semántico que la teoría representa en la ELC existe independientemente de la facultad lingüística computacional.²⁴ Es posible, entonces, suponer que el niño que produce un solo sustantivo susceptible de interpretarse como el sujeto o el objeto de un verbo ausente, no necesita proyectar una estructura verbal vacía del tipo que Bloom (1970) planteaba para explicar las emisiones de dos palabras sin verbo. Sin embargo, en ocasiones, se constata que el niño no es capaz de comprender algunos verbos fuera de determinados contextos. Se hace necesario, entonces, considerar la posibilidad de que el niño deduzca el evento representado por el verbo de la información semántica (*estructura qualia*) asociada con el sustantivo que comprende, en el sentido de Pustejovsky (1993) (véase sección 2.1.2).

²⁴ Las estructuras conceptuales que plantea Jackendoff (1993) no están relacionadas directamente con el lenguaje, sino a través de un componente de reglas de correspondencia.

2.1 Los verbos

Investigaciones en el campo del desarrollo cognoscitivo de niños en la etapa prelingüística demuestran que éstos son capaces no sólo de distinguir eventos que se proyectan como verbos en las lenguas naturales, sino que reconocen a los participantes en dichos eventos (v. Golinkoff 1981); es decir, son capaces de descomponer el significado del evento en los elementos que lo constituyen tal como se representa en la ELC. Estudios en el campo de la psicología del desarrollo (Wynn 1992) demuestran que los niños resuelven formas simples de aritmética mental a la edad de cuatro meses.²⁵ Esto sugiere que el que no se produzcan verbos no tiene que deberse a que éstos representen un problema para la capacidad cognoscitiva. La comprensión de verbos ha sido comprobada tanto en la etapa en la que no se produce ninguna palabra como en la que se producen, casi exclusivamente, sustantivos.²⁶ Esta evidencia demuestra que tienen que existir razones independientes de la comprensión que sean la causa de que los niños no produzcan verbos que comprenden; es necesario considerar las razones por las que el niño no proyecta sintácticamente los elementos verbales que corresponden a las representaciones conceptuales que posee.

Podría argumentarse que no es posible afirmar que el niño esté omitiendo un verbo cuando produce emisiones constituidas por un sustantivo. La mayoría de los sustantivos que el niño produce en la etapa de una palabra están empleados en lo que Halliday (1971, 1975) denomina función personal; es decir, el niño los emplea para expresar actitudes, emociones, interés en los objetos que nombra, etc.; por consiguiente no es claro que la emisión deba incluir un determinado verbo. Sin embargo, cuando el niño emplea el lenguaje en otras funciones, como

²⁵ Wynn (1992) plantea que sus experimentos demuestran que niños de cuatro meses saben que si un objeto se añade a otro el resultado es 2, ya que reaccionan si se les presenta un solo objeto o tres objetos en lugar de 2.

²⁶ Gentner (1982) informa que en el momento en que uno de los niños estudiados producía 10 nombres y comprendía 30, no producía ningún verbo y entendía menos de 10.

en la que Halliday denomina “instrumental” (para pedir objetos o servicios) o cuando el niño emplea un solo sustantivo para referirse a un evento, el contexto extralingüístico permite identificar el verbo que no produce. Por ejemplo, se ha registrado el sustantivo *agua* en contextos en que debe interpretarse como “quiero agua”, “dame agua”, “él está tomando agua”; o *zapato* para indicar que lo busca y no lo encuentra o para pedir que se le pongan; o *mano* para pedir que le laven las manos o para que le tomen de la mano para no caerse. Es decir, es posible sostener que muchos de los sustantivos que el niño emplea deben interpretarse como el argumento de un verbo que se refiere a una acción o estado que el niño parece representarse mentalmente pero que no proyecta sintácticamente.

2.2 Proyecciones verbales tempranas

Nelson (1973) informa que el 14% de las primeras 50 palabras que producen los niños son palabras de acción. Sin embargo, aunque registra entre éstas el verbo “give” (“dar”) la mayoría de las palabras que se refieren a una acción no son verbos.²⁷ En español, se observan, también, palabras que no son verbos, como *apa* (o *upa*), *más*, para referirse a acciones: el niño produce *apa*, *upa*, para pedir que lo tomen en brazos y *más* para que se repita una acción. En (16) se muestra el tipo de verbo que ha aparecido con una alta frecuencia en la producción de niños cuya edad fluctúa entre los 20 y los 21 meses.

(16) *mira, ten, mame* (dame), *voy, mamo* (vamos)

Estas palabras tienen forma de verbo y se refieren a acciones; sin embargo, sostendré que no tienen aún la estructura argumental de las entidades que

²⁷ Igualmente, Gopnik y Choi (1995) afirman que sus estudios revelan que aunque los niños hablantes de inglés emplean, además de los sustantivos, palabras que codifican eventos y relaciones, éstas casi nunca son verbos.

pertenece a la categoría sintáctica verbal.²⁸ Los verbos, como se indica en la sección 2.1.4, son entidades léxicas que toman argumentos, los cuales tienen que proyectarse sintácticamente. Supongo, sin embargo, que éste no es el caso de las palabras que aparecen en (16) ya que como he planteado, en esta etapa, la capacidad computacional del niño se limita a la posibilidad de proyectar un solo elemento: un núcleo léxico que ocupa un solo lugar en la sintaxis.

Ten se emplea como un llamado de atención cuando se entrega un objeto.

Las situaciones en las que se producen *voy* y *vamos*²⁹ permiten interpretar estas emisiones como una señal que el niño emplea para expresar el deseo de salir, para pedir que se les abra una puerta, para pedir que se les lleve a otro lugar. Estos verbos son formas lexicalizadas ya que la etapa de una palabra se caracteriza, universalmente, por la ausencia de flexión.³⁰ Lo mismo puede decirse de *dame*; el clítico objeto indirecto *me* no se emplea productivamente, tampoco se registra ningún otro clítico.

Es posible argumentar que, en el caso de *dame*, no se trata de una palabra señal; el contexto en que los niños emplean esta forma verbal permite suponer que entienden el significado ya que, en todos los casos registrados, se refieren a la transferencia de un objeto. Recuérdese que Premack y Premack (1977: 95) sostienen que el chimpancé al que enseñan inglés puede aprender el verbo *dar* porque éste se refiere a una transacción social que el animal ejecuta tanto en su *habitat* natural como en el laboratorio. Es indiscutible que el niño es capaz de distinguir los elementos cognitivos y perceptuales relacionados con la "transacción social" que lingüísticamente se codifica como "dar" y que asocia la

²⁸ Braunwald (1995) considera que los verbos iniciales de la adquisición del inglés tienen el contenido semántico del verbo en cuestión; supone, sin embargo, que no hay evidencia para afirmar que estos "lexemas verbales" tengan una función gramatical.

²⁹ Unos niños usan *voy* y otros *vamos*; en esta etapa inicial, no se ha registrado que un mismo niño use ambas formas.

³⁰ Las primeras flexiones aparecen cuando el LME (longitud media de la emisión) se acerca a 2.00.

forma *dame* con la representación mental de este evento. Sin embargo, considero que aunque el niño identifica un sonido (*dame*, en este caso) con una representación mental, la está tratando como un todo; es decir no analiza cada uno de sus componentes. El que se hayan registrado casos en los que el niño emplea *dame* cuando pide un objeto, pero también cuando él u otra persona lo da, refuerza la hipótesis de que el niño se refiere a la transacción implicada por el verbo "dar", pero no maneja su representación sintáctica.

En el caso de *mira*, el contexto extralingüístico indica que se trata de una especie de deíctico que se emite siempre acompañado de un gesto: el niño señala un objeto concreto. No hay ninguna evidencia que permita suponer que el niño posee la ELC del verbo *mirar*. El empleo de *mira* en una etapa posterior en la que se registran secuencias, como la que se muestra en (17), apoya esta hipótesis.³¹

(17) *mira papá/ mira pan/ mira mamá/ mira bebé, mira pato/ mira papel*
(J. 1,6,22)

En estas emisiones, como en el caso en que *mira* no aparece acompañado de un sustantivo, tampoco hay evidencia de que el niño posea el significado del verbo "mirar"; *mira* parece, también, emplearse en las emisiones de (17) como un deíctico. Se trata de uno de los frecuentes casos en que el niño emplea el lenguaje para hablarse a sí mismo; se encuentra solo mirando un libro, señala uno por uno los diferentes dibujos de éste y cada vez que lo hace, emite *mira*.

En la misma secuencia que se muestra en (17), el niño emite otros dos verbos: *pe* (fue) y *cayó*. Emplea el primero para indicar que un objeto "ya no está"; produce el segundo para referirse a un objeto que se ha caído; en ambos casos, el niño parece referirse a un estado resultante de una acción no a la acción

³¹ En el momento en que el sujeto (J. 1,6,22) produce estas emisiones, no se registran aún las emisiones típicas de la etapa de dos palabras (v. capt. 4, sección 1.3).

misma³² lo cual permite suponer que estos elementos no tienen la estructura argumental de los verbos. Del mismo modo que los sustantivos que se refieren a objetos concretos y las palabras (como *ya*) que se refieren a estados o situaciones, los verbos presentados en (17) son el resultado de una sola operación computacional y pueden representarse como en (15), que se repite en (18).

(18) [-α]

2.2.1 *Ser y estar: posesión y locativo*

El empleo de los verbos “estar”, en su sentido locativo y de “ser”, seguido de “mío”, “mía” aparecen muy temprano en el lenguaje infantil. En (19a) se presentan emisiones que el niño emplea para indicar que un objeto le pertenece; en (19b) vemos ejemplos típicos de “estar” en emisiones que se producen como respuesta a la pregunta “¿dónde está...?”

| | | | | |
|-------|--------------|-------|----------------|-----------------|
| (19a) | <i>e mío</i> | (19b) | <i>aquí tá</i> | (Seb. 1, 7, 10) |
| | | | <i>aquí tá</i> | (Br. 1, 7, 25) |
| | | | <i>acá tá</i> | (Rob. 1, 7, 18) |

Considero necesario subrayar que estos ejemplos se producen en secuencias constituidas, principalmente, por sustantivos. Por ejemplo, a los 19 meses 10 días de edad, el sujeto Seb. produce una secuencia de 16 emisiones en la que se observan sólo dos emisiones con verbo: el primer *aquí tá* de (19b) y una segunda expresión de un solo elemento: *mira*. Las 14 emisiones restantes no contienen verbo, 12 están constituidas por un único sustantivo y 2, por el

³² Se registran casos en los que es evidente que el niño se refiere exclusivamente a una situación, no a la acción que la produjo: emite *cayó* y señala a un niño al que había visto acostarse en el piso momentos antes; con esta expresión, se refiere al “estado” del niño.

negativo *no* (como respuesta a órdenes). El *mira* que se registra en esta secuencia contrasta con el que se presenta en (12), el cual, sostengo, el niño emplea como un señalizador. Este no parece ser el caso del *mira* de esta secuencia; el contexto indica que maneja el significado básico de este verbo: lo emite al mismo tiempo que se señala un piquete en el brazo y lo muestra a un adulto. Este hecho induce a suponer que lo mismo ocurre con *ser* y *estar*: *e mío* (*mía*) se emplea, como en el lenguaje adulto, para expresar posesión; *aquí* (*acá*) *tá* se emplea para indicar el lugar en el que se encuentra un objeto. El uso correcto de estas emisiones sugiere que el niño ha adquirido la estructura interna de estos verbos y que es capaz de proyectarla sintácticamente. De ser así, estaríamos planteando que, al menos, en lo que a estos dos verbos se refiere, el conocimiento que el niño tiene de la ELC y de cómo esta información léxica interactúa con la sintaxis es similar a la del adulto.

Si tomamos como ejemplo *aquí tá*, lo anterior implica que, siguiendo un modelo como el de Jackendoff (1990, 1991, 1993), el verbo "estar" expresa una "Locación-función" cuyos constituyentes conceptuales son un "objeto" y el "lugar" donde se encuentra dicho "objeto". Estos constituyentes de la estructura conceptual del elemento léxico "estar" tienen que ser expresados por argumentos sintácticos que ocupan las posiciones de sujeto y de locativo. Sin embargo, esta operación requiere la proyección de una estructura sintáctica compleja, la cual no se observa en ninguna otra emisión producida por el niño en esta etapa. En resumen, no hay evidencia, en este momento, que permita atribuir a emisiones con verbo, como las presentadas en (19a-b), la estructura sintáctica del lenguaje adulto; los niños no proyectan todavía, según se planteará en el siguiente capítulo, estructuras ramificadas. Estos verbos no cumplen aún, como sugiere Braunwald (1995), una función gramatical (v. nota 28). Recordemos que en la etapa de una palabra, los niños expresan la posesión y la locación empleando

únicamente *mío/mía* y *acá/aquí*; posteriormente, estas emisiones sin verbo alternan con las que contienen “ser” y “estar”. Supongo que no es posible afirmar que los niños le atribuyen función gramatical a estos verbos; sólo el empleo de “ser” y “estar” en contextos en los que no apareciera el posesivo (*mío, mía*) o el locativo (*aquí, acá*) permitiría sostener que el niño analiza su función.

2.2.2 Inacusativos

Es necesario hacer notar la presencia de los verbos inacusativos en un momento del desarrollo lingüístico en que los niños omiten el verbo en un gran número de sus emisiones. En (20) se transcribe una secuencia producida por un niño (Eric) a la edad de 1,7,5).³³

- (20) a) *mano*
 b) *este mano*
 c) *este*
 d) *el agua*
 e) *y éste*
 f) *otro*
 g) *agua*
 h) *el agua*
 i) *se cayó*
 j) *se cayó*
 k) *éste*
 l) *se cayó*
 m) *se cayó*
 n) *aquí, aquí, aquí*
 o) *el pato*
 p) *yo*

En las emisiones (a), (b), (c), (g), (k), el contexto extralingüístico nos informa que aunque el niño no produce un verbo, se está refiriendo a una acción. En (a), (b) pide que le sequen las manos; en (c) señala a la niña que le está

³³ Se trata de una secuencia en la que la pausa entre un elemento léxico y otro es mínima; sin embargo, los elementos se presentan separadamente para hacer más clara la referencia a cada uno de ellos.

quitando su vaso; en (g) enseña el vaso vacío, está pidiendo que le abran la llave del agua; en (k) pide ayuda para alcanzar el vaso que se encuentra en el fondo del lavabo. Se comprobó que la acción a la que el niño se refería correspondía a verbos que comprendía: "secar", "dar", "abrir". La ausencia de estos verbos contrasta con las cuatro emisiones constituidas por *se cayó*: emite (i) y (j) cuando se le cae el vaso con el que jugaba; no logra alcanzar el vaso que se encuentra en el fondo del lavabo, lo señala y produce (l) y (m). Dos semanas después de las emisiones que se muestran en (20), Eric produce las que aparecen en (21).

(21) *e cayó, e cayó/ mamá, papá/ allá/ agua/ papá/ ota agua/ el guagua/ otra agua, ten, cayó / el agua / cayó pato (zapato)/ e cayó, cayó/ mamá, mamá/ gol, gol, gol/ e cayó gol/ cai, cai, cai/ e cayó agua/ cayó/ ya e acabó/ un pato, pato (zapato) (Eric 1,7,20)*

En esta misma etapa, es usual que los niños comenten la ausencia o la inexistencia de algún objeto con emisiones como las que aparecen en (22).

(22) *nostá (no está)*
ya no hay
no hay

En los casos en que se registra *nostá*, el niño busca un objeto y produce esta emisión al constatar su ausencia. *Ya no hay* y *no hay* se emplean para indicar que los objetos con los que trabajaba se han terminado; también se registran en situaciones en las que, generalmente, después de comer, el niño muestra un plato o un vaso vacíos. Los niños emplean las emisiones que se muestran en (22) para describir una situación, un estado.

La abundancia en la producción de inacusativos y la ausencia de otros verbos continúa observándose en los meses siguientes, como demuestra la secuencia que aparece en (23), la cual fue producida por un niño de 1;11,5

mientras realizaba un "juego-trabajo" en el que tenía que introducir una serie de pijas en un determinado lugar.

(23) *mío/ ¿ahí?/ ése, ése/ ¿aquí, ahí/ e acabó, más/ e cayó/ ¿ahí?/ ahí/ e cayó/ hoyo, hoyo/ e cayó/ ahí, ahí/ no ahí no, ahí/ hoyo, aquí hoyo/ ahí, ahí/ e mío*

En esta etapa también se registran otros inacusativos como "irse", "salir", "romperse", "quebrarse" aunque ninguno con la frecuencia de "caerse" y "acabarse". En cambio, "caber" y "terminar" se registran muy frecuentemente en emisiones como las que vemos en (24).³⁴

| | | |
|------|---------------------|---------------|
| (24) | <i>cabe, cabe</i> | (S. 1,11,23) |
| | <i>éste no cabe</i> | (Ed. 1,10,12) |
| | <i>ya terminé</i> | (Ed. 1,11,10) |
| | <i>terminé</i> | (S. 2,0,7) |

Con el fin de ilustrar lo que se ha venido planteando, presentaré en (25), una secuencia de 28 emisiones producidas, espontáneamente, por un niño (Ed.) a la edad de 1,10,12 en la que se observa la alta frecuencia de verbos no agentivos a la que me he estado refiriendo.

(25) *más*
ya salió
aquí no va
¿otra vez?
¿otra vez?
ya
¿no se puede?
¿se puede?
se puede
sí se puede
no se puede
¿así?

³⁴ Supongo que esta diferencia en la frecuencia se debe exclusivamente, a que los verbos "caber" y "terminar" se refieren a situaciones a las que el niño se enfrenta continuamente en el medio escolar. En cambio, no constaté muchas oportunidades para que se produjeran verbos como "romperse" o "quebrarse".

¿así no?
 aquí
 ¿ya?
 ¿éste aquí?
 zapato
 tú
 aquí
 bravo
 e cayó
 tú aquí
 no se puede
 ahí está, allí está
 sí cabe
 ¿éste no... cabe
 ¿ya?
 ¿éste aquí?

Para finalizar, hago notar que el que una secuencia como la que se presenta en (25) coexista con emisiones como las que aparecen en (26) en las que es evidente que se ha omitido el verbo, apoya la propuesta de que los verbos con sujeto no agentivo no requieren la proyección de una estructura compleja.

- | | | |
|------|----------------------|---------------|
| (26) | <i>botemi mamá</i> | (Ed. 1,10,26) |
| | <i>pelota así</i> | (Ed. 1,11,17) |
| | <i>Daniel pelota</i> | (S. 2,0,21) |

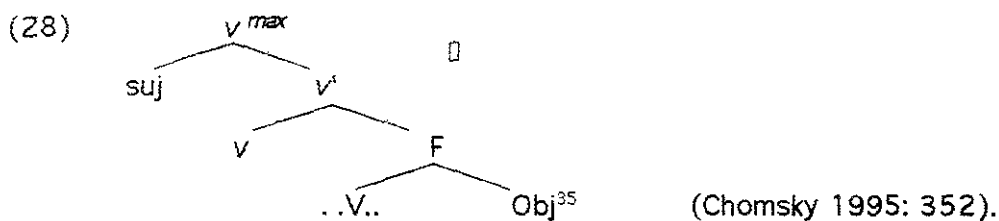
Podría sugerirse que es de esperar que los niños produzcan este tipo de verbo pero no los transitivos cuya estructura argumental exige la proyección de dos argumentos. Sin embargo, la presencia de inacusativos no puede atribuirse al número de argumentos ya que en esta etapa, generalmente, no se registran intransitivos-inergativos, que como los inacusativos sólo toman un argumento; esto se pudo constatar en un experimento que se realizó con seis niños en el que se usaron dos verbos que se había comprobado los niños entendían: "saltar" y "correr". Se improvisó un juego en el que se dejaba caer objetos; en casi todos los casos en que esto ocurría, el niño producía, espontáneamente, *cayó*, e *cayó* o este verbo seguido del nombre del objeto que se había caído. Si el niño permanecía callado, se le preguntaba: *¿qué pasó?* y, en todos los casos, se obtuvo

una respuesta: *cayó* o *e cayó*. Esto contrasta con lo que ocurrió cuando se emplearon los dos intransitivos-inergativos “saltar” y “correr”. Para provocar la producción de estos dos verbos se mostraba un animal de juguete que corría o que saltaba, al mismo tiempo que se decía: *el pato corre* o *el pato salta*. Cuando se preguntaba *¿qué hace el pato?*, los niños imitaban lo que hacía el pato (corrían o saltaban) pero no producían el verbo en cuestión.

Este tipo de evidencia nos induce a considerar la hipótesis de que los inacusativos son los únicos SSVV que tienen una estructura simple que corresponde a la que se representa en (27).



Recuérdese que Chomsky (1995) adopta una versión del enfoque de la *teoría-θ* de Hale y Keyser (1993) y le asigna a las construcciones de verbos transitivos una estructura doble, como se ve en (28), donde *v* representa un verbo ligero seleccionado del lexicon.



Siguiendo a Hale y Keyser (1993), Chomsky (1995) supone que los intransitivos inergativos tienen la misma estructura (24) de los transitivos; los inacusativos, por carecer de *v* son el único SV que no tiene una estructura

³⁵ Como se verá en el siguiente capítulo, *V* sube a *v* y se forma el complejo:
 $Vb = [{}_v Vv]$.

compleja. La proyección sintáctica de los inergativos y transitivos presenta, entonces, el mismo grado de dificultad mientras que la de los inacusativos, de acuerdo con lo expuesto, tiene que ser menor.

Lo que se ha presentado hasta aquí nos permite concluir que los verbos inacusativos, por tener una estructura más sencilla que la de los inergativos y los transitivos, presenta menor dificultad en su adquisición. Los intransitivos inergativos, a pesar de que no tienen que proyectar un complemento como los transitivos, no parecen ser de más fácil adquisición, lo cual es posible atribuir a que ambos proyectan la misma estructura compleja. Chomsky (1995: 315) plantea que el papel de agente no es más que la interpretación que se le asigna a la configuración *v - SV*.³⁶ Esta interpretación no es posible para los inacusativos ya que, como se ilustra en (27), carecen de dicha configuración; consecuentemente, presentan un menor grado de dificultad computacional que los transitivos y los intransitivos inergativos.

3. *Evidencia aportada por los estudios del cerebro*

En la actualidad, el interés de los neurocientíficos no es reducir las ciencias de la vida mental a las ciencias del cerebro, sino especificar las relaciones entre una determinada función cognitiva y la correspondiente organización física del cerebro (Changeux y Dehaene, 1993). He sostenido, a lo largo de este capítulo, que la diferencia entre nombres y verbos debe explicarse en términos de la mayor complejidad computacional requerida para la proyección de los verbos. Considero, por lo tanto, necesario hacer referencia a evidencia aportada por estudios del cerebro que apoyan el planteamiento de las diferencias entre categorías en base a las diferentes operaciones computacionales que intervienen en la proyección sintáctica de éstas. Me referiré, además a estudios

³⁶ En el siguiente capítulo, al referirme al movimiento, trataré con más detalle esta configuración.

del lenguaje de afásicos que demuestran que estos pacientes no son capaces de producir verbos a pesar de que no tienen problemas para identificar el significado y el marco de subcategorización.

La información sobre las categorías gramaticales de los elementos léxicos constituye un importante principio organizador del conocimiento léxico en el cerebro. En la actualidad se cuenta con evidencia experimental y clínica que demuestra que los nombres y los verbos son procesados por mecanismos neuronales independientes. El análisis de diversas perturbaciones del lenguaje en pacientes afásicos ha contribuido al conocimiento de la organización del lenguaje en el cerebro. Estudios de la actuación lingüística de pacientes con lesiones en las áreas del lenguaje demuestran que los verbos y los sustantivos no quedan igualmente afectados (Caramazza y Hillis, 1991; Hillis y Caramazza, 1995; Zingeser y Berndt, 1990). Un estudio reciente (Berndt, Mitchum *et al.*, 1995) que investiga la producción de sustantivos y verbos presentados aisladamente demuestra, como las investigaciones antes citadas, que la producción de verbos es más deficiente que la de sustantivos.

En estudios con pacientes normales se presentan nombres y verbos con el fin de investigar si la configuración espacial de los campos cerebrales eléctricos evocados, son diferentes para cada una de estas clases gramaticales (Koenig y Lehman, 1996).³⁷ Se ha demostrado que múltiples áreas del cerebro así como neuronas dispersas en otras partes, están relacionadas con los procesos lingüísticos (Ojemann, 1991). Sin embargo, es posible sostener que, en el caso de nombres y verbos, se activan subseries diferentes para cada una de estas

³⁷ Una de las formas empleadas para estudiar (en personas normales) la actividad neuronal relacionada con los procesos lingüísticos (u otros aspectos específicos de los procesos sensoriales o cognitivos) es el registro (desde el exterior) del potencial evocado: la actividad neuronal relacionada con estas actividades. El registro del potencial evocado proporciona información sobre la secuencia, la duración y, en algunos casos, la ubicación de la actividad neuronal provocada por un estímulo particular antes de que se produzca una respuesta observable.

categorías. La descripción numérica de las topografías demuestra una diferencia estadísticamente confirmada entre las poblaciones neuronales que se activan durante el manejo de los verbos y las que se observan durante el manejo de los sustantivos. Además, los resultados indican que las diferencias en la organización neuronal en el reconocimiento de verbos y en el de sustantivos es similar en todos los sujetos: las diferencias entre las poblaciones neuronales relacionadas con cada una de estas categorías se observa consistentemente en todos los sujetos (Koenig y Lehman, 1996).

Se ha comprobado la incapacidad de pacientes afásicos de proyectar sintácticamente verbos cuyos rasgos semánticos y marco de subcategorización conservan; es usual que al presentárseles la imagen de una acción no produzcan el verbo, sólo emplean palabras con un contenido semántico pertinente al evento en cuestión. Por ejemplo, en lugar de producir el verbo requerido: "to drown" ("ahogarse"), un paciente produce *overboard... help* (por la borda... socorro); ante la misma imagen, otro produce *here is dead* (aquí está muerto). Con otra imagen, se intenta que el paciente produzca un verbo que se registra con alta frecuencia en el lenguaje infantil "to dig" ("cavar", "escarbar"), su respuesta es *dirt... shovel... hole* (tierra, pala, agujero) (Breedin y Martin, 1996). Este hecho sugiere que el conocimiento del significado y de los papeles temáticos no basta para proyectar un verbo sintácticamente; por consiguiente, apoya la existencia de áreas cerebrales especializadas que realizan las operaciones computacionales necesarias para proyectar la información semántica en la estructura argumental del verbo. Otro estudio reciente confirma que el conocimiento sintáctico de los verbos puede estar afectado aun cuando el conocimiento de la semántica de éstos esté bastante bien conservada (Manning y Warrington, 1996). Este estudio demuestra que la comprensión del paciente de verbos abstractos es satisfactoria, lo cual permite a los investigadores sostener

que la discrepancia en la producción de sustantivos y de verbos no puede ser explicada en los términos tradicionales de una disociación concreto/abstracto (v. nota 9).

4. *Resumen y comentarios finales*

He planteado que la diferencia entre nombres y verbos debe explicarse en términos de la complejidad de la estructura interna de ambas categorías. La proyección de los verbos, debido a su mayor complejidad argumental, requiere de una mayor actividad computacional. Es posible, entonces, explicar el que los niños no proyecten sintácticamente verbos que comprenden. Siguiendo, entre otros, a Jackendoff, 1993 sostengo que el que los niños posean la ELC de ciertos verbos no garantiza que tengan la capacidad para proyectar dicha información sintácticamente. Todas las palabras que constituyen las primeras emisiones reflejan la limitada capacidad computacional de los niños que consiste en realizar una sola operación computacional de proyección representada en [α].

Considero que la evidencia permite sostener que la adquisición de los verbos debe plantearse en los mismos términos; es decir, en términos de la complejidad computacional relacionada con la proyección sintáctica. He señalado un primer momento en el que aparecen verbos como los que aparecen en (16), (17) y (19). algunos de los cuales se reúnen ahora en (29).

(29) *ten, ven, dame, mira, e mío, aquí tá, fue, cayó*

Coincido con investigadores como Braunwald (1995) al plantear que aunque estas palabras tengan forma de verbos no funcionan como tal. Es, generalmente, el contexto extralingüístico el que demuestra que esas entidades no funcionan como verbos sino como palabra "señal", deíctico o se refieren al resultado de una

acción, como es el caso del *fue* y *cayó* (J. 1,6,22), emisiones que forman parte de la secuencia que se muestra en (17).

He sostenido que después del momento en que se registran emisiones como las de (29), se observa la producción de secuencias, como las que aparecen en (23) y (25) que contienen un gran número de inacusativos. La abundancia de este tipo de verbos llama particularmente la atención debido a que, en este momento, los niños tienden a producir emisiones en la que omiten estas entidades léxicas, aun en los casos en que se ha demostrado que se trata de verbos que el niño comprende. Planteo que el fenómeno anterior debe explicarse en los términos de la hipótesis de Hale y Keyser (1993), adoptada y adaptada por Chomsky (1995) que propone que los inacusativos son los únicos SSV que tienen una estructura simple.

Capítulo 3

El desarrollo de la estructura de la cláusula

INTRODUCCION

Las cláusulas con verbo conjugado se consideran proyecciones tanto de la categoría léxica V como de las categorías funcionales COMP, T y CONC (Pollock, 1989; Chomsky, 1989). La adquisición de los elementos léxicos que constituyen las categorías funcionales son, por lo tanto, un tema fundamental en la investigación de la génesis de la estructura de la cláusula. El problema empírico de la adquisición de estos elementos desempeña un papel importante en la construcción de la teoría lingüística pues aporta datos que contribuyen a alcanzar una meta fundamental de la teoría: la adecuación explicativa. Si los elementos de contenido temático, como los verbos, nombres, etc. son parte de un vocabulario invariante y universal, los parámetros se relacionan, entonces, con los elementos funcionales de las lenguas (Chomsky, 1989).¹

El papel de las categorías funcionales en la adquisición del lenguaje se ha convertido en uno de los temas más debatidos. Algunos investigadores sostienen que las primeras oraciones que producen los niños están constituidas, exclusivamente, de categorías léxicas (la hipótesis de la cláusula mínima); en el extremo opuesto, se encuentran aquellos que sostienen que desde el momento en que los niños empiezan a producir oraciones, en éstas se evidencia la presencia de categorías funcionales. Sin embargo, estos últimos plantean una amplia gama de opciones; algunos afirman que todas las categorías funcionales están presentes en las primeras oraciones del lenguaje infantil mientras que otros suponen que sólo es posible postular la existencia de algunas de estas categorías.

¹Chomsky adopta la propuesta de Borer (1984) en la que se plantea que los parámetros de la GU no se refieren a la sintaxis sino al lexicón. Las diferencias entre las lenguas serán consideradas entonces como diferencias a nivel de la morfología.

El debate sobre la presencia o la ausencia de las categorías funcionales está íntimamente relacionado con la concepción del estado inicial de la facultad lingüística. De este debate se desprenden dos maneras de analizar el proceso de adquisición. Presuponer que las categorías funcionales son parcial o totalmente accesibles al niño desde el inicio del desarrollo del lenguaje, implica que las gramáticas intermedias están constreñidas por los mismos principios que las gramáticas adultas. No es necesario adoptar modelos que tengan que dar cuenta de crecimiento y de posibles cambios; el peso del aprendizaje recae en la adquisición de las entidades del lexicón que deberán colocarse en las posiciones de las estructuras de frase que los niños poseen. Suponer que las categorías funcionales están ausentes en los inicios de la sintaxis implica que los principios mismos de la GU no funcionan en ese momento, consecuentemente, es necesario dar cuenta de la transición del estado inicial al sistema sintáctico de la lengua adulta. Por otra parte, el difícil problema de la aprendibilidad no ha sido adecuadamente tratado. La maduración propuesta por Radford (1990) se presenta como un fenómeno que surge de pronto y automáticamente hace posible que las categorías funcionales empiecen a aparecer. La idea de que la fijación de un parámetro puede desencadenar la proyección de categorías funcionales ha despertado mayor interés que la propuesta de Radford.² Sin embargo, se considera que es necesario comprobar empíricamente que este tipo de propuesta funciona en otras lenguas.³ En este capítulo, se trata el tema de la proyección de la categoría funcional nominal Det (determinante) y de la verbal T (tiempo).⁴ En primer lugar,

²El que la propuesta que se basa en la maduración haya sido llamada "la mini pubertad a los 20 meses" (de Villiers 1992) nos indica que no se le consideró seriamente.

³Clahsen y Penke (1992) proponen que la concordancia desencadena el fenómeno V2 y la proyección del SC. Sin embargo, sólo presentan evidencia para la adquisición del alemán.

⁴ Me ocupo solamente de la proyección de la estructura de la cláusula principal, no me referiré por lo tanto, a COMP. Supongo, siguiendo a Chomsky (1995) que T contiene todas las propiedades intrínsecas necesarias para proporcionar las

plantaré el debate “continuismo-maduración” con los argumentos más importantes que sustentan cada una de estas hipótesis, así como su repercusión en la concepción del estado inicial de la facultad lingüística y, consecuentemente, en el problema del desarrollo de las gramáticas. En segundo lugar, presentaré las propuestas más importantes para el análisis del surgimiento de las categorías funcionales y haré referencia a datos aportados por la biología que apoyan o refutan los planteamientos de los lingüistas. Finalmente, consideraré datos de las etapas iniciales de la adquisición del español (del “Corpus CENDI”) y discutiré la presencia (o ausencia) de estas categorías funcionales.

1. *Las gramáticas intermedias: dos hipótesis para la interacción*

En la actualidad, es generalmente aceptado que el ser humano posee una serie de principios formales innatos (la GU) que le permiten desarrollar la gramática de una lengua particular en base a los datos lingüísticos que percibe (v. capítulo 1, sección 1.1.2). Muchos investigadores han propuesto que la formulación de la GU en el marco de los principios y parámetros (Chomsky, 1981) proporciona un marco adecuado para dar cuenta de los dos problemas de los que debe ocuparse la adquisición del lenguaje: el problema lógico y el problema del desarrollo.⁵ El problema lógico de la adquisición se entiende como el problema de explicar cómo el niño puede, en principio, alcanzar el sistema gramatical adulto. El problema del desarrollo lingüístico está relacionado con el descubrimiento de los mecanismos pertinentes a los estadios intermedios del desarrollo lingüístico hasta alcanzar el estado estable de la lengua adulta. Es decir, se ocupa de los diversos momentos del lenguaje, de las gramáticas

instrucciones necesarias en los niveles de representación lingüística. (Para mayores detalles sobre el *status* de CONC en la teoría v. Chomsky, 1995: 349-355.)

⁵Roeper y Williams (1987) recogen una serie de trabajos que tratan de los parámetros y del papel que estos juegan en la adquisición del lenguaje.

intermedias que se observan entre el estado inicial prelingüístico (que la GU intenta caracterizar) y el estado final (la lengua adulta).

Los investigadores de la adquisición del lenguaje que asumen que los niños emplean una serie de principios biológicamente determinados (GU) para analizar la información lingüística, se dividen, básicamente, en dos campos cuando se trata de considerar la naturaleza de la interacción de estos principios con la experiencia lingüística. Existen explicaciones divergentes en cuanto a la razón por la cual se observan gramáticas intermedias con características diferentes de las de la gramática adulta. La cuestión de cómo se relacionan la capacidad gramatical del niño y la GU en cada una de las etapas intermedias es fundamental en el análisis del desarrollo del lenguaje. Como se acaba de indicar, hay, básicamente, dos diferentes formas de explicar los cambios observados en las gramáticas intermedias: la Hipótesis de la Continuidad y la Hipótesis de la Maduración.

1.1 *La Hipótesis de la Continuidad: la inmutabilidad de la GU*

La hipótesis nula en la psicología del desarrollo (Macnamara, 1982) sostiene que los mecanismos cognoscitivos de los niños son idénticos a los de los adultos. Pinker (1984) emplea el término *continuidad* para denominar el enfoque que plantea que todos los principios y operaciones de la GU están presentes en todas las etapas del desarrollo del lenguaje.⁶ Supone que la Hipótesis de la Continuidad debe ser válida no sólo para los mecanismos cognoscitivos sino, también, para los mecanismos gramaticales infantiles. Sugiere que, mientras no se demuestre lo contrario, debe suponerse que las reglas gramaticales del lenguaje infantil son, básicamente, del mismo tipo que las del lenguaje adulto y que se componen de las mismas clases de símbolos primitivos que éstas.

⁶Aunque Wexler (1992) prefiere el término "constancia", *continuidad* es el término más usual.

La Hipótesis de la Continuidad sostiene que todos los principios innatos específicos del lenguaje están presentes en las etapas iniciales del desarrollo lingüístico; es decir, los principios de la GU, además de ser innatos, están disponibles desde el momento en que se inicia el proceso de la adquisición (Hyams, 1986; Pinker, 1984; Wexler y Culicover, 1980). Puesto que los datos del lenguaje infantil demuestran que, en determinadas emisiones, los niños no emplean estos principios, la Hipótesis de la Continuidad plantea que éstos están presentes en estado latente.

El modelo continuo del desarrollo gramatical se representa en (1):

(1) $G_0, G_1, G_2, \dots, G_f$
 $G_0 = GU$; $G_1, G_2, \dots =$ gramáticas intermedias; $G_f =$ la gramática adulta.

La Hipótesis de la Continuidad parte del supuesto de que la capacidad innata para la adquisición del lenguaje no cambia con el paso del tiempo; consecuentemente, las gramáticas observadas en las diferentes etapas del desarrollo lingüístico tienen que ser consideradas como gramáticas posibles. Las agramaticalidades registradas en la adquisición de una lengua pueden no serlo en otra lengua; los aspectos de las gramáticas intermedias (G_1, G_2, \dots) que difieran de la gramática adulta de una lengua dada pueden representar la opción correcta de la gramática adulta de otra lengua. Obsérvese que la gramaticalidad de los "errores" en el lenguaje infantil equivale a suponer que los principios de la GU vienen fijados en uno de sus posibles valores (Hyams, 1986; 1987; 1992). Hyams (1986, 1987) llama la atención sobre la omisión del sujeto en las etapas iniciales de la adquisición de todas las lenguas, fenómeno que es gramatical en lenguas como el español y el italiano, y agramatical en otras, como el inglés y el francés. Plantea que el que el sujeto esté ausente en las etapas iniciales de todas

las lenguas, es el resultado de que existe una opción inicial, es decir, un valor establecido antes de que se dé la experiencia lingüística. En el caso en que el valor inicial no corresponda al de la lengua adulta, como ocurre con la omisión del sujeto en lenguas como el inglés, el niño tendrá que cambiarlo por el valor correspondiente en su lengua.

Borer y Wexler (1987) sugieren (por razones teóricas y conceptuales) que como no es posible postular que los datos lingüísticos primarios aparecen en un orden específico, los investigadores que adoptan este enfoque se enfrentan al problema de explicar por qué algunas construcciones se desarrollan antes que otras. Clahsen (1992) propone que el que la aparición de unas construcciones anteceda a otras se deba a que aunque los principios de la GU estén presentes desde el inicio del desarrollo, éstos no funcionan si el niño no es capaz de percibir los elementos léxicos que desencadenan su funcionamiento. Se plantea así el papel de la adquisición del léxico en el desarrollo de la gramática; se liga el desarrollo gramatical a los elementos léxicos y sus propiedades. Aunque todos los principios de la GU estén listos para aplicarse, es necesario esperar a que se adquiera el núcleo léxico que desencadene la aplicación para que éstos sean operantes.⁷ Es decir, el aprendizaje de los elementos del lexicon explica el problema del desarrollo.

1.2 *La Hipótesis de la Maduración*

La maduración de los principios de la GU se presenta como una alternativa a la Hipótesis de la Continuidad (Borer y Wexler, 1987; Felix, 1987; 1992). El concepto de la maduración se presenta como la posible solución al problema del

⁷Clahsen (1992) examina la posición del verbo en alemán y postula que la colocación correcta del verbo conjugado se observa a partir del momento en que el niño adquiere la flexión verbal. En este momento, puede reconocer los verbos conjugados como pertenecientes a la categoría FLEX lo que le permite colocarlos en la posición sintáctica correspondiente.

desarrollo: los principios de la GU maduran con el paso del tiempo. En otras palabras, no se aprenden y, lo que es más importante, no dependen de la información proveniente del medio. La evidencia que aportan diversos sistemas innatos (como la pubertad), que maduran independientemente de la información que proporciona el medio, permite sostener que el desarrollo de otro sistema innato como el lenguaje, no puede sustraerse a este principio (Borer y Wexler, 1987). La adquisición del lenguaje se concibe, entonces, como un proceso activado, principalmente, por mecanismos determinados biológicamente.

El argumento empírico que más claramente diferencia la Hipótesis de la Maduración de la Hipótesis de la Continuidad es la posibilidad de que las gramáticas intermedias violen los principios de la GU. Se plantea que en los estadios iniciales del desarrollo lingüístico, las gramáticas infantiles "licencian" estructuras que violan principios de la GU (Clahsen, 1992; Felix, 1992). Felix (1992) acepta que, según propone Hyams (1986), la sintaxis aparece muy temprano en la adquisición del lenguaje. Sin embargo, señala que, como han demostrado los estudios de Braine (1963), Brown y Fraser (1973), Bloom (1970, 1973) y Brown (1973) las primeras emisiones de dos palabras son el resultado de la proyección directa de relaciones semánticas sin que medie la sintaxis. Estas emisiones violan, por lo tanto, la GU ya que uno de sus componentes (la teoría de la X-barra) impone una estructura sintáctica a todas las lenguas naturales. Felix (1992) también supone que las emisiones típicas del estadio inicial en las que los niños omiten el verbo o una preposición violan también la GU ya que la teoría de la X-barra exige que toda proyección máxima contenga un núcleo. De acuerdo a lo anterior no todas las gramáticas pueden ser consideradas, como pretende la Hipótesis de la Continuidad, como "gramáticas posibles".⁸

⁸Una vez que empiezan a surgir los principios de la GU estos restringirán la gramática infantil; sin embargo, podrán violarse otros principios que aún no

La violación de los principios de la GU no resulta cómoda para algunos investigadores; Borer y Wexler (1988) proponen una restricción a la Hipótesis de la Maduración (hipótesis de la "Maduración Restringida de la GU") que excluye las gramáticas "locas". La "Maduración Restringida de la GU" se plantea como una teoría del "crecimiento" que, aunque acepta que hay principios de la GU operantes en todas las etapas del desarrollo lingüístico, supone que el niño no maneja todas las posibilidades gramaticales en las etapas iniciales del desarrollo lingüístico. Lo anterior implica que las gramáticas intermedias pueden ser "incorrectas", pero no "locas" debido a que las gramáticas intermedias están siempre regidas por principios de la GU. En otras palabras, todas las descripciones estructurales que maneja el niño son descripciones estructurales que la GU permite, pero en las etapas iniciales, no todas las descripciones estructurales que la GU permite son accesibles al niño (Wexler, 1992).

1.3 ¿Continuidad o maduración?

La controversia entre continuismo y maduración ha vuelto a plantear el viejo problema discutido entre Chomsky y Piaget (v. Piatelli-Palmarini, 1979): ¿cuál es el contenido del estado inicial? El debate se centra en el grado de maduración del estado inicial de la facultad lingüística en el momento de la aparición del lenguaje. La Hipótesis de la Continuidad no niega que la capacidad inicial básica se desarrolle ontogenéticamente en el curso de la maduración; sin embargo, en el momento en que el niño comienza la adquisición del lenguaje, esta capacidad ha alcanzado su máximo estado de desarrollo. La Hipótesis de la Maduración considera que, en el momento en que se inicia el desarrollo lingüístico, la GU no ha alcanzado aún su total maduración.

hayan madurado. V. Felix (1992) para ejemplos de violaciones de la teoría del caso y del ligamiento.

La Hipótesis de la Continuidad sostiene que es la propuesta más adecuada para dar cuenta de la naturaleza de la capacidad lingüística del niño, de la naturaleza de sus reglas gramaticales y de la forma en que esas reglas se ejecutan en la comprensión y en la producción (Pinker, 1984: 8). Este enfoque concibe el desarrollo del lenguaje como el resultado de un crecimiento en otros dominios (no en la GU): los niños tienen que adquirir los elementos léxicos y los valores asociados a estos elementos, los principios y las categorías gramaticales están siempre presentes. La adquisición de la gramática puede, entonces, representarse como la actualización de un conocimiento abstracto mediante el aprendizaje de los elementos léxicos y de la fijación de parámetros asociados con dichos elementos. Puesto que la Hipótesis de la Continuidad (Hyams, 1983; Pinker, 1984) supone que los principios y las categorías gramaticales existen "desde siempre", el desarrollo lingüístico es el resultado de adquisiciones en otros dominios: del aprendizaje de elementos léxicos y de los valores asociados a éstos. Las gramáticas infantiles cambian porque la evidencia puede indicarle al niño que es necesario cambiar el valor inicial de algunos principios de la GU.

La Hipótesis de la Maduración, por el contrario, sostiene que aunque la adquisición de los elementos del léxico contribuye al desarrollo de la gramática, la adquisición de principios y categorías es también parte de este proceso. Aunque la Hipótesis de la Maduración afirma que el desarrollo del lenguaje se debe tanto a la adquisición de los elementos del léxico como al desarrollo de los principios y categorías, supone que éstos surgen en el momento en que se alcanzan estados de maduración genéticamente programados.⁹ La maduración de las categorías funcionales guía el desarrollo de la gramática; las emisiones de las etapas iniciales estarán estructuradas en términos de las categorías de las que disponga el niño.

⁹Borer y Wexler (1987: 124) afirman que los principios de la GU no se aprenden ya que están programados genéticamente.

La Hipótesis de la Maduración se apoya en el desarrollo de otros procesos guiados por programas biológicos para cuestionar la Hipótesis de la Continuidad. Borer y Wexler (1987:130) pretenden, con una sola pregunta: "[...] *why should the linguistic system be the only system which is fixed at birth and which doesn't mature?*", descartar el continuismo señalando su carencia de fundamentos biológicos. Al mismo tiempo, suponen que desde el momento en que postulan que las habilidades lingüísticas tienen una base maduracional, el estudio de la Gramática Universal queda sólidamente enmarcado en el ámbito de la biología, ciencia para la cual la maduración es fundamental para dar cuenta del desarrollo (Borer y Wexler, 1992: 148).¹⁰ La Hipótesis de la Continuidad, en cambio, argumenta que una teoría debe ser juzgada por su poder explicativo el cual será mayor mientras menor sea el número de mecanismos que necesite para dar cuenta de los datos. El llamado "enfoque de la aprendibilidad" propuesto por el continuismo (Pinker, 1979; Wexler y Culicover, 1980; entre otros) considera que para lograr un mayor grado de adecuación explicativa debe postularse el menor número de cambios en el desarrollo, los cuales atribuye a incrementos en la base de conocimientos del niño, al aumento en la cantidad de datos que pueden manejar los procesos computacionales y a cambios cuantitativos en determinados parámetros, como el tamaño de la memoria.

La Hipótesis de la Continuidad argumenta ser más económica que la Hipótesis de la Maduración;¹¹ sostiene que para explicar el desarrollo del lenguaje sólo necesita postular el estado inicial, el aprendizaje del léxico y el

¹⁰Como se vio al comienzo de la sección anterior, la continuidad reconoce la existencia de un proceso de maduración que tiene que darse para que se inicie el proceso de adquisición del lenguaje. La diferencia con la hipótesis maduracional está entonces en el grado de maduración alcanzado en el momento en que se inicia el lenguaje. Considero, sin embargo, que esto debe quedar fuera del ámbito de la teoría lingüística, sólo puede ser resuelto por las ciencias del cerebro.

¹¹La economía es, indudablemente, una de las metas más importantes que se ha fijado el programa minimista (v. capítulo 1, sección 1.3). Sin embargo, está claro que la solución más económica es la óptima siempre y cuando no viole ninguno de los principios de la teoría (v. Chomsky, 1994; Marantz, 1994).

estadofinal. Es decir, sólo postula un estado inicial que incluye los mecanismos de inducción que añaden reglas a la gramática como respuesta a la información lingüística que recibe (Pinker, 1984: 8). En cambio, la Hipótesis de la Maduración tiene que postular, por un lado, los mecanismos lingüísticos del estado inicial; por otro lado, los procesos de maduración que reemplazan los mecanismos iniciales por los del estado final; así como una ordenación en la secuencia de maduración de los principios.¹² Sin embargo, la Hipótesis de la Maduración plantea que su explicación de la aparición de los principios de la GU es más económica ya que el continuismo debe plantear un orden extrínseco para dar cuenta de este hecho. La Hipótesis de la Continuidad arguye que no necesita plantear tal orden: las gramáticas intermedias se entienden como el producto de las operaciones que los mecanismos de inducción realizan con la información lingüística. Sostiene que no necesita postular un orden extrínseco que determine la aparición de los principios de la GU pues el niño emplea la información que le proporcionan los elementos léxicos para fijar el parámetro adecuado de éstos.

En resumen, como se ha visto en las secciones 1.1 y 1.2, el problema que se desprende de los planteamientos de ambas hipótesis es:

- a) ¿está la totalidad del conocimiento gramatical presente en todos los estadios del desarrollo (como plantea la Hipótesis de la Continuidad)? o
- b) ¿aumenta el conocimiento gramatical paulatinamente a medida que los principios de la GU maduran (como propone la Hipótesis de la Maduración)?

Consecuentemente, para la Hipótesis de la Continuidad, el problema de la adquisición debe explicarse en términos de la adquisición de los elementos léxicos y de la fijación de parámetros asociados a ellos. Para la Hipótesis de la Maduración, el desarrollo del lenguaje no se reduce a lo anterior ya que la

¹²Pinker (1984) considera que existe otra alternativa a la Hipótesis de la Continuidad: el enfoque piagetiano. Sostiene que esta propuesta, además de ser, como la Hipótesis de la Maduración, poco económica, no explica adecuadamente el paso de un estadio cognoscitivo a otro cualitativamente diferente.

adquisición de principios y categorías es parte del proceso. Es decir, no supone (como lo plantea la Hipótesis de la Continuidad) que al iniciarse el desarrollo de la gramática, el niño posee la estructura sintáctica completa; por lo tanto, la ausencia de elementos funcionales en las etapas iniciales es consecuencia de la ausencia de las categorías funcionales.

2. *Génesis de la estructura de la cláusula*

Como se indica al iniciarse este capítulo, las cláusulas con verbo conjugado son proyecciones tanto de elementos temáticos (N y V) como de elementos funcionales. Consecuentemente, la adquisición de estos últimos es fundamental para el conocimiento del desarrollo de la estructura sintáctica. Me he referido a que la cuestión de cómo emerge la estructura de frase en el lenguaje infantil ha sido tradicionalmente ligada a dos propuestas:

- i) la Hipótesis de la Maduración que plantea que la etapa inicial del desarrollo sintáctico carece de categorías funcionales;
- ii) los diversos enfoques dentro del marco continuista que suponen que las categorías funcionales están presentes en la gramática infantil a partir del momento en que se inicia el desarrollo sintáctico, lo cual implica que los niños poseen la estructura sintáctica de la lengua adulta tal y como se representa más adelante en (2b). El que ciertas posiciones no se realicen abiertamente se debe a factores externos; el vocabulario del niño en esta etapa es limitado y no incluye los núcleos que ocupan las proyecciones funcionales. Existe, sin embargo una versión débil de este enfoque (Pinker, 1984; Lebeaux, 1988) que propone que los principios de teoría X' están presentes desde que se inicia el desarrollo del lenguaje pero que las posiciones de la estructura de frase emergen gradualmente en la gramática infantil como resultado de la interacción de los principios de

dicha teoría¹³ y de la información lingüística; consecuentemente, los principios de la teoría de la X' constriñen la producción lingüística del niño desde que comienza a emitir las primeras palabras. Sin embargo, no suponen (como los defensores de las versiones fuertes) que los niños poseen, en este momento, la estructura total de la lengua adulta que se muestra en (2b).

No es mi intención presentar un resumen exhaustivo de los diversos enfoques; sin embargo, considero necesario señalar diferencias teóricas importantes entre los principales exponentes de las hipótesis arriba mencionadas. Insistiré, posteriormente, en la biología del lenguaje y en los problemas que esta ciencia presenta para estas hipótesis.

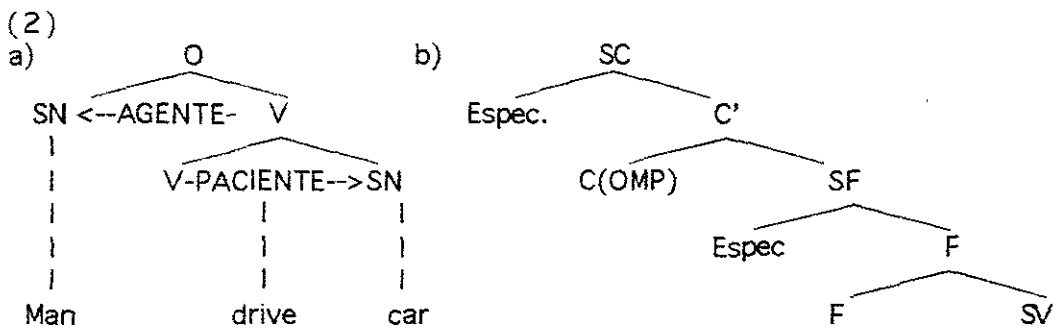
2.1 *La ausencia de categorías funcionales*

Siendo el objetivo último de la teoría lingüística alcanzar la adecuación explicativa, no sólo es pertinente preguntar por qué no se observan núcleos funcionales en las etapas iniciales de la adquisición del lenguaje, sino que es necesario explicar la razón que determina la ausencia y posterior aparición de dichas categorías. En un extremo, se plantea que las estructuras que subyacen las primeras emisiones constituidas por elementos léxicos (N o V) son proyecciones de estos elementos, es decir, carecen de proyecciones funcionales; en el extremo opuesto, se encuentran los lingüistas que suponen que los niños poseen la estructura completa de la lengua adulta aunque sólo las posiciones de las categorías léxicas se encuentren ocupadas.

Entre los principales defensores de la primera propuesta, se encuentran los lingüistas que plantean que las primeras emisiones infantiles que pueden ser consideradas como oraciones carecen de categorías funcionales (Radford, 1990;

¹³Se trata de los principios de la teoría de la X' que resumen las reglas de la estructura de la frase, representan las diversas proyecciones (SN, SV, SF, etc.) como proyecciones de los respectivos núcleos: V, N, Flex, etc.

1992; Platzack, 1990);¹⁴ estas emisiones tempranas deben, por lo tanto, ser descritas como un sintagma verbal (SV). En su "Hipótesis del SV"; Radford (1990, 1992) argumenta que las primeras estructuras que los niños producen entre los 20 y 24 meses difieren de las del inglés adulto en que las emisiones infantiles sólo contienen núcleos léxicos. Propone que durante esta etapa, que denomina "inglés temprano", la estructura de las oraciones infantiles es el resultado de la proyección de los cuatro núcleos léxicos: nombre, verbo, adjetivo y preposición; representa, exclusivamente, redes de relaciones temáticas. Sostiene que las estructuras *léxico-temáticas* de esta etapa no contienen núcleos funcionales ni sus proyecciones ni, consecuentemente, el tipo de relación no temática que se establece entre un núcleo funcional y su complemento. Los constituyentes hermanos de estas estructuras (que interpreta como SV_S) sólo están relacionados temáticamente, como ilustra el ejemplo de Radford (1992) presentado aquí bajo (2).



Radford (1992) afirma que los datos de la adquisición del inglés demuestran que hay dos etapas en la adquisición de las cláusulas verbales, la *léxica*, que se representa en (2a) y, posteriormente, la *funcional* (que normalmente se alcanza alrededor de los dos años) en la que los niños proyectan todas las categorías

¹⁴Se trata de emisiones constituidas por combinaciones de palabras que pueden analizarse (como las emisiones del lenguaje adulto) en términos de sujeto y predicado (v. (2a) en esta sección).

funcionales, como se muestra en (2b). Supone que las categorías funcionales están ausentes del lenguaje infantil hasta el momento en que se alcanza la madurez biológica, la cual permite que los niños adquieran las categorías de cualquiera que sea la lengua que les haya tocado aprender.

2.2 *La Hipótesis de la Competencia Total*

En el extremo opuesto a la hipótesis de la cláusula mínima, se encuentran diversas propuestas que se enmarcan en la Hipótesis de la Continuidad Fuerte; sin negar que en el proceso de adquisición hay verdaderos cambios en el conocimiento que los niños tienen de la gramática, mantienen que éstos poseen la estructura completa de la lengua adulta que se muestra en (2b).¹⁵ La Hipótesis de la Competencia Total¹⁶ mantiene que la sintaxis temprana contiene todas las categorías sintácticas tanto léxicas como funcionales (Hyams 1992, 1994; Valian, 1992; Verripty y Weissenborn, 1992; Poeppel y Wexler, 1992; Deprez y Pierce, 1994; Lust, 1994; Whitman, 1994). Esta hipótesis atribuye al niño competencia total respecto a los principios y procesos que gobiernan la cláusula; los niños poseen estos principios y procesos desde el momento mismo en que combinan palabras para formar unidades mayores, las cuales, según este planteamiento, obedecen a principios sintácticos. Se supone que las emisiones que se producen en este estadio proyectan la estructura completa de la cláusula, por

¹⁵ Los cambios son innegables en aspectos de la lengua en los que se observan errores en la adquisición. Uno de los ejemplos más citados es el desarrollo de las relativas en lenguas en las que hay movimiento. Recuérdese que, en algunas lenguas, hay movimiento QU en las relativas; en otras, éste no es observable; en otras, se observan los dos fenómenos: hay un tipo de relativas con movimiento y otro tipo sin movimiento. Estas variaciones entre lenguas se explican en términos de la integración del módulo 'X' con otros componentes gramaticales. Las hipótesis en el marco de la continuidad fuerte mantienen que los niños pueden cometer errores mientras no logren la integración modular específica de su lengua (v. Lust, 1994).

¹⁶ Empleo el término de Poeppel y Wexler (1992); Valian (1992) se refiere a esta propuesta como la Hipótesis del SC (sintagma complementante), Hyams (1994) la denomina la Hipótesis de la Cláusula Completa y Lust (1994) la desarrolla como la Hipótesis de la Proyección Funcional.

lo que es posible atribuirle al niño conocimiento de la estructura que aparece en (2b).

La evidencia principal que estos autores aducen para sostener la existencia de una estructura como la de (2b), es la correcta colocación de los verbos en lenguas en las que se observa el fenómeno V2, donde se supone que el V aparece, en el núcleo C de SC, según se verá en el ejemplo (4). Se presume que no hay forma de derivar estas estructuras en ausencia de las categorías funcionales si es que se acepta que el sistema lingüístico del niño es consistente con la GU. Sin embargo, los investigadores que adoptan esta hipótesis tienen que explicar el hecho de que los niños a los que les atribuyen la estructura que aparece en (2b), cometen errores gramaticales. El ejemplo más citado es el de la etapa en la que la producción de los verbos conjugados parece ser optativa; es decir, los niños producen emisiones con verbos conjugados pero también producen otras en las que, en lugar del verbo conjugado requerido para que la oración sea gramatical, emplean un infinitivo, como se ve en (3 a-b).

(3).

a) verbos conjugados

b) infinitivos

est pas mort

(no está muerto)

mein Hubsauber hat Tiere din

(mi helicóptero tiene animales adentro)

la poupée dormir (Pierce 1989)

(la muñeca dormir)

ich der Fos hab'n

(yo la rana tener) (Wexler 1994)

Wexler (1994) analiza la producción lingüística de niños que aprenden lenguas tipo V2 (alemán, holandés, sueco, noruego) en las que, en la cláusula principal, el verbo conjugado aparece en la segunda posición y el infinitivo permanece en la posición final, como se ve en el ejemplo del alemán presentado en (4). Se plantea que, en estas lenguas, el verbo se genera en el SV; el infinitivo

permanece *in situ*, pero el verbo conjugado se mueve a C, la segunda posición del SC.

- (4) *Ich muss mit dir reden.*
 presente infinitivo
 (yo debo contigo hablar)

Wexler señala que cuando los niños emplean correctamente un verbo conjugado, éste aparece siempre en segunda posición lo que implica que éste sube a C, como en las lenguas V2 adultas. Supone que el niño tiene la estructura que se muestra en (2b) y que, además, “sabe” que cuando emplea un verbo flexionado es necesario que éste suba a C. Sin embargo, el problema es explicar por qué los niños que poseen la estructura y las reglas que le permiten mover el verbo conjugado a la segunda posición, cometen “errores”; por qué existe una etapa en la que las formas correctas con verbo conjugado coexisten con emisiones, como las que se muestran en (3b), en las que el verbo aparece en el infinitivo. Para explicar la presencia de este tipo de infinitivo se ve obligado a suponer que el niño no interpreta (en la FL) los dos valores (+T, -T) contenidos en la noción sintáctica T; es decir, el valor de T no tiene ningún efecto en la interpretación de la oración. La presencia del presente se explica porque esta forma finita es frecuente en la experiencia de los niños (Wexler, 1994: 338). Esto lo lleva a considerar la posibilidad de que, en una etapa temprana, los niños usen el presente y el infinitivo para referirse a eventos del pasado.

Sin embargo, recordemos que hay abundante evidencia aportada por el análisis de la etapa inicial de la gramática de muchas lenguas que demuestra que los niños conocen estos valores;¹⁷ en la sección 3.2.1 de este capítulo, se

¹⁷Deprez (1994) considera que es tal el peso de esta evidencia que la carga de la prueba corresponde a los que sostienen que esta distinción no está presente.

presentarán datos de contrastes tempranos (presente/pasado) del español. Wexler generaliza este planteamiento al inglés y supone que cuando los niños omiten la /-s/ de la tercera persona singular del presente, no están produciendo (como generalmente se supone) una raíz verbal sino un infinitivo. Es necesario hacer notar que si /-s/ es marca de presente, como Wexler supone, siguiendo el razonamiento de este investigador, esta marca tendría que aparecer antes que la forma /-ed/ del pasado, y eso es lo que supone (Wexler, 1994: 339). Sin embargo, los principales estudios del orden de adquisición de los morfemas del inglés informan que el morfema de pasado /-ed/ se adquiere antes que la /s/ que marca la tercera persona singular del presente (Brown 1973, de Villiers y de Villiers 1985).

Los datos empíricos en los que se apoya la Hipótesis de la Competencia Total provienen, fundamentalmente, de la evidencia en la adquisición del movimiento de V a C en las lenguas V2. Sin embargo, el aparente carácter optativo de esta operación resulta problemática para esta hipótesis ya que sería de esperarse que la presencia de C hiciera obligatorio el movimiento del verbo a esta posición. Algunos investigadores (Meisel y Müller, 1992; Clahsen y Penke, 1992) suponen que el carácter no obligatorio del movimiento de V a C se debe, precisamente, a que los niños no proyectan aún la categoría funcional C.

2.3 *La Hipótesis del Desarrollo Gradual (HDG)*

Muchos investigadores (Clahsen y Penke, 1992; Meisel y Müller, 1992; entre otros) consideran demasiado fuerte una hipótesis de la continuidad que plantea que, en el lenguaje infantil, el inventario categorial y las propiedades sintácticas de los núcleos y de sus proyecciones es idéntico al del lenguaje adulto. Suponen, sin embargo, que no es necesario abandonar la hipótesis de la continuidad; una versión débil de ésta puede dar cuenta del carácter

aparentemente opcional del movimiento de V a C así como de la gradual aparición de la estructura de la cláusula. Plantean, entonces, que existe un estadio de la gramática infantil en el que no existe el SC y que los niños construyen las representaciones sintácticas de una forma gradual. Esta propuesta, conocida como la Hipótesis del Desarrollo Gradual (HDG), se coloca en el marco de la hipótesis del Aprendizaje Léxico, el cual considera que la aparición de la estructura sintáctica en el lenguaje infantil está determinada por la adquisición de las propiedades de los elementos léxicos y morfológicos de la lengua en cuestión; es la adquisición de entidades morfológicas, como los afijos de concordancia de sujeto y de verbo lo que le permite al niño fijar los parámetros de la GU.

La HDG propone que los principios de la teoría de la X' son accesibles al niño desde el momento en que comienza el desarrollo del lenguaje y que las posiciones de la estructura de la frase surgen, gradualmente, en la gramática infantil como resultado de la interacción de dichos principios con la información lingüística. Clahsen, Eissenbeiss y Vainikka (1994) adoptan la versión estándar de la teoría X' (Chomsky 1986) según la cual los núcleos léxicos y funcionales (X^0) proyectan una categoría sintagmática máxima (X^{max}). Suponen, además, (siguiendo a Pinker, 1984 y Lebeaux, 1988) que (X^{max}) se proyecta de las categorías (X^0) solamente si hay evidencia positiva. Consideran posible que las especificaciones de los rasgos categoriales de algunas categorías léxicas (V, N, A) sean universales. Sin embargo, basándose en que, de una lengua a otra, se observa una gran variación en las categorías funcionales, sugieren que éstas se presentan sólo como posibles opciones de la GU; estos núcleos y sus proyecciones surgen en las lenguas durante el proceso de adquisición cuando los niños comprueban su existencia en los datos lingüísticos.¹⁸ Igualmente, una posición

¹⁸El ejemplo típico es el de los determinantes (Det): la evidencia empírica aportada por lenguas que tienen Determinantes contrasta con la de lenguas, como el coreano, que no los tienen.

en la estructura de frase sólo se proyecta si está ocupada por una entidad léxica o si es necesaria para la realización de algún proceso sintáctico, como el movimiento que requiere de una posición de aterrizaje para los elementos que cambian de posición.

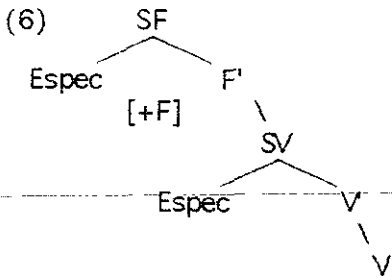
El denominador común de todas las variantes de la HDG es que las categorías funcionales se adquieren gradualmente y que no es posible suponer la presencia de C en la gramática infantil hasta que los complementantes se realizan léxicamente o hasta que se producen cláusulas subordinadas. Después de revisar los datos del corpus Simone que otros investigadores emplean para demostrar la existencia de la posición estructural C en las etapas iniciales del alemán, Clahsen y Penke (1992) llegan a la conclusión de que la posición (C) no se proyecta sino hasta una etapa posterior de desarrollo. Rechazan, por lo tanto, que las emisiones con elementos topicalizados (que no son sujetos) que se observan en las etapas iniciales de la adquisición del alemán, como las de (5), ejemplifiquen el fenómeno de V2, como sostiene la Hipótesis de la Competencia Total.

- (5) *hier kann* (aquí puede)
da ist +SN (ahí hay, está +SN)

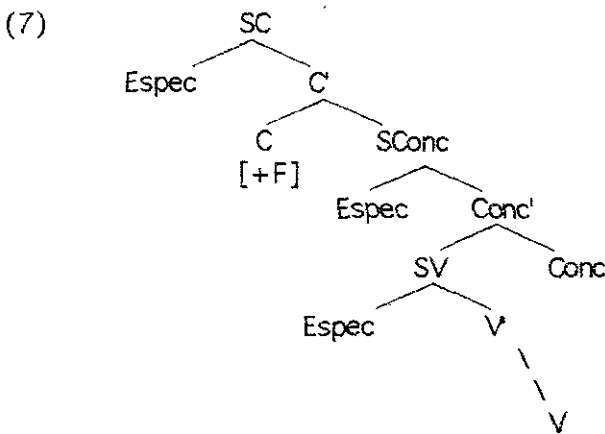
Estos autores admiten que la presencia de preguntas con interrogativos constituye una prueba de la existencia de un SC. Sin embargo, como el único ejemplo de este tipo de pregunta que encuentran en las etapas iniciales del corpus examinado (antes de 2;02,19) es *wo ist* +SN (dónde está +SN) lo consideran una "fórmula", una expresión no analizada. De otro modo, no podría explicarse por qué el interrogativo *wo* se emplea, únicamente, con la tercera persona singular de un solo verbo, *ist*.

La HDG plantea que existe una etapa en la que los niños manejan un grupo restringido de elementos verbales que están marcados con el rasgo [+F(inito)]; en esta etapa, la posición de estructura de frase más alta es una proyección de este

rasgo. Clahsen y Penke (1992) denominan a esta proyección "SF" y suponen que los escasoselementos verbales que se registran en esta etapa pueden aparecer en la posición que ocupa [+F] én (6).¹⁹



Se sostiene que el análisis de los datos de la adquisición del alemán demuestra que cuando los niños adquieren el paradigma general de la concordancia sujeto-verbo proyectan un SConc más arriba del SV y es, en este momento, que la proyección funcional SF (v. (6) *supra*), queda especificada como SC, según se muestra en (7).



(Clahsen y Penke 1992: 213)

Los impulsores del enfoque de la adquisición gradual de las proyecciones funcionales están conscientes de que la ausencia de complementantes en las emisiones infantiles no es una prueba determinante de que la gramática del niño

¹⁹ Su hipótesis es que la categoría sintáctica de esta posición no está totalmente especificada (Clahsen y Penke, 1992: 210).

no contenga la estructura que acomoda estos elementos; es decir que no exista un SC. Es por ello que no basan sus argumentos únicamente en la ausencia de complementantes; consideran que el análisis del lenguaje infantil proporciona datos de diversa índole que sólo pueden explicarse en base a la inexistencia de la categoría funcional C y de su proyección SC.

Llama la atención el que en una etapa en que los niños no emplean complementantes producen construcciones complejas. Emisiones como las que aparecen en (8) demuestran que los niños manejan la subordinación lógica aunque no codifiquen la subordinación sintácticamente.

- (8) *want teddy drinkt* *think it goin the hole*
 quiero teddy beba creo se mete en el agujero (Radford 1987)
- pa' auf teddy tombe pas*
 cuida teddy caiga no (Meisel y Müller 1992)

En esta misma etapa, los niños emplean adverbios y preposiciones (*après/später* (después), *pour/damit* (para)) que expresan relaciones semánticas similares a las de los complementantes; tienen igualmente, funciones y propiedades formales comparables a las de los elementos funcionales que no producen (Meisel y Müller, 1992). Los defensores de la HDF consideran que lo anterior demuestra que los niños no poseen la estructura completa que le atribuye la Hipótesis de la Competencia Total; no les parece factible que, teniendo los requisitos estructurales, los niños no puedan descubrir en la información lingüística, las entidades léxicas que les permitirían codificar la subordinación sintácticamente. La solución que ofrecen es que la adquisición de los elementos complementantes es la que lleva a la construcción de nuevas posiciones estructurales.

Los opositores a la HDG han hecho notar que este enfoque, necesariamente, implica que existe una etapa anterior en la que, como propone la Hipótesis de la Maduración, sólo existen proyecciones de categorías léxicas (Deprez, 1994).

Sostienen que la ausencia de categorías funcionales en el inicio de la sintaxis se enfrenta a un serio reto empírico: identificar una etapa pura de "cero" desarrollo de proyecciones funcionales en la que se demuestre que no existe ninguna de estas proyecciones e identificar claramente etapas que marquen la adquisición de las proyecciones funcionales. Argumentan que, después de analizar los datos proporcionados por la HDG, es posible afirmar que realmente no se ha identificado un estado "cero" en la adquisición de las proyecciones funcionales. n.1 que han aportado datos convincentes que marquen una diferencia clara entre el estado pre-C y el post-C. Señalan que en Clahsen *et al* (1992) se demuestra que en niños con una LME (longitud media de la emisión) de menos de 1.75,²⁰ existe, al menos, una proyección funcional superior al SV.

Como ya se ha indicado, para la HDG, la información lingüística constituye el elemento que desencadena la construcción de las proyecciones funcionales. ¿Implica esta afirmación que las gramáticas iniciales pueden ser diferentes en diferentes lenguas? Deprez (1994) plantea que la HDG abre la posibilidad a que el orden de la adquisición de las proyecciones funcionales varíe de una lengua a otra; sin embargo, la evidencia sugiere que no existe ninguna lengua en la que los niños adquieran complementantes antes que las flexiones de T. Esta investigadora supone que para dar cuenta de que la adquisición de SF precede a la de SC es necesario suponer que el conocimiento implícito de la organización jerárquica de las proyecciones funcionales es parte de la gramática del niño. Por consiguiente, muchos investigadores consideran que sólo es posible explicar las discrepancias entre las gramáticas infantiles y la adulta en el marco que ofrecen las versiones fuertes de la hipótesis de la continuidad. Entre las alternativas más novedosas y

²⁰El LME se calcula contando el número de morfemas distintos en cada emisión. Tradicionalmente, se ha aceptado que los niños empiezan a adquirir las primeras flexiones cuando el LME se acerca a 2 (v. Brown, 1973).

de mayor interés se encuentran las hipótesis que intentan explicar la ausencia u opcionalidad de categorías funcionales en base a la subespecificación de rasgos.

2.4 *La Hipótesis de la Subespecificación Funcional*

Las diferentes versiones fuertes de la hipótesis de la continuidad plantean que los niños proyectan toda la estructura funcional desde el inicio del desarrollo gramatical. Sería de esperarse que, estando C presente, los movimientos a esta posición fueran obligatorios para los niños que aprenden lenguas V2. Es por ello, como ya se ha planteado, que el carácter opcional del movimiento de V a C en la gramática infantil resulta problemático para esta hipótesis. Puesto que la Hipótesis de la Subespecificación de los Rasgos Funcionales (Deprez, 1994) parte del supuesto de que toda la estructura funcional es accesible al niño desde el momento en que éste comienza a desarrollar la gramática, tiene que explicar la opcionalidad del movimiento en cuestión así como dar cuenta del orden observado en el desarrollo de las proyecciones funcionales.

Deprez señala que la opcionalidad del movimiento de V a C en la adquisición de las lenguas V2 contrasta con la temprana adquisición del movimiento de V a T en lenguas en que esta operación es obligatoria. Siguiendo a Chomsky (1993) supone que cuando el rasgo formal [-v] de T es fuerte, provoca el movimiento.²¹ Debido a la naturaleza verbal intrínseca de este rasgo, plantea que es lógico admitir que no es posible proyectar T si los rasgos verbales no están especificados, lo que implica que si el rasgo ha sido especificado como fuerte, desde el momento mismo en que se proyecta T, el movimiento está determinado como obligatorio. En cambio, los rasgos nominales (N) de T los considera secundarios; por consiguiente éstos no están, en un comienzo, totalmente especificados.²²

²¹ V. nota 47 del capítulo 1.

²² Se considera que el que el movimiento de SN sea tardío así como el que la

El movimiento de V a C no se da por razones morfológicas (para cotejar rasgos) como es el caso del movimiento de V (o de sus rasgos formales) a T. Si éste movimiento está relacionado con propiedades específicas del sistema C-T, como supone Deprez (1994), entonces le es posible considerar que el movimiento a C no sea obligatorio hasta que todos los rasgos del ST (tanto verbales como nominales) estén totalmente especificados. Esta propuesta permite explicar no sólo que el movimiento de V a C sea posterior al de V a T, sino también el carácter opcional de dicho movimiento ya que estando presente la posición C no hay nada que evite que, ocasionalmente, V suba a C.

Por otra parte, Demuth (1992, 1994) sostiene, siguiendo la hipótesis fuerte de la continuidad, que los niños poseen todas las estructuras funcionales; sin embargo, considera que el hecho de que omitan o produzcan inconsistentemente las categorías correspondientes no debe ser analizado como un problema exclusivamente sintáctico. Desarrolla un modelo (Modelo Métrico de Producción) el cual supone puede ser un instrumento útil para analizar el problema de la adquisición de la sintaxis. Plantea que la omisión de las categorías funcionales, las cuales son generalmente inacentuadas, puede atribuirse al lugar donde se encuentran; como supone lo demuestran ejemplos del sesoto, como el que se presenta en (9).

- (9) a. le-phoqo lá-ne (lengua adulta)
 (es una rama verde de maíz)
- b. ponko lá-ne (producción infantil)

En la versión adulta (9a) se muestra que el sustantivo "phoqo" (rama verde de maíz) va precedido del prefijo nominal "le" que indica la clase (la 5) a la que

adquisición de la distinción verbo conjugado-infinitivo preceda la adquisición de la concordancia es evidencia que apoya la subespecificación de los rasgos nominales de T.

pertenece esta raíz nominal; el demostrativo está compuesto por el morfema “ne” que va precedido del prefijo “lá” (que indica también la clase a la que pertenece el sustantivo). Demuth supone que la producción del prefijo de concordancia del demostrativo (“lá”) es prueba de que el niño sabe que la raíz “phoqo” pertenece a la clase nominal (5); sin embargo, no produce el prefijo nominal “le” porque éste se encuentra en una sílaba débil²³ mientras que “lá” es el morfema fuerte del demostrativo bisilábico.

Parece razonable admitir, como lo hace Demuth, que si se acepta que la GU restringe y dirige la adquisición de la estructura sintáctica, es posible admitir que la GU también restringe la forma de modo de adquisición de la estructura fonológica y prosódica. Sin embargo, el análisis de datos en la adquisición del español, anteriores a las etapas que analiza Demuth, nos permitirá sugerir en la sección final de este capítulo, que es necesario tomar en cuenta aspectos sintácticos para explicarlos.

2.5 *Resumen y conclusiones*

La generativa ha planteado que el objeto de estudio de la lingüística no es la conducta lingüística y sus productos (lenguaje-E) sino el sistema de conocimientos responsable de la conducta lingüística (lenguaje-I) el cual está representado en la mente cerebro.²⁴ La teoría de la GU tiene como meta caracterizar el estado inicial de la facultad lingüística que hace posible la adquisición del lenguaje; puesto que, como ya se ha indicado, este estado es parte de la herencia biológica del ser humano, la descripción y explicación de los procesos lingüísticos no puede contravenir los planteamientos de la biología.

²³ Demuth supone que el pie de ramificación binaria es el ajuste máximo en el estadio inicial de la adquisición, las sílabas que caen fuera del pie son susceptibles de ser reducidas u omitidas. En este caso, “le” cae fuera del pie trocaico constituido por “phoqo”.

²⁴ V. capítulo 1, nota 7.

Recordemos que Chomsky (1986a: 39) señala que si hubiera dos teorías de la GU que especificaran la misma serie de posibles Lenguajes-I, las ciencias del cerebro serían las que determinarían cuál de las dos teorías es la que contiene los principios que pueden ser explicados en términos de los mecanismos del cerebro. Considero que la biología moderna aporta información que permite rebatir tanto el particular tratamiento de la maduración que maneja la Hipótesis de la Maduración como el planteamiento básico de la Hipótesis de la Competencia Total.

Borer y Wexler (1992:147-148), al postular que las habilidades lingüísticas dependan de la maduración, parecen colocar el estudio de la GU en el marco de la biología donde la maduración es fundamental en el desarrollo (v. *supra* 1.2). Sin embargo, desligan el desarrollo del aprendizaje.

We have argued (Borer and Wexler, 1987) that many theoretical and empirical considerations converge to suggest that specific elements of UG mature. In particular, there seems to be no way to explain the precise timing of the development of richly structured linguistic abilities as the result of learning.

Anteriormente, la búsqueda de los fundamentos biológicos del lenguaje, había llevado a Lenneberg (1967) a investigar si la aparición del lenguaje podía atribuirse a un proceso de maduración, entendiéndose ésta como los cambios que llevan al desarrollo de una estructura latente. En 1967, Lenneberg considera que es evidente que las diferencias más importantes entre la fase que precede a la adquisición del lenguaje y la fase posterior a este proceso tienen su origen en el individuo que se está desarrollando y no en el mundo externo o en cambios en los estímulos presentes. Las investigaciones anatómicas, neuroquímicas y electrofisiológicas de la corteza cerebral que indican que los cambios más notables se registran alrededor de los dos años de edad, le sugieren que el lenguaje no comienza a desarrollarse hasta que se ha alcanzado un cierto nivel de madurez física y de crecimiento. Con base en lo anterior, afirma que la aparición del

lenguaje está regulada por un proceso de maduración del mismo modo que lo está la aparición de la marcha o de la pubertad.

Aunque la biología moderna sostiene que el aprendizaje no supone que el programa genético obedezca a instrucciones del medio, subraya la interacción del programa y el medio. Sin embargo, la Hipótesis de la Maduración no se refiere al papel de la experiencia en la aparición de los principios de la GU. Lenneberg (1967) afirma que aunque las conductas específicas de las especies (ya sea el volar de los pájaros o el lenguaje humano) están programadas genéticamente, no se desarrollan adecuadamente si no reciben la estimulación necesaria durante un determinado momento del desarrollo, durante la edad crítica. El aprendizaje se entiende, precisamente, como la interacción entre ambos.

La Hipótesis de la Continuidad plantea, como se ha visto, la existencia de una estructura cuyo desarrollo considera que no está relacionado con la experiencia lingüística. Es cierto que la neurobiología plantea que el sistema nervioso está sometido a la "omnipotencia de los genes" hasta en el nivel sináptico (Changeux, 1979: 237). Sin embargo, aunque la influencia del medio no determina el programa genético, el estudio del desarrollo de las conexiones neuronales ha permitido establecer el efecto del estímulo externo sobre ciertas áreas sensoriales del córtex cerebral.²⁵ El análisis de fenómenos concomitantes a la maduración física, como son los cambios en la estructura y en la composición química y electrofisiológica del cerebro ha permitido relacionar cambios en el desarrollo del lenguaje con cambios en la anatomía y fisiología del cerebro (Lenneberg, 1967; Parmelee y Sigman, 1983). En los últimos años, ha sido posible observar la actividad neuronal relacionada con aspectos específicos de los

²⁵Está comprobado que las neuronas del área cortical visual poseen una especificidad funcional que no se logra en ausencia de estímulos. Experimentos que privan a animales de una experiencia visual completa han demostrado que la especificidad neuronal no se desarrolla (v. Changeux, 1979 y fuentes ahí citadas).

procesos cognoscitivos. El registro de los potenciales cerebrales evocados²⁶ ha permitido analizar los patrones de actividad neuronal relacionados con el procesamiento de información lingüística en niños de 20 meses (Mills et al. 1996). Los resultados sugieren que el desarrollo de las habilidades lingüísticas está asociado a la especialización de áreas cerebrales que se ocupan del lenguaje.

Estudios sobre la interconexión neuronal (Courrège y Danchin, 1987) plantean que el desarrollo del ser vivo se inscribe en el tiempo y comporta una modificación de estructura. El estado inicial (E_i) y el estado final (E_f) designan la estructura conectiva inicial y la final de las redes neuronales; el estado final no puede alcanzarse sin un mínimo de funcionamiento. El problema de una propuesta epigenética consiste en explicar en un esquema global cómo un programa que interactúa con la evolución de un medio logra transformar la estructura E_i en E_f y cómo la modificación conectiva está relacionada con la modificación del comportamiento. Courrège y Danchin llaman la atención sobre el peligro de confundir capacidad con competencia final; es decir, la capacidad supone la posibilidad de alcanzar una determinada competencia que no está presente en el estado inicial. Por consiguiente, creo que es válido considerar que plantear una estructura de frase completa desde el inicio del desarrollo gramatical, como lo hacen las propuestas en el marco de la Hipótesis de la Continuidad, equivale a "confundir capacidad con competencia total": al plantear la presencia de toda la estructura lingüística desde el inicio del desarrollo sintáctico, niegan los planteamientos de la neurobiología presentados arriba que describen los cambios de estructura que se observan en el transcurso de E_i a E_f y el funcionamiento que se requiere para que ocurran estos cambios. Obsérvese que la Hipótesis de la Maduración niega igualmente el planteamiento de la biología

²⁶Estos registros proporcionan información sobre la actividad neuronal que provoca un estímulo antes de que los sujetos produzcan una respuesta observable.

moderna al no considerar el mínimo de funcionamiento que se propone como requisito para los cambios estructurales.

Chomsky, en cambio, al referirse a la maduración de la facultad lingüística, siempre, ha intentado mantenerse dentro del marco en el que la biología plantea el desarrollo de las estructuras físicas.²⁷ Plantea que el aprendizaje (que prefiere llamar "crecimiento") del lenguaje implica el desarrollo de una estructura especializada o de un sistema especializado. Este sistema funciona como otros procesos de maduración que se desencadenan a una cierta edad "por razones que están profundamente enraizadas en la genética, aunque es necesario que las condiciones externas sean apropiadas" (Chomsky, 1979: 112-113). No sólo caracteriza el desarrollo del lenguaje como un complejo proceso que ha denominado "maduración progresiva de un dispositivo especializado", sino que postula que esta metáfora se aplica tanto al desarrollo embriológico de los órganos (o a su desarrollo ulterior) como al desarrollo de las estructuras mentales. Es decir, plantea que el crecimiento de la capacidad lingüística posee las mismas capacidades generales que los órganos.²⁸ Suponer que el desarrollo del lenguaje debe interpretarse de manera análoga al desarrollo de otros dispositivos cerebrales²⁹ lo ha conducido a plantear que es necesario tratar de aislar las estructuras y los estadios sucesivos en la adquisición del lenguaje. El saber qué mecanismos particulares se ponen en juego en los

²⁷Se trata, como sugiere Changeux (1979: 233) de investigar auténticas explicaciones biológicas y no de emplear nociones que no tienen significación para esta ciencia para evitar el peligro de caer en lo que este investigador ha denominado "biologismo".

²⁸Desde el campo de la neurobiología y de la biología molecular, Changeux (1979: 233) y Danchin (1988) coinciden con Chomsky en que "el desarrollo de la adquisición del lenguaje debería estudiarse del mismo modo que el desarrollo de cualquier otro órgano."

²⁹Chomsky (1979:115-116) se refiere a dispositivos como los de la identificación de los rostros, que aparecen en regiones del cerebro homólogas a las áreas del lenguaje.

distintos estadios del desarrollo surge como una cuestión primordial en el estudio de la naturaleza del lenguaje (Chomsky 1979:115).

La Hipótesis del Desarrollo Gradual es la única propuesta que introduce la posibilidad de analizar el proceso de adquisición a la luz de la interacción del programa genéticamente determinado y de la información lingüística, tal y como sugiere la biología. Platzack (1992) plantea que su análisis de la adquisición del sueco le permite sostener que aunque muy tempranamente (LME 1.55-1.98) se observa una proyección funcional superior al SV, existe una etapa anterior, la que denomina estadio temprano del sueco temprano, en la que todas las emisiones que se producen pueden ser analizadas como SV_s. Esta evidencia parece ser decisiva para la HDG³⁰ ya que la existencia de todas las categorías funcionales sólo ha sido confirmada con niños de tres años y mayores. Sin embargo, los defensores de la Hipótesis Fuerte de la Continuidad suponen que el lenguaje de niños más pequeños demuestra la existencia de proyecciones funcionales aunque reconocen que es necesario apoyar esta propuesta con más evidencia de la producción lingüística de niños de uno y dos años de edad (v. Lust, 1994: 103-104).

Aunque la explicación de ciertos fenómenos ha llevado a Rizzi (1994b) a sostener que es necesario postular la proyección de núcleos funcionales para dar cuenta de ciertos fenómenos, es posible afirmar que sus planteamientos apoyan el enfoque del desarrollo gradual. Rizzi explica la omisión del sujeto en las etapas iniciales del inglés en términos de una estructura de frase que contiene una proyección funcional superior al SV.³¹ Sin embargo, además de sostener que, en

³⁰ Aunque investigadores en el enfoque continuista afirman que no es válido suponer que no es posible proponer la ausencia de una categoría gramatical en el lenguaje del niño basándose en la ausencia de entidades léxicas (Hyams 1992), Platzack supone que es igualmente discutible pretender que existen categorías funcionales en la ausencia de evidencia empírica.

³¹ El análisis profundo de las etapas iniciales de lenguas que permiten la omisión del sujeto y de las que no lo permiten ha comprobado que se trata de dos fenómenos diferentes (Hyams 1994, Valian 1994). Es decir, la omisión del sujeto en el inglés infantil es un fenómeno mucho más restringido que la omisión en italiano. Esto ha llevado a Rizzi a investigar el tipo de estructura que puede permitir la

este momento, los niños no proyectan el nodofuncional superior SC plantea que es válido suponer que existe un estadio anterior en el que no hay ninguna proyección funcional.

Considero que el investigador del lenguaje infantil se enfrenta, como lo sugiere Chomsky, a la tarea de aislar las estructuras y los estadios del lenguaje infantil y describir y explicar las operaciones lingüísticas que se realizan a lo largo del desarrollo del lenguaje. Este tipo de tarea requiere que se inicie el estudio con el análisis de las emisiones iniciales en la adquisición: las emisiones de una sola palabra. Acepto la posibilidad de que no existan proyecciones funcionales en las etapas iniciales del desarrollo lingüístico, propuesta que sugieren los trabajos de Platzack (1992), de Rizzi (1994b) y, anteriormente Lebeaux (1988). Sostengo que los datos de la biología presentados arriba apoyan la hipótesis de que no es posible atribuir al niño la totalidad de las estructuras de la lengua adulta; consecuentemente, la tarea consiste en tratar de descubrir, como lo sugiere Chomsky, qué mecanismos se ponen en juego en los estadios iniciales del desarrollo del lenguaje; es decir, las operaciones lingüísticas que los niños son capaces de realizar. En las siguientes secciones, me propongo analizar, diferentes momentos del desarrollo lingüístico del español, en los que puede observarse el desarrollo de la capacidad computacional que le permite al niño ir construyendo las estructuras que sustentan los significados que expresa.

3. *Desarrollo de las categorías funcionales en la adquisición del español*

A continuación, presento datos de la adquisición del español, los cuales analizaré con el fin de determinar la existencia de núcleos funcionales y de describir la complejidad computacional involucrada en la proyección de éstos.

3.1 *La categoría funcional nominal: DET*

La teoría lingüística reciente plantea que la gramática se organiza alrededor de las Categorías Funcionales y de sus proyecciones (Borer, 1984; Speas, 1985; Abney, 1987; Chomsky, 1989; Grimshaw, 1991; Lema, 1992). Sin embargo, como puede desprenderse de la exposición anterior, los estudios de adquisición se centran en las proyecciones de FLEX y de COMP. Son muy pocos los investigadores (Demuth, 1992; 1994; de Villiers y Roeper, 1995) que se han ocupado de la proyección de DET: el SD.³² Demuth (1992, 1994) plantea, en el marco de la Hipótesis de la Continuidad, que los datos de la adquisición del sesoto le permiten suponer que la proyección funcional SD está presente, probablemente, desde que se inicia el proceso de adquisición; en una primera etapa, las categorías funcionales se realizan en forma "nula" y, en una segunda, se realizan en una forma fonéticamente deficiente. Supone que la ausencia inicial de contenido fonético puede explicarse por la existencia de un filtro de la FF; dicho filtro constriñe la realización fonológica de las entidades léxicas y de las cadenas morfosintácticas ya que la realización está sujeta a restricciones que la maduración impone a la producción. Demuth (1992) considera que los determinantes son, generalmente, elementos átonos que aunque el niño los identifique correctamente no resultan fáciles de producir. Esta autora analiza la etapa en la que los niños hablantes de sesoto omiten los prefijos nominales que comprueban la presencia de un SD. Sostiene que, a pesar de la ausencia de estos prefijos, es posible suponer la existencia de esta proyección funcional: un SD "nulo", es decir, una estructura vacía de contenido fonético. Descubre que existen contextos en los que los niños emplean prefijos correctamente, lo cual considera una prueba de que los niños tienen acceso a las características estructurales del

³²El SD es la categoría que incluye los artículos definidos, los posesivos, los cuantificadores; es la categoría donde también aparece el caso morfológico. En alemán, por ejemplo, el caso se marca en el artículo.

SD. Atribuye la no realización del elemento funcional a razones fonológicas. La propuesta de que existe una etapa en la que las Categorías Funcionales se realizan en forma "nula" sugiere, según Demuth (1992, 1994), que las proyecciones funcionales están, probablemente, presentes "desde siempre."³³

Los datos del sesoto que se presentaron en (9) y que se repiten aquí en (10) muestran el contraste entre la omisión del elemento funcional en posición átona y su realización en posición fuerte, lo cual podría sugerir, como lo propone Demuth (1994), que el niño tiene acceso, en ese momento, a la estructura del SD.

- (10) a. le-phoqo lá-ne (emisión adulta)
 5-verde maíz rama 5-DEM-ése
 (esa rama verde de maíz)
- b. ponko lá-ne (producción infantil)

A diferencia de lo que evidencian los datos del sesoto, los del español que presento en (11) no permiten inferir la existencia de la proyección SD.³⁴ Como se vio en el capítulo 2 (sección 2.2), los primeros sustantivos que producen los niños no van acompañados de su correspondiente artículo. Podría plantearse que el primer elemento funcional que adquieren los niños que aprenden español es el artículo definido ya que en el momento en que la mayoría de los niños observados empiezan a producir elementos de tres sílabas, se empiezan a registrar sustantivos (de una y dos sílabas) precedidos de un sonido vocálico, el cual es posible interpretar como un artículo definido. Como señala Demuth (1992), hay una etapa en la que la realización fonética de los núcleos funcionales es deficiente; en (11) se presentan ejemplos que muestran que en español, también se observa

³³ Lo que tiene que aprender el niño es qué clase de elementos pueden ocupar estas posiciones estructurales (Demuth 1992: 103).

³⁴ Por consiguiente, supongo que en etapas anteriores del sesoto en las que no se observe el contraste que se muestra en (11), no sería legítimo inferir la existencia de la proyección SD.

que en el lugar del artículo que debe acompañar al sustantivo sólo se registra un sonido vocálico (que no necesariamente corresponde a la "a" o a la "e" del español) que puede aparecer tanto en lugar del artículo femenino como del masculino. Las emisiones que aparecen en (11) aparecen en el corpus de todos los niños observados en este estudio.

(11) *e gobo* (el globo), *e pato*, *e guau* o *e guagua* *e/a mano*, *e pe* (pie)

Sin embargo, posteriormente, se observa que este sonido desaparece. Hemos comprobado que, aunque en este momento, la mayoría de las emisiones están constituidas por palabras de dos sílabas: *agua*, *jugo*, *este*, *mamá*, *papá*, *nene*, *papo*; y que también se registran sustantivos (de una o dos sílabas) seguidos o precedidos de *más*, *otro*, *mío*. Sin embargo, los niños no producen espontáneamente (ni tampoco repiten) emisiones de dos sílabas si la primera de ellas es el artículo definido. En otras palabras, omiten el artículo aunque éste vaya seguido de un sustantivo monosilábico y, como se muestra en (12), también lo omiten aun cuando se les insta a que repitan los dos elementos.³⁵

| | | | |
|------|-------------|-------------|-----------|
| (12) | <i>sol</i> | en lugar de | "el sol" |
| | <i>pan</i> | en lugar de | "el pan" |
| | <i>sal</i> | en lugar de | "la sal" |
| | <i>tren</i> | en lugar de | "el tren" |

En la etapa del español en que se producen sustantivos sin artículo, no se cuenta con evidencia que demuestre que existe un D "nulo" que proyecte un SD. Desde un enfoque fonológico, como el Modelo Métrico de la Producción, lo esperado es que se pierda el elemento funcional átono; sin embargo no resulta claro por qué los niños

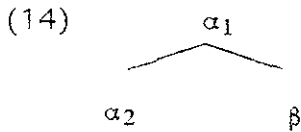
³⁵ Se escogieron estas cuatro palabras después de haber constatado que cuatro niños que se encontraban en esta etapa las comprendían y las empleaban para denominar el objeto en cuestión.

son capaces de producir el pie iámbico [débil-fuerte] en los casos en que la sílaba débil no constituye un elemento funcional.

He señalado, sin embargo, que los niños producen sustantivos sin artículo en dos diferentes momentos: el primero, cuando empiezan a emitir sus primeras palabras; el segundo, cuando, después de una etapa en la que producen un sonido vocálico en la posición del artículo, volvemos a encontrar emisiones sin artículo (como las que aparecen en (12)). Nos enfrentamos, por lo tanto, al problema de determinar si es posible explicar los dos momentos en los mismos términos. Considero que la omisión del artículo no puede interpretarse como prueba de que la capacidad computacional del niño sea idéntica en ambas etapas. Como se ha indicado antes, las primeras emisiones que producen los niños contienen un solo constituyente, una palabra sin flexión. He sostenido que esto sugiere que la capacidad computacional de la facultad lingüística se limita a la realización de ciertas operaciones: seleccionar un elemento del lexicón y proyectarlo en la sintaxis (v. capítulo 2, sección 2). Los primeros sustantivos se producen en el momento en que la capacidad computacional de los niños se encuentra en esta etapa; consecuentemente deben ser representados como se muestra en (13).

(13) [α]

Siguiendo a Chomsky (1995), supongo que es posible interpretar el X^0 seleccionado del lexicón, simultáneamente, como un X^{\min} y como un X^{\max} (v. capítulo 1, sección 1.3.3, pp. 27-28). Consecuentemente, sería posible plantear que en ausencia de una estructura ramificada, como la que vemos en (14), los sustantivos sin artículo que producen los niños en la etapa inicial, no tienen una función sintáctica, no funcionan como complementos de ningún núcleo.



Sin embargo, es evidente que (13) no representa la capacidad computacional total de los niños que producen emisiones sin artículo como las que se presentan en (12). Prueba de ello es que este tipo de emisión coexiste, como ya se ha indicado arriba, con emisiones constituidas por un sustantivo acompañado de otro elemento que le sigue o le antecede.³⁶ Es necesario, entonces, preguntarse por qué desaparece el sonido que se registra en la etapa anterior en la posición del artículo definido. No se cuenta con datos que indiquen que pueda tratarse de un sonido de apoyo ya que los niños no lo añaden a elementos de otras categorías gramaticales. La evidencia sugiere que están conscientes de que este sonido constituye un elemento independiente del sustantivo, relacionado exclusivamente con esta categoría. Hasta el momento, no se cuenta con evidencia directa que permita determinar por qué los niños abandonan este sonido, que puede considerarse como un proto-artículo, por las razones que se acaban de indicar:

- (i.) que en los casos en que se registra aparece en la posición del artículo,
- (ii.) no aparece con elementos de otras categorías sintácticas).

La conducta que se acaba de describir no se observa en la adquisición del posesivo "mi"; es decir, aunque el posesivo y el artículo definido sean ejemplos léxicos de DET, presentan diferentes problemas para el niño. Este hecho nos inclina a considerar como hipótesis que para explicar el contraste entre la adquisición del artículo definido y del primer posesivo (mi) es necesario tomar en cuenta la diferencia en la información que cada uno de estos elementos ofrece. Supongo que la función semántica del posesivo es más transparente que la del

³⁶ Este problema se trata en el capítulo 4, sección 1.1.

artículo definido; aunque el posesivo representa una relación entre el objeto poseído y su poseedor; es la fuente que proporciona la información para localizar una entidad referencial: al ente que posee. El artículo, en cambio, no le proporciona ninguna información al niño relacionada con un ente referencial.

3.1.1 ¿SD o SN?

He planteado la posibilidad de que, contrario a lo que sugieren las versiones fuertes de la Hipótesis de la Continuidad, los primeros sustantivos sin artículo no sólo no constituyan un SD, sino que deben representarse como en (13). Cuando el artículo reaparece, los niños no lo emplean consistentemente; es usual que, durante algún tiempo, produzcan una emisión constituida por un único elemento: un sustantivo, en contextos en que el artículo es obligatorio. Se registran también emisiones constituidas por un mismo sustantivo que se repite, pero sólo uno de ellos va acompañado del artículo. En (15) se muestran dos ejemplos de este fenómeno; obsérvese que el niño puede producir un sustantivo sin artículo y añadir este elemento la segunda vez que lo emite o puede ocurrir lo contrario, el niño produce el sustantivo con su correspondiente artículo y lo omite en la repetición.

(15) *gobo, e gobo* (S. 1,11,2)
e nene, nene (Ed. 1,10,29)

Sería posible plantear que, en el momento en que se registran emisiones como las que se muestran en (15), aunque el niño no produzca consistentemente el artículo definido, tiene la capacidad de seleccionar dos elementos (α y β) y de fusionarlos para formar una unidad de mayor complejidad sintáctica (como se ha indicado en el capítulo 1, sección 1.3.3). Puesto que el artículo (α) es un elemento de la categoría funcional DET, constituye el núcleo que se proyecta y,

por lo tanto, identifica la nueva unidad sintáctica: SD. La selección de un núcleo funcional implica la creación de una estructura ramificada; el artículo definido (α) es un elemento que no se da sin su complemento, aparece siempre en una estructura ramificada como la que se representa abajo en (16a). Limitándome a los rasgos esenciales, como sugiere Chomsky (1994), podría sugerir que los niños construyen un SD con la estructura que se describe en (16a-b).



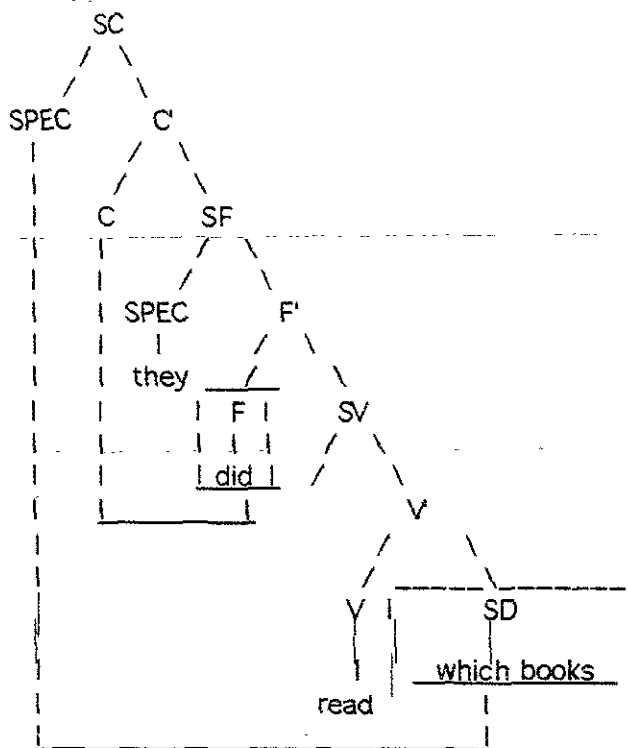
He planteado que los sustantivos que constituyen el único elemento de las emisiones de una palabra, no cumplen, como se ha indicado, ninguna función sintáctica y los represento como en (13). En cambio, la proyección del elemento funcional Det crea la estructura ramificada que permite el establecimiento de una relación sintáctica (núcleo-complemento) entre los dos elementos que constituyen la emisión. El elemento funcional se coloca en la posición del núcleo y el sustantivo se coloca en la posición de complemento lo cual hace posible que funcione como tal.

Sin embargo, Grimshaw (1994) considera la posibilidad de que los niños, como los adultos, obedezcan el principio de la "Proyección Mínima": los hablantes no proyectan más estructura de la necesaria. Supone, entonces, que los adultos no asignan a cualquier oración un análisis estructural que incluya todas las posibles proyecciones funcionales. Es decir, puesto que en inglés una oración declarativa no requiere tener C ni Espec de C, sólo es necesario proyectar SF, no SC.³⁷ En cambio, como se puede observar en la estructura representada en (17), en el

³⁷Rizzi (1994) plantea que existe un principio que asegura que toda oración aunque sea simple, comienza en el nivel del SC.

caso de una pregunta con un interrogativo, es necesario proyectar un SC para crear la posición (Espec deC) a la que se mueve el SD.³⁸

(17)



Basándose en la hipótesis de la Proyección Mínima, de Villiers y Roeper (1995) sostienen que lenguas como el ruso, el noruego y el inglés, permiten que en ocasiones sólo se proyecte un SN arriba de N; es decir, no siempre hay un SD por arriba del SN. En (18a-b), se ilustra el contraste SD-SN con el posesivo.

- (18) a. John liker [hans_i kone]_{SN}
 Juan gusta su esposa
 (a Juan le gusta su esposa)
- b. John likes [his wife]_{SD}
 (a Juan le gusta su esposa)

³⁸Es interesante notar que de este modo se explica también la inversión de *did*: la inversión es posible (y necesaria) para llenar la posición C que crea la estructura que se describe en (17).

En el caso del noruego (18a) como la frase que contiene el posesivo es un SN, el Principio B de la Teoría de Ligamiento³⁹ prohíbe que "John" sea el correferente del posesivo "hans"; por lo tanto, "esposa" no puede tener como referente a la esposa de Juan. En cambio, en el caso del inglés, (18b) el posesivo se encuentra en el SD y la correferencia entre el sujeto y el posesivo es legítima ya que se encuentran en diferentes dominios de ligamiento.

De Villiers y Roeper (1995) plantean que datos como los que aparecen en (18a-b) demuestran que la GU permite que los artículos y los posesivos aparezcan tanto en el SN como en el SD. Por lo tanto, suponen que es razonable pensar que los niños que aprenden inglés consideren que es posible que un posesivo se genere en el SN. Desde una perspectiva, como la de de Villiers y Roeper, en la que se plantea un principio de economía de representación,⁴⁰ es congruente proponer que no se proyectan representaciones funcionales a menos que haya evidencia positiva que las justifiquen (De Villiers y Roeper, 1995); no consideran que la sola presencia de los artículos posesivos baste por sí misma para proponer que los niños están proyectando un SD.⁴¹ Puesto que la concepción tradicional del SD concibe que el Det sólo puede ser o un determinante o el caso posesivo (lo cual explica que emisiones como **the his hat* sean agramaticales en inglés) De Villiers y Roeper suponen que evidencia como la que se presenta en (19) apoya que el niño proyecta un SN y no un SD.

- 19) a. a my pencil
 b. a your car (Brown , 1971: 315)

³⁹ El Principio B indica que un pronominal debe estar libre dentro de su categoría rectora.

⁴⁰ El principio de economía para las representaciones estipula que, en éstas, no debe haber símbolos superfluos (Chomsky (1991: 151).

⁴¹ Consideran, entre otras cosas, el contraste entre SSNN no específicos (en cuyo caso el artículo aparece en el SN) y SSNN específicos (que suponen en requieren la proyección de un SD), como ejemplifican las siguientes oraciones del inglés:

a) Be sure you talk to the professor if you have questions in any of your classes.
(profesor no específico)

b) The professor who teaches Latin is boring. (profesor específico)

Lo anterior significa que el niño que aprende inglés tiene que estar considerando la posibilidad de que, como en italiano, el posesivo sea un adjetivo generado en el SN.⁴² De Villiers y Roeper se enfrentan al problema de decidir qué lugar ocupa el artículo que han propuesto forma parte de un SN y no de un SD. Están conscientes de que no pueden proponer que ocupe la posición del Espec. ya que el artículo no es una proyección máxima y en el Espec., sólo aparecen proyecciones máximas. Sostienen que es posible argumentar que en las gramáticas adultas que permiten que los artículos aparezcan en el SN, el artículo se reduce fonológicamente y se afija (en forma del clítico) al sustantivo como se representa en (20).

(20) [SN [clítico-N]]

Consideran, por lo tanto, que puesto que en inglés es posible sostener que el artículo funciona como un clítico en el SN, es lógico proponer que el niño pueda analizarlo como tal y no tenga que proyectar un SD en este momento.

En español, aunque muy esporádicamente, se observa el mismo fenómeno que ejemplifican las emisiones de (19), las producciones que aparecen en (21), como las del inglés, fueron producidas por niños de poco más de dos años y, como aquéllas, podrían sugerir que el determinante es parte de un SN al que se añade *otro* o el artículo indeterminado que, en esta etapa, funciona como numeral.

(21) *una la silla* (S. 2;0,29)
 otro su papá (Eva 2,1,12)

Es necesario señalar que de Villiers y Roeper señalan que el artículo que consideran se adjunta al SN en forma de clítico sufre una reducción en su

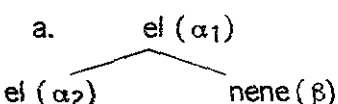
⁴² Posibilidad que permite el italiano, las emisiones en (19) corresponden entonces a emisiones gramaticales de esta lengua: *la tua casa*.

forma fonológica, reducción reconocida en el inglés adulto, pero no en el español adulto. Recuérdese que en el español preclásico (1474-1525), el empleo del artículo y el posesivo es un fenómeno usual en el habla popular y aunque con muy poca frecuencia, se registra también en la lengua escrita (v. Lapesa 1942).⁴³ Considero pertinente analizar las emisiones que aparecen en (21) a la luz de las propuestas que se hacen para explicar la presencia del artículo y el posesivo tanto en el español antiguo como en el italiano. Ni el español adulto ni emisiones como las de (21) del español infantil proporcionan evidencia que sugiera que en esta lengua el artículo se convierte en clítico.

Es posible sostener que emisiones como las que se muestran en (11) y que se repiten en (22) demuestran que el niño puede escoger más de un elemento del lexicón.

(22) *e gobo* (el globo), *e pato*, *e guau / eguagua*, *e/a mano*, *e pe* (pie)

El problema al que nos enfrentamos es describir adecuadamente la operación computacional que realiza y determinar qué tipo de estructura corresponde a la emisión de dos elementos que el niño produce en esta etapa de su desarrollo. Considero que estas emisiones (22) no constituyen una prueba de que el artículo es el núcleo de su propia proyección. No es posible, por lo tanto atribuir al niño una estructura como la de (16a-b) y que aparece aquí nuevamente bajo (23 a-b).

(23) a. 

b. 

⁴³ Lapesa presenta "*la tu torre*" y "*la tu rabiosa ansia*" como ejemplos del uso del artículo con el adjetivo en la época preclásica.

Considero que en la etapa en la que aparecen emisiones como las que se muestran en (22), sería pertinente considerar la posibilidad de que los primeros sonidos (que hemos indicado suelen desaparecer) puedan identificarse como artículos que se adjuntan en forma de clítico al sustantivo, como sugieren de Villiers y Roeper. Supongo que la ausencia de otros determinantes⁴⁴ puede apoyar este planteamiento; los niños no “adjuntan” al sustantivo el demostrativo “este/a”, que producen en la etapa de una palabra, ni son capaces de producir (ni de repetir) sustantivos precedidos del posesivo “mi”; es decir, no adjuntan entidades léxicas que no reducen fonológicamente. Cuando posteriormente usan el demostrativo con un sustantivo, se trata, como intentaré demostrar en el capítulo 4, sección 1.1, de otra estructura. Por consiguiente, admito que las emisiones de sustantivo con artículo que se registran en la etapa inicial del desarrollo lingüístico pueden muy bien describirse, según sugieren de Villiers y Roeper, como un sustantivo al que se le adjunta el artículo-clítico.

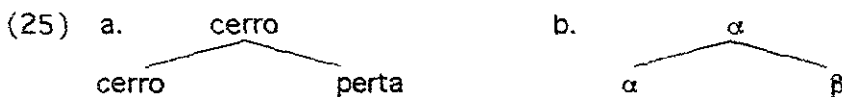
3.1.2 *La naturaleza del SD*

Si suponemos, siguiendo a Chomsky (1995), que el determinante es un núcleo que se proyecta, como se representa en (23a-b), es necesario buscar evidencia en el lenguaje infantil que demuestre que el niño está proyectando esta estructura y no el SN con artículo clítico que proponen de Villiers y Roeper (1995), cuya proyección he planteado requiere menor actividad computacional que el SD. En (24a-c), se registran emisiones producidas por niños en un momento en el que no omitían el artículo cuando producían emisiones, (generalmente, respuestas a preguntas) que sólo exigían el empleo de un sustantivo.

⁴⁴En otros estudios longitudinales del español (Hernández Pina, 1984; López Ornat *et al.*, 1994) se observa, también, una etapa en la que el único determinante que se registra es el artículo.

- (24) a. *cerro perta* (Fr. 2,0,12)
 b. *dame áviz* (P. 2, 1,10)
 c. *quero bolsa* (An. 2,0,4)

Obsérvese que los niños omiten el artículo cuando el sustantivo funciona como complemento de un verbo transitivo. Estas emisiones sugieren que hay restricciones en el número de operaciones que el niño puede realizar. Las emisiones en (24a-c) muestran que el niño tiene la capacidad de proyectar una estructura ramificada en la que coloca un núcleo léxico (α) y su complemento (β), como se ve en (25a-b). Si el artículo requiriera únicamente su adjunción al SN no habría razón para su omisión, supongo por lo tanto que el niño normalmente proyecta un SD que implica una segunda computación que va más allá del número de operaciones que el niño puede realizar en este momento



En la etapa en la que el niño empieza a producir sustantivos con artículo, no usa artículos definidos para referirse a genéricos, como los ejemplos en (26) y es posible comprobar que supone que el sujeto de estas oraciones se refiere a un objeto específico.

- (26) El león es el rey de la selva.
 El perro es el mejor amigo del hombre.

De Villiers y Roeper (1995) asocian la distinción entre una lectura específica o no específica a la distinción SN-SD, concluyen, por lo tanto, que los niños que no hacen la distinción no proyectan SSDD.⁴⁵ Hago notar, además, que cuando el

⁴⁵ V. nota 41.

niño emplea los primeros sustantivos acompañados de su correspondiente artículo, este elemento no parece añadir ningún contenido ni función a la emisión. Emplea el sustantivo con artículo en los mismos contextos en que empleaba el sustantivo solo; igual que en la etapa de una palabra, los sustantivos acompañados por el artículo definido se emplean para referirse a objetos específicos. Sin embargo, muy pronto, se registra evidencia que sugiere que el niño sospecha que el artículo cumple alguna función. Datos como los que aparecen en (27-27') ejemplifican la conducta lingüística de los niños del seguimiento en una etapa de desarrollo (posterior a la que ilustran las emisiones en (25a-c)) en la que se observan también sustantivos con función de complemento acompañados del artículo definido; sin embargo, omiten el artículo en los contextos que se indicará a continuación. Niños de muy poco más de dos años emplean, consistentemente, el artículo para designar entidades específicas cuyo referente conocen; emisiones como las que aparecen en (27'a-b) constituyen la respuesta usual a preguntas como las de (27a-b) que exigen la identificación de un referente particular.

- | | | | |
|------|-----------------------------|-------|---------------------------------|
| (27) | a. ¿Quién te dio la paleta? | (27') | a. <i>El doctor</i> (T. 2;2,21) |
| | b. ¿Quién te llevó al baño? | | b. <i>La maestra</i> (M. 2;2,7) |

Sin embargo, los niños, también consistentemente, omiten el artículo cuando expresan ideas completas en lenguaje telegráfico. En la misma sesión en la que se registra (27'), el mismo sujeto (T. 2;2,21) produce el mismo sustantivo sin artículo: *doctor* mientras señala una muñeca rota. En ésta y otras emisiones similares, el artículo se omite cuando el sustantivo funciona como una entidad predicacional no cuantificada. Estas emisiones se distinguen de los primeros sustantivos sin artículo que se registran en la etapa inicial de la adquisición y de aquellas, que se muestran en (15) en las que el artículo no aparece consistentemente, ya que sólo en contrastes como el que ejemplifica *el doctor-*

doctor, la omisión del artículo tiene consecuencias semánticas. En base a ello, supongo que la presencia del artículo en las emisiones de (27') sugiere la proyección de un núcleo funcional que crea una estructura en la que se establece una relación sintáctica entre los dos elementos que la constituyen.

3.2 *Adquisición de los rasgos verbales*

La ausencia de flexión define las etapas iniciales del lenguaje infantil (Bloom, 1970; Brown, 1973); las flexiones aparecen cuando el LME se acerca a 2.0 morfemas (Brown, 1973). En las lenguas que tienen marca morfológica de caso, los sustantivos de la etapa pre-flexiva aparecen en la forma del caso nominativo, lo que ha permitido plantear que ésta es la forma "básica", la forma "no marcada" de la palabra.⁴⁶ Sería de esperarse que algo similar ocurriera en el caso de los verbos; es decir que los niños comenzaran empleando los verbos en su forma de infinitivo ya que, tradicionalmente, se ha considerado el infinitivo "como el nombre del verbo" (Gil y Gaya 1948: 164). Rizzi (1994a) plantea que es usual que, hasta los dos años y medio (aprox.), los niños produzcan declarativas con verbos en infinitivo; sin embargo, considero que los datos del alemán y del francés que Rizzi toma de Wexler (1994) son problemáticos. Wexler supone que en las emisiones en alemán (28a-b), el niño emplea el infinitivo en porque el verbo no se encuentra en el lugar que le corresponde al verbo conjugado: la segunda posición.

- (28) a. *Thostn da haben*
 b. *ich der Fos hab'n*
 c. *voir l'auto papa*

⁴⁶ Los pacientes con lesiones en el área premotora, igual que los niños en la etapa de emisiones de una palabra, tienen un lenguaje predominantemente nominal y únicamente producen el caso nominativo (v. Luria 1967).

La -n final es determinante en alemán para asegurar que se trata de un infinitivo; al menos, en español, es difícil determinar, especialmente en el lenguaje infantil, la presencia de este sonido. La transcripción "hab'n" en (28b) sugiere que puede tratarse de un problema de realización fonética y no del verdadero infinitivo "haben". En el caso del francés (28c), aunque la "r" es un sonido tardío; sin embargo, si se constatará que se trata de un verdadero infinitivo puede interpretarse como las emisiones del español que se presentan en (28) en las que se omite el verbo conjugado.

En español, los datos de la adquisición indican los niños no producen infinitivos en lugar del verbo conjugado esto no ocurre (Rojas 1994, López Ornat 1994, Hernández Pina 1984, Hawayek 1995). Los niños no emplean, como puede hacerlo un adulto que aprende una lengua extranjera, un infinitivo en lugar de la forma flexionada. El hecho de que los niños omitan verbos que comprenden en lugar de proyectar el infinitivo sugiere que el infinitivo no es más "fácil" de producir que el verbo flexionado. Siguiendo a Treviño (1993), supongo que el infinitivo tiene una especificación temporal equivalente a "sin tiempo". De ser así, la estructura de los verbos en infinitivo, igual que la de los que poseen flexión de tiempo, está constituida por dos elementos, la raíz verbal y una marca que indica ausencia de tiempo: [-r]. Supongo que la adjunción de la raíz verbal y la marca "ausencia de tiempo" ([-r]) se realiza en el lexicón, como plantea Chomsky (1995) para las formas finitas. El resultado de esta operación es la forma que aparece en (29).

(29) [(v) -r]

Sin embargo, es necesario indicar que, en la etapa inicial del desarrollo lingüístico, los niños producen algunas emisiones constituidas por un único

infinitivo o, como en el caso de (30d), por un infinitivo y su complemento. El contexto lingüístico permite, en todos los casos, postular que los infinitivos registrados se pueden interpretar como emisiones en las que está ausente el verbo conjugado, (generalmente, "quiero" o "voy a"), el cual debe anteceder al infinitivo producido.^{47, 48}

- (30) a. *lavá φ* (E.1,10,18) (cuando quiere lavarse las manos)
 b. *comé φ* (P.1,10,12) (han anunciado que es hora de comer)
 c. *trabajá φ* (Ad.1,10,12) (cuando van a empezar a trabajar)
 d. *lavá φ las manos* (E.1,11,17) (cuando se va a lavar las manos)

Además, como se ve en (31) se registran algunas emisiones en las que el infinitivo aparece acompañado de la preposición "a".

- (31) *a descansá φ* (S.1,11,17)
a jugá φ la muñeca (E.1,11,10)

La preposición sugiere que se trata de formas lexicalizadas (no ancladas en sus componentes) pues estas emisiones se producen en un momento en el que no se registra ninguna otra preposición. En esta etapa, no se produce aún "ir + infinitivo"; las preposiciones "de" y "en" se omiten, consistentemente, como demuestran los ejemplos de (32).

- (32) *agua limón* (S. 1,11,17)
panza rana (E. 2,0, 7)
gotita ojo (D.A. 2,3,9)

⁴⁷Hernández Pina (1984: 245) documenta emisiones de una palabra constituidas por un infinitivo, las cuales interpreta, básicamente, de esta misma forma. Supone que dicho infinitivo "figura" como complemento de un verbo volitivo.

⁴⁸ Obsérvese que es usual que en formas verbales compuestas el niño omita el verbo conjugado. En francés, por ejemplo, en el caso del pasado compuesto, los niños omiten el auxiliar y sólo producen el participio pasado.

3.2.1 *El tiempo*

Muy tempranamente, se registran emisiones, como las que aparecen en (33), en las que se observa que el niño produce formas (regulares e irregulares) del presente y del pasado.

(33) *cayó, vamos, acá ta* (acá está)

Estas emisiones, producidas por niños entre 1,8 y 1,10 coexisten con emisiones de una y dos palabras como muestra la secuencia que aparece en (34).

(34) *e cayó*
mamá, papá
allá
agua, papá
otra agua
ten
e cayó
el agua
cayó pato (Eric 1,9,7)

Obsérvese que las formas verbales que aparecen en (33) se registran cuando los niños, como se constata en (34) omiten el artículo si la emisión contiene otra palabra además del sustantivo y casi todas las emisiones que producen están constituidas por una o dos palabras.

No considero, sin embargo, que las formas verbales que se muestran en (33) sean el producto de una operación de afijación de una flexión de tiempo a una raíz verbal; más bien supongo que se trata de formas lexicalizadas. Planteo que para que el niño pueda realizar la adjunción de una flexión (+T o -T) a una raíz verbal necesita ser capaz de identificar en el lexicon los afijos de tiempo y, en el caso de (+T) de distinguir entre el afijo que se refiere al pasado y el que se refiere al presente. No se cuenta con ninguna evidencia que permita postular que,

en el momento en que los niños producen las emisiones que se presentan en (33), distinguen la flexión de presente de la de pasado. No se registran "pares mínimos" de presente/pasado, como los que se presentan en (35a-b), los cuales indican que el niño distingue los valores de TIEMPO. A nivel de comprensión, tampoco se ha podido comprobar que los niños distinguen la flexión de pasado de la de presente. En base a lo anterior, es posible plantear que las formas presentadas en (33) se encuentran en el léxico como unidades no analizadas en sus constituyentes.

La aparición de contrastes como los que se muestran en (35a-b) permite plantear que el niño distingue entre el afijo que representa el tiempo presente y el que representa el tiempo pasado y que es capaz de realizar una operación para unir el sufijo de tiempo a la raíz verbal. Estos contrastes aparecen en un momento, en que como se verá más adelante, los niños aún no producen muchos verbos.

(35) a. *se cae, se cae, se cae, se cayó, se cayó* (S. 2,0,29)

b. *me caí, mira, no me duele* (T. 2,1,23)

En (35a), el niño construye una torre y emplea el presente del verbo cada vez que añade un bloque; después de que la torre se cae, comenta: "se cayó, se cayó".

Todos los niños observados producen regularizaciones, como las que se muestran en (36). Estos ejemplos demuestran que los niños distinguen el contenido semántico de T, apoyan la propuesta de que las flexiones de tiempo presente y pasado se identifican en el léxico y se adjuntan a una base verbal.

(36) a. *sabo*

b. *cabo*

c. *traí*

d. *pongué, poní, pusí*

En (36a-d) se observa que, en diferentes etapas, el niño selecciona diferentes bases verbales. Es interesante notar que *poní* y *pusí* sugieren los pasos que recorre el niño para llegar a la forma irregular "puse" que se usa en la lengua adulta. En *poní*, observamos que el niño hace caso omiso de la forma irregular "puse" y emplea las mismas reglas con las que forma el pretérito de los verbos regulares: añade el sufijo que corresponde a los verbos de la segunda conjugación a la base que ha tomado del infinitivo. Aunque en *pusí* el niño continúa seleccionando el sufijo que corresponde al pretérito de los verbos regulares, ha descubierto algo nuevo: que la base no corresponde a la raíz del infinitivo.⁴⁹ La forma *pongué*, producida por una niña antes del momento en que normalmente se registran *poní* y *pusí* llama la atención ya que el sufijo seleccionado corresponde a los verbos de la primera conjugación, único error de este tipo registrado en el corpus.⁵⁰ En cambio, no se registra ningún error en el empleo de los tiempos; es decir, los niños no emplean el tiempo presente cuando se refieren al pasado, ni usan el pretérito para referirse al presente.⁵¹

Sin embargo, es necesario preguntarse si el que los niños sean capaces de distinguir que un morfema funcional se refiere a un evento presente o a uno pasado implica que estén proyectando un ST o si el verbo conjugado permanece en el SV. Aunque este problema se tratará más detalladamente en el siguiente

⁴⁹Este mismo proceso se observa en inglés; véase como ejemplo el verbo irregular "to come": primero, el niño lo maneja exactamente igual que los regulares y forma "comed". Antes de que adquiera el pretérito irregular "came", se registra "camed" que, como en *pusí*, combina una raíz irregular con un sufijo regular (v. Rumelhart y McClelland 1993).

⁵⁰Considero que esta forma ilustra claramente la capacidad de los niños para reconocer una raíz verbal a la que pueden añadir un sufijo. El sujeto acababa de emplear *ponga*, inmediatamente después, el contexto requiere el empleo del pretérito, produce la forma *pongué* después de un momento de duda.

⁵¹Berman (1985) hace notar que los niños que aprenden hebreo no suelen cometer errores en la adquisición de los tiempos verbales. Estudios de otras lenguas (v. Slobin, 1985) no incluyen, en sus datos, este tipo de error. Rice, Wexler y Cleaver (1994) informan que en sus datos no cuentan con ningún ejemplo de un niño que haya empleado el sufijo del pretérito *-ed* en un contexto que requiriera el tiempo presente.

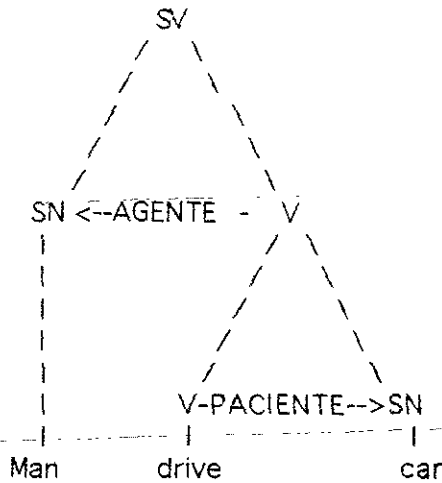
capítulo, en este momento, es pertinente revisar los datos que se acaban de presentar. En primer lugar, considero que aunque en (35a) el niño demuestra que está consciente de que hay una entidad léxica que se refiere a un evento en el presente y que es necesario emplear otra cuando se refiere al pasado, por tratarse de un verbo irregular, es posible que el niño esté manejando cada forma verbal como un todo. Si no hay evidencia de que el niño analiza los componentes del verbo, no es posible afirmar que esté proyectando un ST; en este momento no es posible constatar que reconoce un elemento T independiente de la raíz verbal. Además, como se señaló al presentar las emisiones que aparecen en (34), el hecho de que, en esta etapa, los niños omitan el artículo del sujeto de “cayó” demuestra la limitada capacidad computacional; es posible, por lo tanto, suponer que no proyectan un ST.

Es necesario, también, señalar que los datos que permiten afirmar que los niños son capaces de segmentar los verbos en sus componentes son tardíos. De los ejemplos que se presentan en (36) sólo “pongué” fue producido por una niña poco antes de cumplir los dos años. Con la excepción de esta forma, todos los otros ejemplos se registran después de los dos años y medio. La evidencia que permite postular la proyección de un ST se analizará en el capítulo 4.

3.2.2 *Los rasgos de concordancia de persona y número*

Los investigadores difieren en cuanto a la presencia de la concordancia sujeto-verbo en las etapas iniciales del desarrollo lingüístico y las propuestas, varían enormemente de una lengua a otra. En inglés, se registran emisiones SVO, como la presentada en (37), en las que, según Radford (1992) no existe dicha concordancia.

(37)



En cambio, los investigadores de lenguas con una rica morfología verbal postulan la temprana adquisición de este fenómeno. Por ejemplo, se afirma que los niños polacos manejan la concordancia de persona, género y número a la edad de 1.9 (Smoczynska, 1985); que los turcos emplean gran parte de la morfología verbal de su lengua antes de los dos años (Aksu-Koc y Slobin, 1985) y lo mismo se indica del húngaro (MacWhinney, 1985).⁵²

Pollock (1989) propone la división de la flexión en tiempo (T) y en concordancia (Conc); en adelante, el sistema flexional estará constituido por dos proyecciones: ST y SConc. Hyams (1992) supone que la concordancia sujeto-verbo es prueba de que se ha desarrollado un sistema FLEX que contiene las dos proyecciones propuestas por Pollack. Clahsen (1986, 1990), Clahsen y Penke (1992) sostienen que la adquisición del paradigma de concordancia del alemán está directamente relacionado con el uso sistemático de los patrones del verbo en segunda posición y con la no omisión del sujeto léxico. Sin embargo, en español, la adquisición de la concordancia entre el sujeto y el verbo (persona y número) no parece tener repercusiones en la sintaxis.⁵³

⁵²Para un resumen de estos datos, v. Hyams (1992).

⁵³ Como se verá en el análisis de la estructura de la frase del siguiente capítulo, adopto la propuesta de Chomsky (1995) que elimina Conc como

La evidencia indica que la concordancia sujeto-verbo es un fenómeno que se desarrolla independientemente de la proyección del ST. Como se ha hecho notar para el italiano (Guasti 1993/1994), en la adquisición del español, los niños emplean primero las personas del singular, especialmente la primera y la tercera,⁵⁴ lo cual hace posible suponer que no se debe a razones lingüísticas sino cognoscitivas. Aunque la mayoría de los primeros verbos que se registran no tienen sujeto explícito, el contexto extralingüístico indica que la flexión generalmente concuerda con la persona del sujeto vacío. El único error observado en algunos niños es el uso (esporádico) de la flexión de tercera persona singular en lugar de la de primera persona singular.⁵⁵ Hay casos en los que se comprueba que el niño habla de él mismo, pero emplea la tercera persona del singular, como se ve en (38).

| | | |
|---------|-----------------------|---------------|
| (38) a. | <i>e cayó, e cayó</i> | (D.A. 2.,2,2) |
| | <i>no puede</i> | (M. 2,0) |
| | <i>vuela, vuela</i> | (S. 2,2) |
| | <i>se cae se cae</i> | (D.A. 2,2,15) |

También se registran casos, como el que ejemplifica la emisión en (39), en los que el niño produce la forma de la tercera persona para inmediatamente después producir la forma correcta.

categoría funcional debido a que no contiene rasgos interpretables que proporcionen instrucciones ya sea en la FF, en la FL o en ambas.

⁵⁴La forma familiar de la segunda persona singular ha sido registrada, en todos los niños de este estudio, más tardíamente y con menos frecuencia que la primera y tercera. La forma formal (usted) no se registra en este momento.

⁵⁵En los casos en los que se observa un sujeto en la tercera persona del plural y un verbo en la tercera persona singular, la indecisión observada en la articulación de *-n* (especialmente en sílaba átona) no permite asegurar que se trate de una falta de concordancia. La única excepción es un par de emisiones que contienen el verbo *cayó*, cuyo sujeto es "tus antojos". En alemán en cambio, Clahsen y Penke (1992) informan sobre una amplia variedad de errores de concordancia; sin embargo informan que casi no se observan errores en el uso del sufijo de segunda persona singular familiar (*-st*). Consideran la adquisición de *-st* como un paso decisivo en el desarrollo del paradigma de concordancia.

(39) *cayó, caí* (D.A. 2.2.15)⁵⁶

Es usual, también, que los niños empleen la forma de la tercera persona del presente o del pasado de un verbo e indiquen que se refieren a la primera persona adjuntando el pronombre *yo*, como se ve en las emisiones que aparecen en (40). El pronombre aporta la información que no es proporcionada por la flexión verbal.

- | | | |
|------|-----------------------------------|-------------|
| (40) | a. <i>yo también está enfermo</i> | (M. 2,6,4) |
| | b. <i>yo sí vino</i> | (T.2.,3,9) |
| | c. <i>yo voló</i> | (T. 2,3,23) |

La tercera persona del singular parece funcionar como una forma neutra; de ser así, sería de esperarse que el fenómeno apareciera más frecuentemente. No es claro por qué se registra tan esporádicamente y sólo en lugar de la primera persona. No hay evidencia de que se emplee la tercera persona del singular en lugar de otras personas. El mismo día que T. y M. producen las emisiones que aparecen en (40) producen también las que aparecen en (41a-k) en las que emplean, correctamente, la concordancia sujeto-verbo.

- | | | |
|------|--------------------------------------|-------------|
| (41) | a. <i>me estoy bañando</i> | (M. 2,6,4) |
| | b. <i>yo no puedo ver</i> | (M. 2,6,4) |
| | c. <i>¿me lo pones?</i> | (M. 2,6,4) |
| | d. <i>yo la pegué así</i> | (M. 2,6,4) |
| | e. <i>otra vez lo hacemos</i> | (T. 2,3,9) |
| | f. <i>sí comí huevo</i> | (T. 2,3,9) |
| | g. <i>yo pinté</i> | (T. 2,3,9) |
| | h. <i>le pegué a Sonia</i> | (T. 2,3,23) |
| | i. <i>ya lo lancé</i> | (T. 2,3,23) |
| | j. <i>tú no tienes luchadores</i> | (T. 2,3,23) |
| | k. <i>lucharon conmigo</i> | (T. 2,3,23) |
| | l. <i>Martita no está trabajando</i> | (T. 2.3.2) |
| | m. <i>lo hizo Karen</i> | (T. 2.2.5) |
| | n. <i>se me cayó mi casita</i> | (M. 2,5,14) |
| | o. <i>el pato se cayó</i> | (M. 2,5,14) |

⁵⁶Este mismo niño produce, 6 días antes, *ay, no se caí*, emisión en la que el clítico aparece en la forma "neutra" de tercera persona.

En (41 I-o) se constata que, en el momento en el que aún se observa la ausencia del rasgo de concordancia (al menos, entre la primera persona del sujeto y el verbo), ambos niños son capaces de producir emisiones en las que el sujeto aparece tanto antes como después del verbo.⁵⁷ Estos datos sugieren que las operaciones sintácticas responsables de la producción de los órdenes VS y SV no dependen de la adquisición de la concordancia sino, como se verá en el siguiente capítulo, de la proyección de T. El que la ausencia de concordancia no tenga consecuencias sintácticas puede interpretarse en términos de la propuesta de Chomsky (1995) quien plantea que la concordancia no es una proyección funcional (v. nota 53). Nótese que la ausencia de concordancia de persona entre el sujeto y el verbo coexiste con la ausencia de concordancia de género entre sustantivo y adjetivo. Como se observa en (40a), en la misma emisión, la niña, hablando de ella misma, emplea la tercera persona del verbo “estar” así como la forma masculina del adjetivo en vez de la femenina.

3.3 *Resumen y comentarios finales*

Inicio este capítulo subrayando la importancia de la adquisición de los elementos funcionales en la investigación del desarrollo de la estructura de la cláusula. El papel de las proyecciones funcionales en la adquisición ha sido y continúa siendo un tema muy debatido; hay, básicamente, dos diferentes formas de explicar los cambios observados en las gramáticas intermedias, dos formas de concebir la naturaleza misma del procesos de adquisición: la Hipótesis de la Continuidad y la Hipótesis de la Maduración. Después de examinar diferentes propuestas desarrolladas dentro de estos dos marcos, considero los

⁵⁷En el siguiente capítulo, se demostrará que los niños no producen estos órdenes indistintamente, sino en los contextos en los que los exige la lengua adulta.

planteamientos que sustentan estas dos hipótesis a la luz de la biología moderna. Me apoyo en las aportaciones de la biología para dudar de la validez tanto de la existencia “desde siempre” de toda la estructura de frase (sostenida por la Hipótesis de la Continuidad) como de la propuesta de la Hipótesis de la Maduración que supone una maduración independiente de la experiencia. Sostengo que los datos de la biología presentados en este capítulo indican, por un lado, que no es posible atribuir al niño la totalidad de las estructuras de la lengua adulta; por otro, que la competencia adulta es el resultado de la interacción de la capacidad innata y del medio. Considero que el objetivo del estudio de la adquisición del lenguaje es, como lo sugiere Chomsky, descubrir qué mecanismos se ponen en juego en los estadios iniciales del desarrollo del lenguaje; es decir, describir las gramáticas intermedias en término de las operaciones lingüísticas que los niños son capaces de realizar.

En la tercera parte de este capítulo, analizo la aparición de dos elementos funcionales en la adquisición del español: el artículo y la flexión de tiempo. He considerado la posibilidad de que cuando los niños empiezan a producir los primeros artículos sólo proyecten un SN al que le afijan el artículo. He notado que, en ese momento, los niños no producen sustantivos acompañados de ningún otro determinante; tampoco producen estructuras ramificadas. No es sino hasta más tarde, en el momento en el que los niños dan muestras de que empiezan a descubrir la función del artículo definido y que muestran capacidad para proyectar estructuras ramificadas que que supongo es posible considerar la proyección de un SD. Analizo las primeras emisiones constituidas por un verbo, las cuales interpreto como formas lexicalizadas; es decir, no son el resultado de una operación que selecciona y adjunta una raíz verbal y una flexión de tiempo. Presento datos que apoyan que el niño distingue entre los valores de tiempo y contrasto la adquisición de la flexión de tiempo y el rasgo de concordancia. Aunque

supongo que, siguiendo a Chomsky (1995), sólo T (pero no Conc) constituye una proyección funcional, pero no es hasta el capítulo 4 que presento evidencia sobre fenómenos que permiten postular la existencia del ST en el lenguaje infantil.

Capítulo 4

Orden y movimiento

INTRODUCCION

En este capítulo, me referiré principalmente al orden de los constituyentes en las emisiones de dos palabras y a la aparición de los diversos órdenes del español: VS, SV, VSO, SVO y VOS. Puesto que analizaré este problema en relación con el desarrollo de la capacidad computacional del niño, trataré primero tres tipos de emisiones de dos palabras, que propongo reflejan la capacidad para proyectar estructuras de diferente grado de complejidad. A continuación analizo los datos que puedan indicar la presencia de la proyección del ST. Considero que el orden VS es resultado del movimiento del verbo; como supongo que no es posible determinar la posición del verbo en el momento en que el niño produce emisiones sin sujeto, me trataré el problema de la omisión del sujeto en las etapas iniciales del lenguaje infantil. Me referiré, nuevamente, a la estructura doble de la proyección verbal que propone Chomsky (1995) para explicar tanto la omisión del sujeto como los diversos órdenes del español. Finalmente, presentaré el manejo de los diversos órdenes VS, SV, VSO, SVO, VOS, como producto de la capacidad del niño para proyectar una estructura verbal compleja y la categoría funcional T; presentaré, además, evidencia para demostrar que la producción de los diferentes órdenes no es resultado del azar. Puesto que, en español, los órdenes SV, SVO y VOS no son el resultado de movimientos inducidos por motivos morfológicos, analizaré detalladamente los contextos en los que cada una de las emisiones se registra para demostrar que los movimientos se realizan por razones semántico-discursivas, lo cual indica que el niño es capaz de interpretar las estructuras.

1. Emisiones de dos palabras

A partir de la década de los sesenta, investigadores del lenguaje infantil (Braine, 1963; Mc Neill, 1966; entre otros) empiezan a desarrollar la idea de que el lenguaje infantil tiene su propia estructura, la cual intentan describir con las llamadas "gramáticas de pivote".¹ El análisis de las emisiones de dos palabras les revela que los constituyentes de éstas aparecen en un determinado orden. En la década de los setenta, es generalmente aceptado que la descripción del lenguaje infantil debe dar cuenta de la forma en que las combinaciones de palabras expresan diferentes significados. Bloom (1970) y Schlesinger (1971) se encuentran entre los primeros investigadores que declaran que no basta describir las oraciones en términos de las clases de palabras y de las formas en que éstas se combinan, como lo habían hecho en la década anterior las gramáticas de pivote. Proponen que se tome en cuenta el contexto en el que el niño produce las emisiones y que se investigue la relación semántica que existe entre los constituyentes de las emisiones de dos palabras. Después de analizar muestras de la producción lingüística de niños que aprendían diversas lenguas, Brown (1970) propone una lista de las once relaciones más comunes que expresan los niños, las cuales, según informa, aparecen tanto en inglés como en todas las otras lenguas que investigó.²

Bloom (1970) y Schlesinger (1971, 1977) representan las posiciones extremas en la explicación de las relaciones semánticas que expresan las

¹Se observa que, en la etapa de las emisiones de dos constituyentes, las palabras que conforman las producciones infantiles pueden pertenecer, según la función y la posición que ocupen en la emisión, a dos grupos: *clase pivote* (o cerrada) y *clase abierta*, (v. nota 3, capítulo 1). La mayoría de las palabras pertenecen a la *clase abierta*; la *clase pivote* está compuesta de un número muy reducido de palabras que se usan muy frecuentemente.

²Entre las más analizadas se encuentran: a) Locativo, b) Atributo, c) Agente-acción, d) Agente-objeto, e) Posesivo. Estas relaciones semánticas fueron registradas en inglés con la "Forma": a) N+N, b) Adj. + N, c) N+V, d) N+N, e) N+N.

emisiones de dos palabras. Schlesinger propone un modelo de base semántica: los humanos perciben relaciones en el mundo que clasifican lingüísticamente como relaciones AGENTE-ACCION, ACCION-OBJETIVO, etc; a estas relaciones les da el nombre de *Marcadores-I*. Estos marcadores están constituidos por elementos protoverbiales³ a los que se les aplica una serie de reglas⁴ hasta convertirlos en los elementos léxicos que constituyen las emisiones. Es interesante subrayar que Schlesinger, que aboga por un modelo de base semántica puro en el que no intervengan conceptos sintácticos, tiene, en primer lugar, que elaborar reglas que asignen categorías gramaticales a los elementos protoverbiales y que determinen cómo se expresan (por medio del orden), las relaciones entre los elementos que constituyen los *Marcadores-I*. La única forma de lexicalizar un elemento protoverbal es escogiendo la palabra cuyo marcador de categoría gramatical corresponda con el de este elemento. Puesto que un elemento protoverbal es una "idea" de una palabra, para que esta "idea" se lexicalice es necesario que el marcador indique si debe escogerse el sustantivo, el adverbio o el adjetivo que se relacionan con dicho elemento protoverbal.⁵

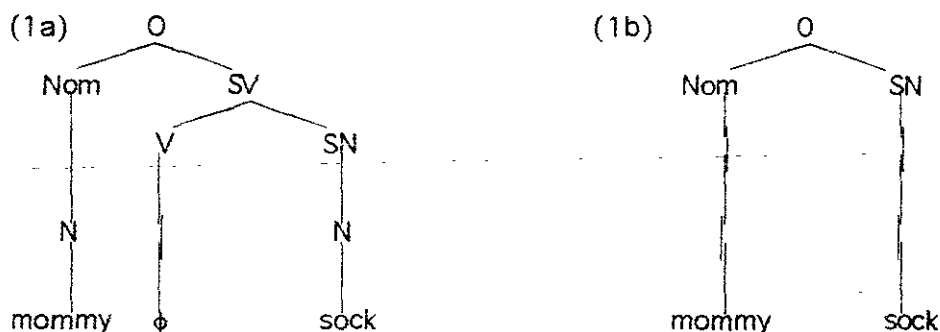
En el extremo opuesto, Bloom (1970) atribuye una estructura sintáctica subyacente a las emisiones de dos palabras. Supone que el uso consistente de un determinado orden de palabras proporciona información para interpretar el significado de las emisiones de dos constituyentes. Sin embargo, el registro de una misma emisión (*mommy sock*) en dos contextos diferentes le permite afirmar (empleando el contexto extralingüístico en cuestión) que tienen diferente

³ Los elementos protoverbiales no son palabras sino ideas de palabras: la materia de la que están compuestas las palabras.

⁴ Schlesinger postula 5 clases de reglas: las de relación (que se aplican a cada una de las relaciones representadas en los *Marcadores-I*), que asignan categoría gramatical, afijos, posición relativa en la emisión; las que convierten los elementos protoverbiales en elementos léxicos, las de concordancia, las de entonación y las de fonología.

⁵ Tómese, por ejemplo, en el caso de un protoverbal que se refiere a una idea relacionada con la rapidez; esta idea podría ser lexicalizada como rapidez, rápido, rápidamente.

significado. Esto la lleva a proponer que los diferentes significados deben explicarse en términos de estructuras subyacentes diferentes. En el caso de la emisión *mommy sock*, la interpretación 'agente-objeto' que se deduce del contexto (la mamá le pone el calcetín a la niña), se explica por la existencia del constituyente SV, como se muestra en (1a). El constituyente SV no está presente en (1b) donde se representa la emisión que expresa que el primer elemento es el poseedor del segundo elemento.



Las gramáticas de pivote sólo se proponen describir el lugar donde aparece cada uno de los constituyentes de las emisiones de dos palabras; en cambio, Bloom (1970) pretende dar cuenta de la estructura que explica el orden en el que aparecen los dos elementos. Estas dos propuestas representan, por lo tanto, posturas extremas en cuanto al conocimiento gramatical que se le atribuye al niño. El único conocimiento gramatical que las gramáticas de pivote atribuyen al niño es el conocimiento del lugar que cada palabra tiene que ocupar en la emisión. Bloom sostiene que el niño, además de proyectar una estructura, maneja una transformación de reducción que borra los elementos que supone son opcionales para el niño, como V en (1a).

Es evidente que la habilidad para representar la información en un determinado orden secuencial es un requisito básico para dominar un gran

número de actividades.⁶ En el caso del lenguaje, investigaciones de laboratorio han demostrado que desde la edad de dos meses los niños registran el orden secuencial de las palabras (Mandel, Kemler y Jusczyk 1996).⁷ Estos investigadores sugieren que la incapacidad para codificar el orden de las palabras impediría la adquisición de una lengua. Suponen, además, que el conocimiento del orden de las palabras es básico para descubrir la organización sintáctica de la lengua que el niño aprende. A continuación, analizaré las primeras emisiones de dos palabras producidas por los niños observados en este estudio; contrariamente al enfoque distribucionalista de las gramáticas de pivote, propondré (e intentaré justificar) la estructura que dé cuenta del orden de las palabras sin atribuirle al niño, como lo hace el modelo de Bloom, la capacidad para proyectar una estructura en la que no aparecen determinadas entidades léxicas.

1.1 *El orden en las primeras emisiones de dos palabras del español*

Desde el momento en que los sustantivos aparecen acompañados de un determinante (generalmente el artículo definido o el posesivo) se registran con el orden de la lengua adulta. Habiéndose comprobado que los niños poseen la habilidad de recordar cómo se ordena secuencialmente la información lingüística, no es sorprendente que, desde su más temprana aparición, el artículo se coloque antes del sustantivo. Emisiones como las que aparecen en (2) nunca se han registrado.

- (2) *nene el
*mamá la

⁶En el caso de las actividades motoras que requieren la coordinación de una secuencia de movimientos musculares, el estudio de las afasias ha demostrado que lesiones en el área motora responsable de la organización secuencial, impide la producción de estas actividades (v. Luria 1967: capítulo VI).

⁷Estos investigadores afirman que su experimento demuestra que niños de dos meses son capaces de detectar cambios en el orden de sus constituyentes en emisiones de cuatro palabras.

Contrasta con este hecho el que se registren emisiones como las que aparecen en (3); los niños señalan al referente en cuestión y producen indistintamente *este* antes o después del sustantivo.

(3) *este papa/ papá este; este mamá/ mamá este; este nene/ nene este*

Es necesario señalar que en la etapa de una palabra, los niños producen emisiones constituidas, exclusivamente, por uno de los elementos que contienen las emisiones que aparecen en (3); es decir o por el sustantivo o por *este*, entidad léxica que, en esa etapa, emplean al mismo tiempo que señalan el objeto al que se refieren. En el momento en el que producen emisiones como las de (3), los niños tienen la capacidad de seleccionar *este* y un sustantivo y de constituir una sola emisión con ellos. Supongo que igual que cuando constituía el único elemento de las emisiones de una palabra, *este* hace la función de un déictico pronominal; tiene el mismo referente que el sustantivo que aparece antes o después de él, lo cual puede describirse ecuacionalmente, como se ve en (4).

(4) $X = Y$

Puesto que estoy suponiendo que se trata de una emisión constituida por dos elementos,⁸ es necesario considerar la relación que existe entre el sustantivo y el "este" que le sigue o precede. Es válido considerar la posibilidad de que entre los dos elementos que constituyen estas emisiones exista una relación de predicación en la que todas las características de cada uno de los elementos se

⁸No creo que emisiones de este tipo deban tratarse como dos emisiones de una palabra; los dos elementos se producen sin pausa entre ellos, hecho que no se puede asegurar de algunos ejemplos (escasos y dudosos) de un sustantivo seguido de *este* registrados en la etapa de una palabra.

predican del otro. Williams (1980) analiza la relación de predicación que existe entre dos SSNN o un SN y un SA, como los que aparecen subrayados en (5).

- (5) a. John is sad.
 b. John ate the meat raw.
 c. John ate the meat nude.
 d. John made Bill mad.

(Williams 1980: 203)

Este investigador plantea que en la predicación se observa una restricción estructural; propone que la predicación se establece en términos de mando-c mutuo; es decir, tiene que existir una relación estructural estricta, ya que el mando-c exige que todo lo que domina a A domine, también, a B. Siguiendo el planteamiento de Williams (1980), sería posible proponer que, en el caso de las emisiones representadas en (3), existe la relación estructural de mando-c. De ser así, los niños habrían adquirido la relación de predicación, que se establece en la relación estructural propuesta por Williams (1980). Sin embargo, es necesario considerar que, las emisiones infantiles contrastan con los ejemplos de predicación ofrecidos por Williams (1980), ya que los constituyentes de las producciones infantiles constituidas este y un sustantivo pueden aparecer en cualquier orden: [XY] o [YX].

Napoli (1989) considera que en los casos de la lengua adulta en los que se dan dos diferentes nombres a una misma persona, por ejemplo, en oraciones copulativas como "mi tía es la señora Pérez", se trata de una identificación o ecuación ya que no hay un predicado; es decir un evento en el que obligatoriamente tiene que haber, por lo menos, un participante. Nótese la semejanza entre las emisiones que aparecen en (3) y las oraciones copulativas de igualdad, como las que se presentan en (6).

- (6) a. ¿Quién es papá?
Este
b. ¿Quién es éste?
Papá

Como en las emisiones de (6), en las infantiles (*este papá / papá este*), "papá = este" y "este = papá". Consecuentemente, cualquiera de los constituyentes puede anteceder o seguir al otro ya que el orden de los elementos no altera la relación (reflexiva) de equivalencia: si $X=Y$, $Y=X$

Igual que en el caso del artículo definido, los niños no cometen errores en la colocación del adjetivos posesivo; no se registran emisiones como las que aparecen en (7).

- (7) *mamá mi
*papá mi

Sin embargo, en la adquisición de la noción de posesivo, se observa un fenómeno similar al que se observa en las emisiones constituidas por un sustantivo y "este". En la etapa de una palabra, los niños emplean la palabra *mío* para expresar la idea de posesión. En un segundo momento, producen emisiones como las que se presentan en (8).

- (8) *lápiz mía / mía lápiz* *leche mía / mía leche*⁹

Supongo que, como en el caso de las emisiones con *este*, las emisiones en (9) no pueden interpretarse como predicaciones ya que ninguno de los términos puede considerarse como un evento que tenga por lo menos un participante. Sin embargo, no se establece una relación de igualdad, como ocurre entre "este" y un

⁹En la etapa en la que se registran estas emisiones, los niños emiten *mío/a* espontáneamente y, también, cuando se les incita a producir el posesivo *mi* seguido de un sustantivo.

sustantivo. Considero que la relación que existe entre los constituyentes de las emisiones que aparecen en (8) puede explicarse en términos de la "identificación" propuesta por Abney (1987) quien emplea "identificación" para describir la relación que existe entre las palabras subrayadas en la oración en (9).¹⁰

(9) Considero a Juan un buen abogado.

Abney plantea que la denotación de uno de los elementos incluye la única propiedad que denota el otro elemento: la denotación de "Juan" es la serie de propiedades de "Juan"; la denotación de "Juan" incluye la propiedad que contiene la denotación de "abogado". Emplea el término identificación para expresar que el sujeto se identifica con lo que denota el otro término. En el caso de las emisiones en (8), *mío* denota, como única propiedad, la posesión; el nombre que lo antecede o sigue incluye esta propiedad. Como en el ejemplo de las ecuaciones de igualdad, cualquier elemento puede anteceder o seguir al otro. ¿Por qué los constituyentes de estas emisiones no aparecen en un orden fijo; es decir, por qué el posesivo no antecede siempre al sustantivo como se observa en el caso del determinante que acompaña a los sustantivos?

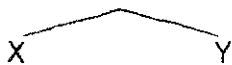
Mandel, Kemler, Jusczyk (1996) sostienen que la información sobre el orden de las palabras tiene un papel en la codificación de las relaciones sintácticas. Si la información sobre el orden es fundamental para el descubrimiento de la organización sintáctica de la lengua que se aprende, como proponen estos investigadores, estas emisiones en las que el orden no parece jugar ningún papel resultan incómodas de explicar en esta etapa. Si suponemos que la producción de emisiones de dos elementos significa que el niño debe tener

¹⁰Recuérdese que Abney (1987) considera que la identificación no es una predicación.

mayor capacidad computacional, es necesario explicar esta aparente falta de conciencia estructural, este aparente "no tomar en cuenta" su comprobada habilidad para representar información que se da en un determinado orden secuencial.

Es necesario preguntarse qué sabe el niño sobre la sintaxis de su lengua en este momento. La comprobación de la capacidad de niños de dos meses para recordar el orden de las palabras (Mandel, Kemler y Jusczyk 1996) apoya la línea de investigación que propone que la capacidad de aprender que ciertas palabras aparecen seguidas de determinadas palabras es fundamental para aprender la categoría sintáctica de las palabras. La adquisición de este conocimiento se comprueba en que hay errores que los niños no suelen cometer: los niños no producen determinantes seguidos de verbos. Es necesario recordar que en la etapa a la que me estoy refiriendo, el niño no produce sustantivos acompañados de "mi"; en este momento, sólo se registran emisiones constituidas por "mío" seguido o precedido de un sustantivo y los sustantivos (discutidos en el capítulo anterior) precedidos por un sonido vocálico. Es válido suponer que el niño no le atribuye la misma conducta sintáctica a "mío" y a este sonido que siempre precede al sustantivo. Puesto que "mío" y el sustantivo constituyen una emisión, supongo que es posible atribuirle al niño la capacidad de proyectar una estructura bimembre, que se describe en (10).

(10)



Supongo que en estas emisiones (como en las que contienen este) el niño selecciona dos palabras y establece una relación entre el significado de ambos elementos; sin embargo, no establece entre éstos una relación sintáctica. Obsérvese que ninguno de los dos elementos es un núcleo que se proyecte; como se

verá en la siguiente sección, no existe la relación núcleo-complemento o núcleo-especificador. Sostengo que la única relación que se establece entre los dos elementos es el de una asociación semántica para la cual sólo es necesario reconocer que constituyen una emisión; por lo tanto, la estructura que se muestra en (10) sólo informa que se trata de una emisión constituida por dos elementos. Estas emisiones contrastan con las que se verán en las siguientes secciones en las que supongo que el orden estricto en que se colocan los constituyentes refleja que la estructura proporciona un valor que se añade al significado de la palabra.

1.2 Verbos transitivos y objeto directo

En la etapa inicial del desarrollo lingüístico, se registran emisiones, como las que se muestran en (11), compuestas por un verbo y su complemento.

| | | |
|------|---------------------------|---------------|
| (11) | <i>tengo bolsa</i> | (Anr. 1,9,29) |
| | <i>papel / dame papel</i> | (Anr. 1,9,29) |
| | <i>cerro puerta</i> | (Fr.1,10,17) |
| | <i>dame lápiz</i> | (B. 1,9,18) |
| | <i>tiene bigote</i> | (S. 2,0,21) |
| | <i>como leche</i> | (P.1,10,19) |

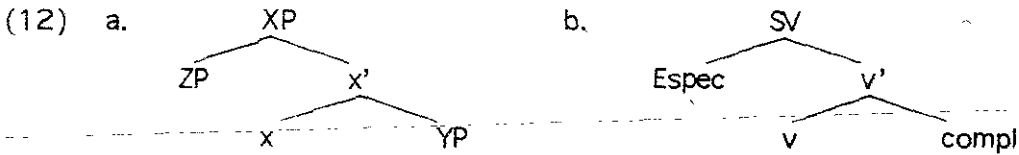
Este tipo de emisiones, a diferencia de las que se presentan en (3) y en (8), sólo se registran en el orden de la lengua adulta;¹¹ supongo que esto es resultado de la relación estructural que existe entre las entidades que las constituyen.

Admito, como propone Chomsky (1993,1995) que, en una relación entre dos términos, uno de ellos constituye el núcleo¹²; el otro, el *especificador* o el *complemento*. Es decir, los términos *complemento* y *especificador* se interpretan como una relación entre el núcleo (x) que se proyecta y los otros

¹¹ Sería posible argumentar que aunque los ejemplos son muy escasos, algunos investigadores han presentado emisiones que muestran el orden objeto-verbo. Sin embargo, en esta investigación, los pocos casos en los que el objeto antecede al verbo, se ha registrado una pausa después del objeto.

¹² Chomsky restringe este término a los *elementos terminales* seleccionados del léxico.

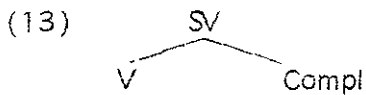
constituyentes que forman parte de dicha proyección (ZP, YP), como se describe en (12a). En el caso de un verbo, éste constituye el núcleo (x) e identifica la proyección que, como se muestra en (12b) ZP corresponde al Espec y YP al complemento.



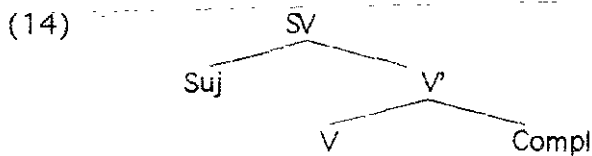
Las relaciones que describen las estructuras (12a-b) se consideran relaciones "locales" y la más "local" es la que se da entre el núcleo y su complemento ya que, como se ve en (12b), se trata de una relación de hermandad. Las emisiones que aparecen en (11) están constituidas por un núcleo verbal y su complemento; en ellas, el niño expresa la relación más "local" que pueda darse entre dos términos. Siendo el español una lengua en la que el núcleo se coloca en primer lugar, el complemento seguirá al verbo.¹³ En cambio, en las emisiones que no observan un orden fijo (como las que se muestran en (3) y en (8)) no existe la relación núcleo-complemento que exige un determinado orden de los constituyentes.

Sin embargo, no hay evidencia que permita sostener que la estructura que se representa en (12b) describe correctamente las emisiones que se muestran en (11). Supongo que sólo es posible proponer la existencia de una estructura ramificada en la cual, el verbo es el núcleo que se proyecta para constituir una frase verbal, pero como se observa en (13), donde sólo se proyecta una de las posibles relaciones con el núcleo, la de hermandad entre éste y su complemento.

¹³Investigaciones de lenguas como el turco, en las que se observa un orden de palabras más variado que el español, han demostrado que los niños descubren muy tempranamente el parámetro de direccionalidad dirección (v. Kornfilt, 1994).



Podría argumentarse que, siendo el español una lengua que permite que la posición del sujeto permanezca vacía, las emisiones que se presentan en (11) podrían representarse con una estructura como la que se muestra en (14).



Plantear la proyección de una estructura como la de la lengua adulta (con posiciones que permanecen vacías) equivaldría a adoptar una hipótesis continuista, lo cual no sería consistente con lo que se ha propuesto hasta el momento. Sostengo que no hay evidencia que permita afirmar que, en las emisiones tempranas constituidas por un verbo y su objeto, se haya proyectado una ramificación superior donde el lugar del sujeto haya quedado vacío; sólo se observa que el niño tiene la capacidad de proyectar una estructura ramificada en la cual el núcleo antecede a su complemento. En términos de capacidad computacional equivale a decir que, en este momento, el niño puede proyectar un núcleo verbal y puede, también, proyectar la estructura que le permite establecer la relación más "local": la de núcleo-complemento.

1.3 *Secuencias de dos sustantivos*

Además de las emisiones de dos palabras presentadas arriba, los niños producen expresiones constituidas por dos sustantivos. Estas secuencias, como las combinaciones constituidas por un núcleo verbal y su complemento observan un orden estricto. Este tipo de expresiones constituyeron el foco de interés de los

investigadores de los años setenta quienes llamaron la atención sobre el hecho de que los niños emplean el orden de las palabras para expresar determinados significados. En (15a-c) aparecen emisiones producidas por niños (Ed., D.A., S. y M.) cuyas edades fluctúan entre los 24 y 26 meses; entre los sustantivos de estas secuencias se establece una determinada relación semántica: locación, posesión, acción o estado.

(15) a. Locativo:

- i. *mamá casa*
- ii. *Marta baño*
- iii. *agua mesa*

b. Posesión:

- i. *ojo nene*
- ii. *cola uau*
- iii. *panza rana*

c. Acción/estado:

- i. *Edel mano*
- ii. *Ari pistola*

En las emisiones que expresan locación (15a), no se produce ni el verbo requerido ("estar") ni la preposición "en". En el caso de (i-ii), sería posible sostener que podría considerarse un caso de predicación y, que por ser una persona la entidad de la que se predica, ésta debe constituir el foco de la emisión y colocarse en primera posición; sin embargo, en (iii), se manejan dos inanimados. Desde el punto de vista de la percepción, sería posible suponer que lo que llama la atención del niño es lo inusitado; en este caso, el agua que se encuentra en la mesa); consecuentemente, es de esperar que lexicalice este elemento, lo proyecte en la primera posición y que, a continuación, predique su ubicación. Considero que es igualmente posible también plantear que, perceptualmente, la mesa debe nombrarse primero por ser el lugar donde se va a colocar el agua. Es interesante notar que en una lengua manual, como la lengua de señas de México, que se apoya

en la organización del espacio, el sustantivo que se refiere al lugar aparece antes que el sustantivo que denomina la entidad que se encuentra en dicho lugar.¹⁴

Las emisiones de (15b) expresan la relación semántica de posesión; aunque no se produce la preposición cuyo complemento funciona como poseedor, el orden registrado en todas las emisiones de este tipo corresponde al orden de la lengua adulta. Podría sostenerse que habiéndose comprobado que los niños tienen la capacidad de recordar el orden de las palabras, no habría que recurrir a ninguna noción estructural para explicar el hecho de que el niño recuerde su posición en la emisión.¹⁵ Sin embargo, considero que de no haber una relación estructural que ordene las palabras, sería de esperar que, por razones de foco,¹⁶ variara el orden (como es el caso en las emisiones constituidas por "mío" y un sustantivo). Supongo que en estas emisiones es el orden, garantizado por la posición estructural, lo que permite identificar el poseedor y el objeto poseído.

Puesto que al analizar las emisiones en (11), constituidas por un verbo y su complemento le he atribuido al niño la capacidad de proyectar una estructura ramificada, podría considerarse la posibilidad de que el mismo tipo de estructura que describe esas emisiones fuera adecuado para describir las emisiones en (15). Sin embargo, dicha estructura representa la relación sintáctica de complementación; en el caso de las emisiones en (15a-c) no existe dicha relación entre los dos elementos de la emisión. Supongo, sin embargo, que debe existir alguna relación sintáctica; de otro modo, como en el caso de las emisiones

¹⁴ Obsérvese que, en la lengua de señas mexicana, los dos términos que expresan estas relaciones se dan en un orden estricto sin que medie una preposición entre ellos.

¹⁵ Estos datos coinciden con los reportados por Hernández Pina (1984) quien observa dos "claras restricciones" en las emisiones que expresan una relación de posesión: i) el poseedor siempre ocupa una segunda posición ii) el poseedor es básicamente una persona. Los datos de adquisición del inglés, ruso, alemán, finlandés, en cambio, demuestran que el poseedor, como en la lengua adulta, antecede al objeto poseído (Slobin 1970).

constituidas por un sustantivo y la palabra "este" o "mío", sería posible que cualquiera de los elementos precediera o siguiera al otro, por lo tanto la estructura que describe estas emisiones, que aparece en (10) y que se repite en (16), tampoco puede describir las emisiones (15a-c) adecuadamente.

(16)

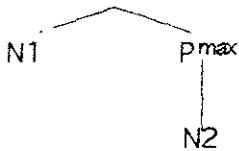


Aunque en las emisiones de (15c) el niño no produce el verbo,¹⁷ se observa un orden que la estructura que se muestra en (16) no puede explicar. El orden de los constituyentes de estas emisiones en las que el segundo sustantivo es el complemento del verbo que *no se proyecta*, sugiere que los niños están manejando la noción de complementación; las emisiones tempranas presentadas en (11), las cuales están constituidas por un verbo y su complemento, apoyan esta hipótesis. Supongo, además, que si los niños poseen la noción de complementación, ésta no se limita a la relación entre un verbo y su complemento sino que se extiende a cualquier elemento transitivo y su complemento, como sería la preposición en emisiones que marcan posesión y locación.¹⁸ Es posible plantear, entonces, que el orden estricto se debe a que el niño posee la noción que el segundo sustantivo es el complemento de un elemento (verbo o preposición) que no se ha proyectado. Los datos presentados arriba permiten proponer que los niños poseen una noción de estructura en términos de mando-c asimétrico, la cual se representa en (17).

¹⁷ En (15c,i) el niño está llamando la atención sobre lo que acaba de ocurrir: Ed el lo pisó; el niño no produce el verbo pisar que se ha comprobado comprende. En (15c,ii) el niño que produce la emisión, señala a la niña que tiene la pistola; sin embargo no produce el verbo "tener" que ha empleado anteriormente acompañado de su objeto.

¹⁸V. nota 13.

(17)



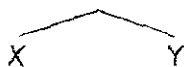
En (17) se describe el hecho de que el segundo sustantivo (N2) pertenece a una proyección máxima, mientras que N1, que pertenece a otra proyección, sistemáticamente, manda-c asimétricamente la proyección (P^{max}) que contiene el complemento N2. Supongo que una vez que el niño ha adquirido (como demuestran las emisiones verbo-complemento) la noción de la estructura que expresa la complementación, tiene la capacidad de reconocer que si dos sustantivos no se encuentran en esta relación, pueden pertenecer a diferentes proyecciones y es entonces, que expresa las relaciones semánticas que se observan en (15a-c) en las que los dos constituyentes aparecen en un determinado orden.

En resumen, he planteado que los tres tipos de emisiones discutidas hasta ahora, las cuales están constituidas:

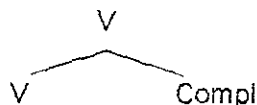
- i. por un sustantivo acompañado de "mío" o de "este" en las que los constituyentes aparecen en cualquier orden
- ii. por un verbo y su complemento
- iii. por una secuencia de dos sustantivos (en un determinado orden) que expresan una relación semántica,

representan etapas en la adquisición de la estructura sintáctica las cuales se representaron en (10), (13) y (17) y se muestran nuevamente en (18a-c), donde (18a) se refiere a la estructura de las emisiones descritas en i, (18b) describe ii y (18c) iii.

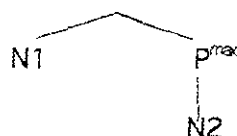
(18) a.



b.



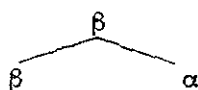
c.



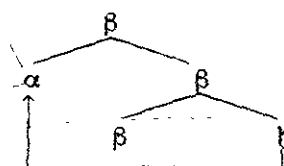
2. Movimiento

El movimiento es una operación que como se observa en (19a-b), afecta la estructura.

(19) a.



b.



En (19a), vemos que α es el constituyente hermano de β ; el cual, como se muestra en (19b), sube y deja su huella en el lugar de origen. La operación que mueve α introduce α (por segunda vez) en el nuevo objeto sintáctico que la operación misma ha creado: la cadena constituida por α y la huella de α (Chomsky 1995: 251). El constituyente que se mueve (α) aparece en dos contextos diferentes, como hermano de β antes de moverse, como hermano de la proyección de β después de moverse.

2.1 El movimiento del verbo

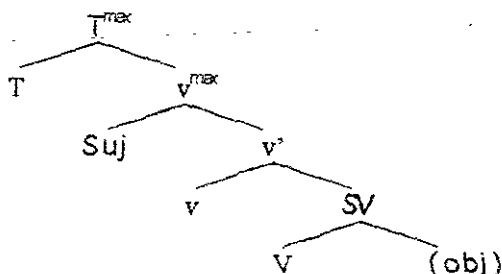
Pollock (1989) observa que, en francés y en inglés, el verbo no aparece en la misma posición. Plantea que esto se debe a que el francés contiene una operación que hace que el verbo suba; el inglés no la contiene, por lo tanto, el verbo permanece en su posición original. Como ya se ha indicado en el capítulo introductorio de este trabajo, en muchas lenguas, entre las que se cuenta el español, el movimiento es visible ya que no solamente suben los rasgos que han de

cotejarse, sino la forma verbal misma.¹⁹ Chomsky (1995) plantea que el rasgo categorial v del verbo (o el verbo mismo en lenguas como el español) suben, por razones morfológicas, a la proyección funcional T .

Chomsky (1995) propone la estructura, que se muestra en (20), la cual contiene:

- a) un SV constituido por el verbo y, si éste es transitivo, su complemento
- b) un verbo ligero v
- c) la proyección máxima de v en cuyo especificador está el sujeto
- d) una sola proyección funcional: T^{20}

(20)



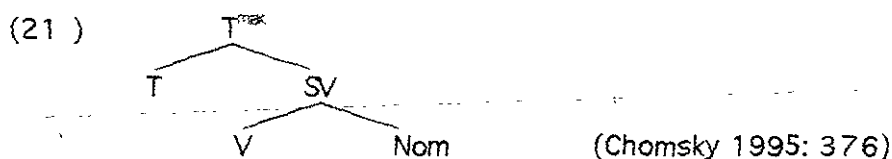
Esta estructura describe la forma que Chomsky (1995) le atribuye a las construcciones de verbos transitivos e intransitivos inergativos. Chomsky considera que si el verbo tiene varios argumentos internos es necesario asignarle una estructura doble al SV en la cual el papel de agente es la interpretación que se asigna a la configuración v -SV.²¹ Como se indica en el capítulo 2 (2.2.2), la configuración (20) expresa el papel de agente tanto de los verbos transitivos

¹⁹ El movimiento se describe en el capítulo 1, en la sección (1.3.3).

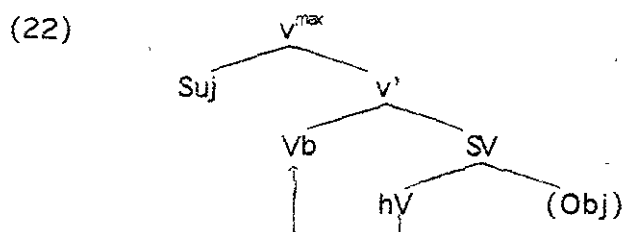
²⁰ La eliminación de CONCafecta, de forma importante, el estudio de la adquisición del lenguaje ya que la adquisición de los rasgos ϕ no tendrá repercusiones sintácticas.

²¹ Recuérdese que Chomsky adopta una versión del enfoque de la teoría- θ de Hale y Keyser (1993) en la cual los papeles temáticos son derivados de las relaciones sintácticas de las entidades léxicas. Hale y Keyser consideran que la estructura argumental es, necesariamente, sintáctica porque se identifica con las estructuras sintácticas que proyectan los núcleos léxicos.

como de los intransitivos; es, entonces, la presencia o la ausencia de agente²² (no la transitividad) lo que determina la complejidad de la estructura verbal. Puesto que los intransitivos inacusativos no expresan la noción de agente, su estructura verbal no es compleja y se representa como en (21) donde Nom es el único argumento del verbo.

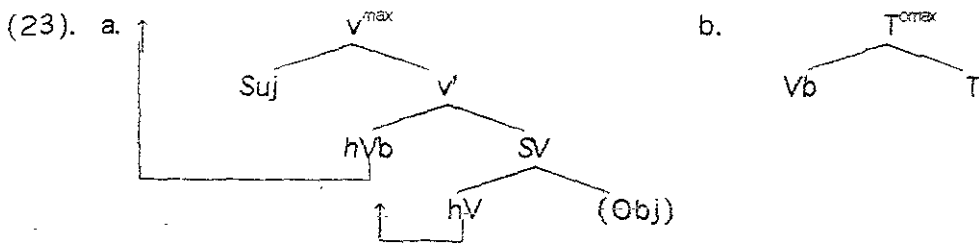


Chomsky plantea que, en el caso de los verbos transitivos e intransitivos inergativos, el verbo (V) sube a la posición que ocupa el verbo ligero (v) y se adjunta a éste para formar [_v V v] (que se representa como Vb) según se describe en (22).



En lenguas como el español, en las que el rasgo categorial [-v] de T es fuerte (v. capítulo 1, nota 47) una operación de movimiento hace que Vb = [_v V v] abandone el sintagma verbal, como se ve en (23a), y se adjunte a T (para formar T^{max}), según se describe en (23b).

²² Hale y Keyser (1993) proponen que la estructura léxica inicial de los verbos intransitivos inergativos es como la de los transitivos simples. Se basan para ello en el hecho de que existen lenguas en las que los verbos inergativos tienen una estructura verbal transitiva. Se observan dos versiones de este fenómeno: la estructura verbal transitiva sin incorporación; es decir, una SV compuesta por dos verbos (V y un verbo ligero) o la estructura verbal transitiva modificada en la que V se incorpora al verbo ligero.



□

En la actualidad, se considera que el lenguaje infantil proporciona evidencia que apoya el movimiento del verbo en francés y su permanencia *in situ*, en el caso del inglés (Pierce 1992). A continuación, se presentarán datos de la adquisición del español que considero demuestran el movimiento del verbo en etapas tempranas, lo cual supone la existencia de estructura creada por la proyección de la categoría funcional T.

2.1.1 Los primeros verbos y la omisión del sujeto

Como ya se ha indicado, los verbos no abundan en la etapa inicial del desarrollo lingüístico; además, los niños, generalmente, omiten el sujeto. Emisiones constituidas por un verbo sin sujeto, como las que aparecen en (24) no proporcionan información que permita determinar la posición del verbo en una estructura como la que se muestra en (23).

(24) *cayó, cabe, aquí está, ya salió* (E. 1, 10)

Los estudios del lenguaje infantil han demostrado que la omisión del sujeto es un fenómeno universal (Hyams 1986, Hyams y Wexler 1994, Rizzi 1994b, Valian 1994, entre otros). Es por ello que se ha considerado que la investigación de este fenómeno, especialmente en lenguas en las que la omisión del sujeto es agramatical, podría arrojar luz sobre el desarrollo de la capacidad lingüística.

La naturaleza predicativa del SV (Williams, 1980) exige una posición donde se identifique la entidad de la que se predica; el Principio de Proyección Extendido (Chomsky, 1981) recoge la noción de que el sujeto es un requisito obligatorio aun en los casos en que no se expresa léxicamente, sino a través de una categoría nula o vacía. Los datos del lenguaje infantil demuestran que, en las etapas iniciales de la adquisición, los niños, generalmente, omiten el sujeto aunque se trate de lenguas en las que esta opción no es gramatical. Para dar cuenta de este fenómeno, los investigadores del lenguaje infantil han recurrido, básicamente, a dos tipos de explicaciones; unos consideran que el fenómeno se debe a limitaciones de la actuación, otros piensan que esta conducta se explica en términos de la gramática del niño.

La propuesta que plantea que las oraciones tempranas sin sujeto se deben a algún tipo de limitación de la actuación y no al desconocimiento de la gramática (Bloom, 1990; Gerken, 1991; Valian, 1991), sostiene (de manera explícita o implícita) que se trata de un problema independiente del lenguaje; lo atribuyen a problemas de memoria o a alguna otra limitación cognoscitiva. Gerken (1991) plantea que, en muchas emisiones, los niños omiten la sílaba débil de un pie yámbico; por esta razón, los niños, frecuentemente, omiten los pronombres sujetos que, en muchas ocasiones son débiles y van seguidos de una sílaba fuerte. Bloom (1990) sugiere que los niños omiten el sujeto que inicia las oraciones porque su producción requiere mayor esfuerzo que la producción del SV. En general, se le critica a este enfoque la falta de precisión al describir la naturaleza de las limitaciones que causan el fenómeno, especialmente, en lo que se refiere a la definición de lo que es un constituyente difícil de procesar (Lillo-Martin 1994). Bloom (1990), por ejemplo, plantea que la posición inicial de la

oración es especialmente difícil de manejar; sin embargo, de ser así, los niños no omitirían el sujeto en lenguas en las que éste se encuentra en otra posición.²³

La explicación gramatical plantea que los niños omiten el sujeto porque su gramática permite los sujetos nulos; sin embargo, hay propuestas muy diferentes para explicar por qué las gramáticas presentan esta opción. Hyams (1986) supone que el sujeto nulo es un parámetro que viene ya fijado en el estado inicial de la facultad lingüística. Esta propuesta fue acogida por la mayoría de los investigadores generativistas;²⁴ sin embargo, el análisis comparativo de la omisión del sujeto en inglés y en italiano sugiere que no se trata del mismo fenómeno. Valian (1991) plantea que aunque los niños que aprenden inglés no emplean el sujeto consistentemente en la etapa inicial de la adquisición, esto no implica que tengan una gramática del tipo de la del italiano. Considera que si se tratara del mismo fenómeno, los niños que aprenden inglés omitirían el sujeto con igual frecuencia que los niños italianos; señala que es un hecho constatado que lo hacen en un menor grado.

Rizzi (1994a, 1994b) supone, como Valian (1991), que el sujeto vacío de la etapa inicial del inglés es un fenómeno diferente al que se observa en la adquisición del italiano. Sin embargo, el análisis de las etapas iniciales de la adquisición le ha permitido demostrar que una comparación de frecuencia no basta

²³ Estudios de la adquisición del quiché, una lengua VOS, indican que los niños omiten el sujeto en las etapas iniciales de la adquisición de esta lengua; sin embargo, Lillo-Martín (1994) no considera válida esta evidencia ya que se trata de una lengua que permite la omisión de argumentos.

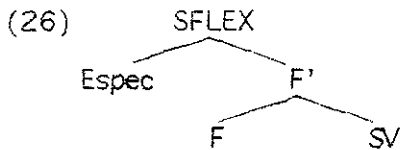
²⁴ En nota a pie de página, Chomsky (1986a: 54) indica que Hyams (1983) sostiene que, en las etapas iniciales de la adquisición, todos los niños suponen que es posible omitir el sujeto. Esto parece haberse interpretado como apoyo a que cuando la GU permite más de una opción, una de ellas puede venir fijada. El que uno de los posibles parámetros estuviera inicialmente fijado es una de varias posibilidades empíricas que Chomsky (1986: 53-54) menciona como compatibles con la hipótesis de un estado inicial de la facultad lingüística. Hago notar que Hyams (1994) comenta las debilidades de su propuesta (Hyams 1983) y admite que, actualmente, el problema consiste en determinar "cómo los niños descubren las particularidades de su lengua en base a una experiencia limitada y fragmentaria."

para describir y explicar este fenómeno. Sostiene la hipótesis de que existe una diferencia estructural entre las dos lenguas. En italiano, el sujeto nulo es posible en diversas posiciones estructurales; en inglés, en cambio sólo es posible en la posición de inicial de la emisión; en el especificador de la proyección máxima (v. (26)). Como señalan Roeper y Weissenborn (1990) no se observa la omisión del sujeto en las cláusulas subordinadas. Emisiones, como las que se presentan en (25) en la que el sujeto nulo aparece después de un elemento *Cu* antepuesto, no son usuales en el inglés infantil.

- (25) *Ov'è?*
 '¿Dónde está?'
Cos'è?
 '¿Qué es?'
Pecché piangi?
 '¿Por qué lloras?'

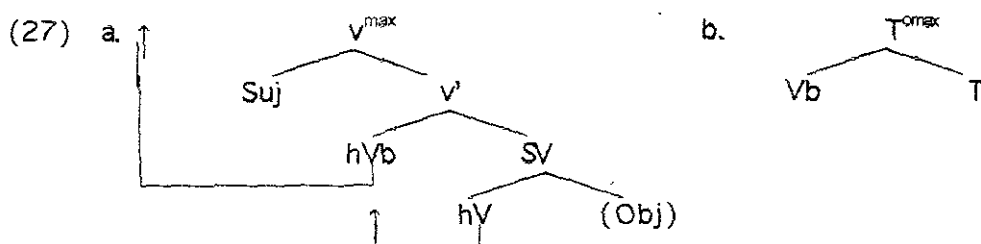
Rizzi sugiere que la omisión del sujeto en el lenguaje infantil debe analizarse de la misma forma en que se analiza este fenómeno en las lenguas adultas. Puesto que considera que es un fenómeno permitido por la gramática del niño, su meta es determinar qué tipo de elemento nulo ocupa la posición del sujeto, descubrir por qué la gramática lo permite y la forma en que lo identifica. Consecuentemente, tiene que proponer la estructura que justifique la "gramaticalidad" del sujeto nulo en el inglés infantil.

Rizzi (1994a, 1994b) plantea que los niños que aprenden inglés proyectan una estructura "truncada"; es decir, una estructura, como la que aparece en (26), la cual no contiene un SC. En esta estructura, como se verá a continuación, dejar la posición del sujeto vacía constituye una opción gramatical.



Este investigador propone que el especificador de una estructura como la que se muestra en (26) puede permanecer vacío porque ahí puede encontrarse un elemento que denomina *constante nula*. Este elemento, por ser una expresión-R, no puede tener un antecedente que lo ligue; siendo el *Espec* la posición más alta, se dan las condiciones estructurales para que la *constante nula* se coloque en la posición del sujeto. Aunque supone que el niño no proyecta toda la estructura de la lengua adulta, acepta que para dar cuenta tanto de la presencia misma de elementos funcionales como de diversos fenómenos de orden de palabras, es necesario postular la existencia de núcleos funcionales en la gramática infantil. Sin embargo, considera que no es posible rechazar, en su totalidad, la idea de que las primeras representaciones sintácticas sean proyecciones léxicas

El planteamiento de una capacidad computacional que se desarrolla y va haciendo posible la proyección de mayor estructura, me permite sostener que la omisión del sujeto es un fenómeno universal porque es el resultado de la limitada capacidad computacional de las etapas iniciales de la adquisición. En la lengua adulta, la presencia del sujeto en emisiones con verbos transitivos o con intransitivos inergativos implica la proyección de la estructura que se describe en (24) y que se repite nuevamente en (27).

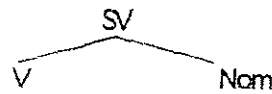


Es decir, la omisión del sujeto en las etapas tempranas es producto de la incapacidad del niño para proyectar esta estructura compleja. El niño sólo tiene la capacidad de proyectar una estructura ramificada como la que se presenta en (28a), la cual constituye una proyección léxica, una proyección "truncada" en el sentido de que el niño no proyecta la estructura superior al SV que exige la sintaxis adulta.

(28a)



b.



Puesto que he planteado que la estructura ramificada SV que presento en (28a) describe las emisiones tempranas V-Compl que se presentaron en (11), es de esperar que en el momento en que los niños proyectan un SV produzcan, también, emisiones constituidas por un verbo inacusativo seguido del sujeto; esta estructura las describe adecuadamente ya que como se ha señalado en la sección 2.1, la estructura de los intransitivos inacusativos, que se representa en (28b), no es compleja.²⁵ Como se verá en la siguiente sección, los primeros sujetos que producen los niños aparecen con verbos inacusativos en emisiones en la que el verbo ocupa la primera posición seguido por su único argumento.

2.1.2 *Inacusativos con sujeto*

En (29) se presentan ejemplos representativos de las primeras emisiones con sujeto y verbo producidas con mayor frecuencia por niños menores de dos años.

²⁵ Hago notar que Chomsky (1995: 315) indica que el SV de la proyección verbal compleja (v. 27)) constituye una proyección máxima.

(29) *cayó pato, e cayó agua, ecayó e pollo, e acabó e mango*

Las emisiones en (30) muestran el orden VS; sin embargo, no es posible sostener que este orden sea producto del movimiento del verbo ya que todos estos verbos son intransitivos inacusativos y su único argumento, por no ser agentivo, puede aparecer después del verbo pues se genera en la posición de complemento, como se describe en (28b). Es posible considerar que cuando los niños producen las emisiones que se muestran en (29) constituidas por un inacusativo seguido del sujeto, no estén proyectando la categoría funcional T y que el verbo permanezca en el SV. Datos aportados por estudios de la adquisición del inglés indican que, en esa lengua, en la que los estudios de las etapas iniciales no registran, prácticamente, ningún sujeto posverbal, los niños producen emisiones VS, como las que se ven en (30).

(30) *go truck, go in there train, break pumpkin* (Gruber 1967, cit. por Pierce, 1992)

Las emisiones que constituyen los escasos ejemplos de construcciones VS en el inglés infantil, contienen un verbo inacusativo cuyo único argumento ha permanecido *in situ*; la subida del sujeto, un movimiento obligatorio del inglés, no se realiza en esta etapa temprana de la adquisición. Esta evidencia induce a considerar la posibilidad de que en las emisiones tempranas con verbos inacusativos, no se realicen operaciones de movimiento; consecuentemente, es lógico suponer que en español, en la etapa correspondiente, el verbo no se mueve. En el momento en que se registran emisiones como las que aparecen en (29), los niños parecen emplear este tipo de expresiones para predicar estados o resultados de acciones; no hay evidencia que permita sostener que los niños reconocen una

raíz verbal y una flexión de tiempo; es decir, estos elementos se encuentran almacenados en el lexicón como una entidad léxica.²⁶

2.1.3 El orden VS como resultado del movimiento del verbo

Considero, en cambio, que el orden VS de emisiones constituidas por un verbo transitivo o un intransitivo inergativo, como las que aparecen en (31), debe explicarse como el resultado del movimiento del verbo.

| | | |
|------|------------------------|-------------|
| (31) | <i>picó la víbora</i> | (T. 2,0,8) |
| | <i>me mordió Zaira</i> | (E. 2,4,11) |
| | <i>a pegó Marta</i> | (S. 2,4,2) |
| | <i>no tiene Chava</i> | (T. 2,3,19) |

En el francés adulto, igual que en el inglés adulto, el orden VS no es gramatical; sin embargo, en ambas lenguas se observa este orden en el lenguaje infantil. He planteado que las oraciones que presentan el orden VS de las etapas iniciales de la adquisición del inglés, inducen a considerar la posibilidad de que, en la etapa correspondiente de la adquisición del español, el verbo inacusativo no se mueva. Es decir, en ambas lenguas, los dos constituyentes de la emisión permanecen en el lugar del SV en el que se generan. Supongo, sin embargo, que las emisiones VS del francés infantil, como las que se muestran en (32), apoya la hipótesis de que este orden en las emisiones de (31) es el resultado de una operación de movimiento del verbo.

| | | | |
|------|-----------------------------|-------------|----------------|
| (32) | <i>bois peu moi</i> | (D. 1,8,1) | |
| | <i>pleure clown</i> | (D. 1,8,3) | |
| | <i>écrit Madeleine</i> | (P. 2,2,2) | |
| | <i>veut monter Grégoire</i> | (G. 1,10,0) | |
| | <i>a chanté Victor</i> | (G. 2,1,3) | (Pierce, 1992) |

²⁶ Estas entidades contrastan con otras, como "pongué", que son el resultado de una operación, que he supuesto, siguiendo el modelo Minimista, se realiza en el lexicón (v. capítulo 3, nota 50). Se trata del almacenamiento de una forma, que como en el caso de verbos irregulares en otras lenguas (por ejemplo "went", se ha comprobado no se analiza en sus constituyentes (v. capítulo 3, nota 49).

Nótese que en el inglés infantil, el sujeto solamente aparece en posición posverbal en menos del 1% de todas las emisiones registradas y, únicamente, con verbos inacusativos. En cambio, en una lengua en la que hay movimiento de verbo, como en el francés, en la lengua infantil, se registra el orden VS con frecuencia, tanto con verbos inacusativos como con transitivos y con intransitivos inergativos (Pierce, 1992:32-35). Las emisiones constituidas por un verbo seguido del sujeto (aunque agramaticales en francés) implican que el niño es capaz de realizar una operación de movimiento mediante la cual el verbo sale del SV; esta misma operación produce emisiones gramaticales en español.

Propongo, entonces, que el orden VS de las etapas iniciales del francés, español e inglés refleja la capacidad computacional del niño, independientemente de que este orden sea gramatical o agramatical:

a) Las emisiones infantiles VS con verbo inacusativo del inglés (una lengua en la que el verbo permanece en el SV) indican que el niño no realiza ninguna operación de movimiento. Sugieren, además, que las muy tempranas emisiones con verbo inacusativo del español, como las de (29) pueden explicarse en los mismos términos: no se realizan operaciones de movimiento.

b) La capacidad computacional necesaria para realizar operaciones de movimiento se desarrolla tempranamente; explico el orden verbo-sujeto de emisiones en español, como las de (31), como el resultado del movimiento del verbo. Apoya este planteamiento el hecho de que, aunque el orden verbo-sujeto no es una opción del francés adulto, éste se registra en el francés infantil, tanto con verbos transitivos como con intransitivos inergativos, debido a que los niños comienzan a mover el verbo. En cambio, en una lengua en la que no hay movimiento de verbo, como el inglés, el orden verbo-sujeto sólo se registra con verbos inacusativos.

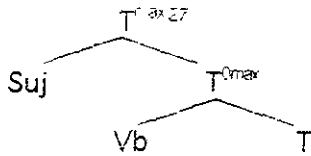
c) Es lógico suponer que una vez que se reconoce que los niños mueven el verbo fuera del SV, realizan, también, esta operación cuando emplean verbos inacusativos en etapas subsecuentes.

Consecuentemente considero que la estructura presentada en (27a-b) describe adecuadamente tanto las emisiones verbo-sujeto del español (presentadas en 31) como las del francés ya que representa la operación de movimiento del verbo que sube a T.

2.2 *El movimiento del sujeto*

Existe un contraste entre un primer momento en la adquisición del español en el que predomina el orden verbo-sujeto y el aumento de emisiones con el orden sujeto-verbo de las etapas siguientes. Los datos de la adquisición del francés permiten suponer que los niños son capaces de realizar la operación de movimiento de verbo antes que la de movimiento de sujeto. El francés es una lengua en la que, además del movimiento de verbo, el movimiento de sujeto es obligatorio por lo que, como se indica arriba, las emisiones de (32) son agramaticales; en éstas, sólo el verbo sale de la proyección verbal y se adjunta a T mientras que el sujeto permanece *in situ*. Para que una oración sea gramatical el sujeto, al igual que el verbo tiene que salir de la proyección verbal y subir a T, como describe la estructura que se muestra en (33). El que las oraciones verbo-sujeto anteceden a esta etapa sugiere que los niños tienen la capacidad de realizar la operación "muévase el verbo" antes que la operación "muévase el sujeto".

(33)



En español, como demuestra la gramaticalidad de las emisiones verbo-sujeto, el sujeto no tiene que salir del sintagma verbal para legitimarse ya que puede recibir la marca de Caso en la posición posverbal (Lema, 1989; Contreras, 1991); el sujeto se mueve pero, obviamente, no por razones morfológicas.²⁸ Los niños empiezan a manejar ambos órdenes (VS y SV) en una etapa del desarrollo lingüístico en la que aún no dominan diversos aspectos de la gramática; entre los más notables, como se ve en (34a-d), se observa la omisión de clíticos (34a) o la reducción de alguna de las secuencias (34b-c) y la producción de emisiones en las que al pronombre de primera persona "yo", le sigue un verbo conjugado (presente o pasado) en la tercera persona del singular (34d).

- (34) a. *¿por qué (me lo) subes?* (X. 2,6,3)
 b. *(se) los comieron* (E. 2,8)
 c. *(se) le cayó la rueda* (S. 2,4,2)
 d. *yo también está enfermo* (M. 2,6,4)

Ejemplos como los que aparecen en (35) muestran claramente que el SN sujeto se mueve a la posición preverbal por razones de predicación.

- (35) a. *Daniel me pisó* (A. 2,4,11)
 b. *Martita no está trabajando* (T. 2,3,2)
 c. *Salvador tiró el agua* (E. 2,3,7)
 d. *Angela me curó* (T. 2,3,2)
 e. *mi papá me pega* (F. 2,2,10)
 f. *las víboras te pican* (M. 2,10,23)

²⁷ Chomsky (1994, 1995) plantea la necesidad de distinguir entre "adjunción" y "sustitución". La "adjunción" (en este caso, Vb y T que forman T^{max}) no construye una nueva categoría; después de esta operación, la categoría inicial está, compuesta de dos segmentos. En la "sustitución", en cambio, se crea una nueva posición (la de especificador que ocupa el elemento que se mueve) y se forma una nueva categoría: T^{max} = T", en el ejemplo (33).

²⁸ Chomsky (1995) supone que si el rasgo nominal D de T es fuerte, atrae al sujeto; en las lenguas en que este rasgo es débil, el sujeto permanece en el SV.

Los niños producen las emisiones que aparecen en (35a-c) para indicarle a la maestra que los sujetos en cuestión (Daniel, Martita, Salvador) deben ser castigados. En el caso de (35d), la maestra está explicando a los niños que el doctor los cuida, los cura; el niño (T.) introduce un nuevo sujeto de predicación: Angela; es ella, no el doctor, quien lo curó a él. F. produce (35e) cuando la maestra está mostrando imágenes de diferentes miembros de una familia e indica sus actividades características: el niño va a la escuela, el papá trabaja, etc. F., a su vez, indica: *mi papá me pega*. (35f) se registra después de que un niño dice que va a modelar una víbora; M, entonces, le da información sobre las víboras: *las víboras te pican*.²⁹ En cada una de las emisiones de (35) en las que el sujeto se ha movido a la posición preverbal, este sujeto gramatical es también el sujeto de la predicación.³⁰

En cambio, la evidencia sugiere que el sujeto de la oración permanece en posición posverbal, es decir, en la proyección máxima de *v* (como se muestra en (27)) cuando no es el sujeto de la predicación. En las emisiones que se presentan en (36-37), en las que el sujeto no constituye el sujeto de la predicación, se observa el orden verbo-sujeto.

| | | | |
|------|--------------------------|------------------------------------|-------------|
| (36) | Adulto: | Niño: | |
| | a. ¿Por qué lloras? | <i>me mordió Zaira</i> | E. 2,4,11 |
| | b. ¿Por qué lloras? | <i>me pegó Marta</i> | D.A. 2,7,28 |
| | c. ¿Por qué llora Chava? | <i>porque lo regañó la maestra</i> | T. 2,7,19 |

²⁹ El orden SV de la emisión *las víboras te pican* contrasta con el orden VS que, generalmente, se observa en otras emisiones que se registran con el verbo "picar". Sin embargo, es obvio que en emisiones, como *me picaron los moscos* (S. 2,11,21) y *picó la víbora* (T. 2,0,8), que el sujeto gramatical (moscas y víbora) no constituye el sujeto de la predicación.

³⁰ Napoli (1989) considera que es posible analizar una secuencia de diversas formas. Por ejemplo, la oración *John lent Mary books*, el predicado "lent" tiene tres participantes, pero es posible considerar que el predicado es la secuencia "John lent Mary", en cuyo caso, el participante del que se predica el evento es "books". Es a este participante que queda fuera del evento al que estoy denominando "sujeto".

- | | | |
|------------------------------|-----------------------|-------------|
| d. ¿Qué le pasó? | a rasguñó Jesús | T. 2, 6, 22 |
| e. ¿Dónde está la basura? | ya la tiró mi maestra | T. 2,6,29 |
| f. ¿Quién te dio esa paleta? | me dio la enfermera | M. 2,9,12 |

- | | |
|-----------------------------------|-------------|
| (37) a. lo empujaba el lobo | Dal. 2,3,10 |
| b. mira, me rasguñó Marta | Mag. 2,4,28 |
| c. a mí me comieron los tiburones | T. 2,10,13 |

Todas las producciones en (36) son respuestas a preguntas que contienen el interrogativo: ¿por qué?, ¿dónde?, ¿qué pasó?. El orden verbo-sujeto permite que las personas o los objetos por los que se está preguntando sigan siendo el tema de la predicación aunque no estén representados por un SN como es el caso del sujeto. En las emisiones en (37), el contexto extralingüístico comprueba que el sujeto gramatical no es el sujeto de la predicación ya que en estas emisiones, el niño llama la atención sobre el objeto; en (a,b), lo hace señalando con el dedo el referente que corresponde a este elemento de su emisión. En la primera, señala "la persona que había sido empujada por el lobo"; en la segunda, señala el rasguño que tiene en el brazo. El niño que produce la emisión (c) no emplea gestos manuales; antes de los tres años logra, con recursos lingüísticos, comunicar la interpretación semántico-discursiva deseada: que el sujeto gramatical (los tiburones) no es el sujeto de la predicación, sino él mismo. No sólo deja el sujeto gramatical en posición posverbal, sino que, consistente con el tipo de predicación que desea, inicia la emisión con "a mí".

Los contrastes que se observan en las emisiones en (38) apoyan la hipótesis planteada: la colocación del sujeto en posición pre o posverbal no es producto del azar. Cada par de oraciones fue producida por el mismo niño en la misma sesión de observación.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------|---------------|
| (38) a. Xiomara sí dice | a'. lo hizo Karen | (T. 2,2) |
| b. aquel me pegó | b'. mira, me rasguñó Marta | (Mag. 2,4,18) |
| c. y Marita también lloraba | c'. están llorando los bebés | (E. 2,3,27) |

En (38a), el niño llama la atención sobre el sujeto gramatical de la emisión, (Xiomara) quien a diferencia de otra niña sí habla cuando se le pregunta; igualmente, en (38b), (Mag) señala al referente del SN-sujeto: "al niño que le pegó"; en ambas emisiones, los niños emplean el orden sujeto-verbo. En cambio, en (38a'-b'), emisiones en las que se observa el orden verbo-sujeto, los niños señalan al referente del objeto directo: "el trabajo que hizo Karen" (38a') y "el rasguño en su brazo" (38b'). El par de emisiones que aparece en (38c-c'), constituye un contraste interesante porque el niño (E.) usa el mismo verbo seguido o precedido del sujeto, según requiere la predicación en cuestión. El niño produce (38c) después de que se menciona el nombre de algunos niños que habían estado llorando porque los habían castigado; añade el nombre de Marita, que no había sido incluido entre los niños que lloraban para informar que también lloraba. El sujeto gramatical (Marita) es el sujeto de la predicación; sube por lo tanto a la posición preverbal. En (c'), en cambio, el sujeto gramatical "los bebés" es parte del evento que se predica. El niño produce *están llorando los bebés* cuando escucha llanto al pasar frente al cuarto de los bebés.

Hago notar que aunque, en este momento, los sujetos de los verbos inacusativos aparecen, también, antes o después del verbo, se observan, con mayor frecuencia, en posición posverbal.³¹ En (39), se muestran ejemplos de emisiones que contienen verbos que se registran en el *corpus* de todos los niños del seguimiento.

| | |
|----------------------------------|------------|
| (39) a. <i>ya viene el perro</i> | E. 2,3,27 |
| b. <i>vino Israel</i> | T. 2,3,10 |
| c. <i>no vino Tonantzin</i> | M. 2,2,21 |
| d. <i>ya se murió la araña</i> | Ed. 2,3,27 |

³¹ Como se acaba de indicar, supongo que, en este momento, el verbo sale del SV.

| | |
|--|------------|
| e. <i>ya se va Pedro</i> | E. 2,4,4 |
| f. <i>se fue la luz</i> | F. 2,4,1 |
| g. <i>ya llegó el agua</i> | M. 2,5,5 |
| h. <i>se cayó el tractor</i> | F. 2,2,18 |
| i. <i>se cae Arturo</i> | D.A. 2,3,9 |
| j. <i>cuidado, si no va a salir sangre</i> | T. 2,6,8 |
| k. <i>sale sangre</i> | A. 2,9,16 |
| l. <i>me salió sangre</i> | S. 2,8,7 |

En este seguimiento, emisiones como las que se muestran en (40), es decir, emisiones en las que el sujeto antecede al verbo inacusativo, se registraron con menor frecuencia. En todos los casos, el análisis de la situación en la que se producen permite afirmar que el sujeto gramatical constituye el sujeto de la predicación del niño.

| | |
|--------------------------------------|------------|
| (40) a. <i>Dani no vino</i> | Dal. 2,4,7 |
| b. <i>Marita no vino</i> | T. 2,3,29 |
| c. <i>mi mamá se fue</i> | M. 2,6,11 |
| d. <i>mi mamá se cayó de la cama</i> | F. 2,4,8 |
| e. <i>Fernando se cayó así</i> | E. 2,3,17 |
| f. <i>ese tronco se movió</i> | F. 2,3,9 |

Como en el caso de las emisiones con verbos transitivos o intransitivos inergativos en las que se observa el orden sujeto-verbo, el contexto demuestra que en las emisiones en (40a-f), el sujeto de la predicación es el sujeto gramatical. En (40a-b), se trata de una aclaración; la intervención de los niños (Dal. y T.) tiene la finalidad de aclarar que fueron Dani y Marita los que no vinieron. En (40c-e), la intervención del niño es para dar una particular información sobre el sujeto de la oración. En (40c), el evento que motiva la emisión es que la mamá ya no está, la mamá es el sujeto gramatical del cual la niña predica que "se fue". En (d-e), no se trata de la predicación de la totalidad del evento, los niños informan sobre algo muy particular que le ocurrió al sujeto de la oración. Caerse de la cama es algo que generalmente le ocurre a los niños; sin embargo, el accidente que se comenta en (40d) le pasó a la mamá de F. Los

niños se caen constantemente en la escuela, sin embargo, lo que constituye un hecho interesante es lo que le pasó a Fernando: se cayó de una manera muy especial (40e). Estas dos emisiones (40d-e) contrastan con la que aparece en (39i) (*se cae Arturo*) en la que el niño está llamando la atención sobre la totalidad del evento, un accidente que está a punto de ocurrir.

Es interesante notar que "salir" es un verbo que los niños emplean con alta frecuencia; todos los niños del seguimiento, en alguna sesión, lo producen con el sujeto *sangre* (39j-i); sin embargo, este sujeto inanimado nunca se registra antes del verbo salir. Se predica un evento (*salir sangre*) que le ocurre a la entidad que señala el clítico de objeto indirecto; el sujeto gramatical debe permanecer *in situ* ya que es obvio que no constituye el sujeto de la predicación.

3. Emisiones con verbo transitivo y dos SSNN

Cuando los niños producen oraciones con verbos transitivos y dos SSNN, los tres elementos que las constituyen (sujeto, verbo y complemento directo) aparecen en los tres órdenes usuales en la lengua adulta: SVO, VSO, VOS.³² Sin embargo, en las etapas iniciales del lenguaje infantil, no abundan las emisiones con verbos transitivos que contengan dos SSNN (o SSDD) en las posiciones de sujeto y de objeto. Podría argumentarse que las operaciones computacionales que se requieren para construirlas son más complejas que las que requieren las emisiones que sólo contienen un SN-sujeto antes o después del verbo. Considero necesario llamar la atención sobre el hecho de que, en este momento, los niños, generalmente, hablan de personas y de objetos que están presentes o que acaban de ser mencionados; por lo tanto, correctamente sustituyen uno de los SSNN por un clítico, como se ve en (41a-e) o, además de emplear clíticos, omiten el sujeto

³² Gil y Gaya (1948:75) añade "Una casa compró mi padre" como la cuarta combinación posible en español; sin embargo, no se registró ninguna emisión de este tipo en todo el seguimiento.

como en las emisiones (41f-g). Es decir, lo usual es que cuando los niños emplean verbos transitivos, por razones discursivas, no produzcan emisiones con dos SSNN, sino emisiones como las que aparecen en (41).

| | | |
|---------|--|-----------|
| (41) a. | <i>ya la tiró mi maestra</i> | T. 2,6,29 |
| b. | <i>me los limpió la maestra</i> | T. 2,6,29 |
| c. | <i>me lo quitó la maestra</i> | M. 2,6,11 |
| d. | <i>me lo regaló el doctor</i> | M. 2,6,18 |
| e. | <i>para que no me lo robe mi maestra</i> | S. 2,10,3 |
| f. | <i>me lo cortaron</i> | E. 2,4,4 |
| g. | <i>ya me la quitaron</i> | S. 2,8,7 |

Sin embargo, a medida que el niño desarrolla la capacidad de introducir información nueva y comienza a hablar de cosas y personas que no están presentes o que no se han mencionado antes, el uso de los sujetos y objetos nominales se hace necesario.

3.1 *Las emisiones VSO y SVO*

El análisis del contexto demuestra que, igual que en el caso de las emisiones VS y SV, el contraste entre las emisiones VSO y SVO se puede, generalmente, atribuir a la presencia de una razón discursiva que hace que el sujeto se coloque en posición pre o posverbal. Contreras (1983) se encuentra entre los primeros investigadores que proponen que, en español, las nociones discursivas de información "nueva" y "vieja" se reflejan en la forma en la que se estructuran las frases de una oración. Más recientemente, se ha intentado articular las nociones discursivas de "nuevo" y "viejo" con las nociones gramaticales de "tópico" y "foco" respectivamente (Žubizarreta 1994). A continuación, se presentarán emisiones que contienen dos SSNN y se investigará la relación entre la interpretación de la emisión y la posición estructural que éstos ocupan.

Arriba, se sostiene que la evidencia demuestra que, en el caso de las emisiones VS, el sujeto gramatical no es el sujeto de la predicación. En las emisiones VSO que aparecen en (42), se observa, igualmente, que el sujeto gramatical no es el sujeto de la predicación y aparece, por lo tanto, en posición posverbal.

(42) VSO

| | |
|--|------------|
| a. <i>así hace el conejo la nariz</i> | E. 2,3,27 |
| b. <i>me compró mi mamá un vestido lindo</i> | M. 2,11,16 |
| c. <i>le quitó tu hija la pistola</i> | A. 2,10,28 |
| d. <i>no me compró mi mamá una panterita</i> | A. 3,2,5 |
| e. <i>me ponió mi mamá cremita</i> | A. 3,9,14 |

El análisis del contexto en el que aparecen estas emisiones permite afirmar que, cuando el sujeto gramatical no constituye el sujeto de la predicación, el objeto directo tiene más peso en la predicación que el sujeto gramatical. En (42a), el adverbio "así" acompaña al gesto que realiza el niño con la nariz, el cual llama la atención sobre el movimiento de ésta.³³ En (42b), la niña informa no sólo que le han comprado un vestido sino que éste es "lindo". Ha sido posible constatar que en (42d), el foco de la atención de la niña está sobre el objeto directo; la discusión del tema que sigue a esta emisión revela que la mamá no es el sujeto de la predicación, lo importante para la niña es la panterita; explica que era muy bonita y que quería que se la compraran. El centro de la discusión en (42c), es "la pistola"; el problema a resolver es recuperarla y para ello la niña finge llamar por teléfono para pedir ayuda. En (42e), el contexto en el que se produce esta emisión deja claro que la intención de la niña no es informar sobre las actividades de su mamá; está mostrando un problema que tiene en la piel e indica cómo la han curado: le han puesto *cremita*.

³³ El adverbio añade un problema que no estoy considerando en este momento, son muchos los ejemplos en los que el adverbio en posición inicial parece provocar el orden VS. Compárese, por ejemplo, "Aquí comió Juan" vs. "Juan comió aquí".

En cambio, en todas las emisiones SVO que se presentan en (43) no se observa que el objeto tenga el peso que he propuesto tiene en las emisiones de (42). Las emisiones SVO pueden dividirse, básicamente, en dos clases:

i. en una, se observa que el objeto directo formaba ya parte del universo del discurso³⁴, la información nueva está constituida por el sujeto preverbal (y la actividad que realiza);

ii. en el otro grupo, el sujeto gramatical es el sujeto de la predicación; el contexto sugiere que la intención del niño es dar cuenta de algo relevante de ese sujeto el cual puede ser parte del universo del discurso o puede, igual que lo que se predica de éste, constituir información nueva.

(43) SVO

| | |
|--|-----------|
| a. <i>las enfermeras me dieron mi paleta</i> | M. 2,9,12 |
| b. <i>esta Ariana me prestó su agua</i> | M. 3,6,1 |
| c. <i>las calacas tienen su amiga</i> | M. 3,6,16 |
| d. <i>mi mamá me va a comprar una calabaza grande y una chiquita</i> | M. 3,6,16 |
| e. <i>porque Daniel no me prestó su material</i> | E. 2,9,2 |
| f. <i>mi abuelita me hace un sweater... de borrego</i> | S. 3,1 |
| h. <i>mi tía me tejió un sweater</i> | A. 3,7 |
| i. <i>este popote tiene grande el agujerito</i> | F. 3,2,4 |
| j. <i>mi mamá está haciendo la comida para comer con una cucharita</i> | E. 2,9,2 |
| k. <i>mi mamá me compró un carro que funciona</i> | M. 2,6,29 |

Las emisiones (a, d, f, h) pertenecen al primer grupo, es decir, el objeto directo es, de algún modo, conocido por los interlocutores. En la emisión (a) todos los niños del grupo ven que M. regresa al salón con una paleta, la información nueva indica quién es la persona que se la ha dado. Esta emisión contrasta con (36e), la cual fue producida por la misma niña, en la misma sesión en la que la que se registra *me dio la enfermera* como respuesta a la pregunta "¿quién te dio esa paleta?" El objeto directo en (d, f, h) constituye, igual que

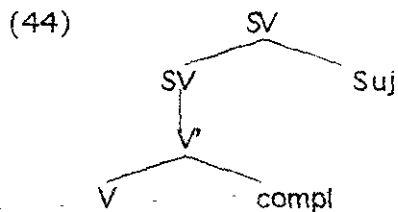
³⁴ Entendido este término como la serie de referentes y propiedades que comparten el hablante y el oyente en el momento en que se produce la emisión (v. Zubizarreta 1994).

en (a), información que se compartía antes de que se produjeran estas emisiones. M. produce (d) mientras colorean calabazas después de que la maestra les ha hablado de la fiesta de muertos. Aunque (f, h) se registran en diferentes sesiones, ambas se producen después de que, por diferentes razones, se ha estado hablando de *sweaters*. En las tres emisiones (d, f, h), igual que que en (a), el sujeto gramatical y la actividad que se le atribuye a éste constituye la información nueva.

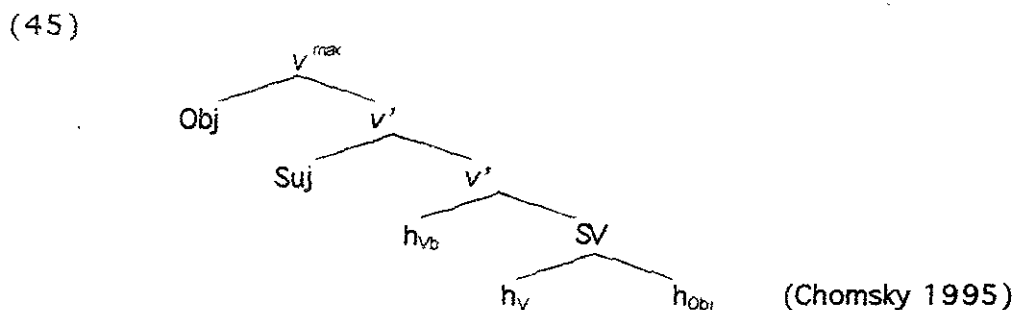
A pesar de que las emisiones (b, c, i) varían en cuanto a lo que representa la información nueva, considero que debe clasificárseles dentro de un mismo grupo ya que comparten una importante característica: en las tres, lo central es predicar algo del sujeto. La emisión (c) (*las calacas tienen su amiga*) se produce en el mismo tipo de contexto que (35f) (*las víboras te pican*). El tema de la conversación es, en un caso, las víboras; en el otro, las calacas; se trata, en ambos casos, de predicar algo sobre el sujeto gramatical: las víboras o las calacas. En cambio, en (c, i), el sujeto de las emisiones no había sido mencionado antes; llaman, además, la atención acompañándolo de un demostrativo: “esta Adriana”, “este popote”; a continuación predicar un evento relevante del sujeto gramatical: “Adriana le prestó el agua”, “el popote tiene grande el agujero”. En las emisiones (j, k), como en las tres anteriores (b, c, i), los niños predicar algo del sujeto gramatical, pero contrario a éstas, el sujeto de la emisión no había sido mencionado, como ocurre en (b), ni se encontraba presente y podía señalarse, como en (c, i). Tampoco es posible indicar qué elemento del contexto se relaciona con el contenido de estas emisiones; los SSNN de ambas emisiones constituyen información nueva.

3.2 Las emisiones VOS

El español es una lengua que permite que el sujeto aparezca en posición posverbal ya sea inmediatamente después del verbo (VSO) o después del objeto (VOS); es decir, no existe la restricción de adyacencia entre el verbo y el sujeto típica de las lenguas VSO. Se ha propuesto que el orden VOS es el resultado de la adjunción del sujeto a la derecha del SV, como se muestra en (44) (Torrego 1984, Suñer 1994).



Sin embargo, las hipótesis sobre el orden de las palabras en la GU, desarrolladas por Kayne (1994) y Chomsky (1993, 1995), excluyen la posibilidad de adjunciones a la derecha. Chomsky (1995) propone que, como se muestra en (45), el orden VOS se observa cuando el objeto sube y se coloca en una posición entre el verbo (que ha salido de la proyección verbal) y el sujeto, que permanece *in situ*.



La propuesta de que todo movimiento se realiza en una sola dirección es de gran interés para la adquisición del lenguaje ya que explica la rapidez con que los niños

logran manejar esta operación. Si los movimientos se realizaran unos a la derecha y otros a la izquierda, sería de esperar que los niños cometieran errores en la selección de la dirección, los cuales no se reportan en la adquisición.

En las etapas iniciales del desarrollo del español, además de las emisiones VSO y SVO ya presentadas, los niños producen emisiones VOS como las que aparecen en (46).

- | | | |
|------|--|---------------|
| (46) | a. <i>me quitó mi papel mi maestra</i> | (Ed. 2,4,24) |
| | b. <i>tiene tierra mi zapato</i> | (Dal. 2,5,17) |
| | c. <i>a mí, me cortó el pelo la señora</i> | (S. 2,10,3) |
| | d. <i>ya me cortó la uña mi mamá</i> | (M. 2,10,29) |
| | e. <i>toma sopa Karen</i> | (T. 2,11,8) |
| | f. <i>me cortó mi pelo mi papá</i> | (M. 3,0,10) |

En las emisiones VOS, como en el caso de las VSO, el sujeto no se mueve; consecuentemente, tenemos que suponer que el sujeto gramatical no constituye el sujeto de la predicación y así lo confirma el análisis del contexto en el que se producen. Como prueba la gramaticalidad de las emisiones SVO y VSO, el SN-objeto no puede haberse movido por razones morfológicas. En el caso de las emisiones con el verbo "cortar" puede argumentarse que, el objeto se mueve, por razones temáticas, para conservar su adyacencia con el verbo. Puesto que el movimiento del verbo es obligatorio en español, una vez realizada esta operación la estructura resultante es VSO, el verbo y su complementa quedan separados. El verbo "cortar" se registra en tres de las seis emisiones VOS presentadas aquí: *me cortó el pelo, me cortó mi pelo, me cortó la uña* (46c,f,d). Supongo que el niño analiza las secuencias *cortó el/mi pelo* y *cortó la uña* como un predicado (en el sentido que sugiere Napoli (1989); predicado que, en el lenguaje infantil, parece requerir que sus elementos aparezcan uno seguido del otro; consecuentemente, si el verbo se mueve, el objeto no puede permanecer *in situ*, lo mismo puede afirmarse de expresiones, como "tomar sopa".

Uno de los cuatro verbos que aparecen en las emisiones VOS (“quitar”) aparece también en una emisión VSO, contraste que se muestra en (47a-b).

(47)

- a. VSO
le quitó tu hija la pistola (A. 2,20,28)
- b. VOS
me quitó mi papel mi maestra (Ed. 2,4,24)

En la emisión (42c), presentada nuevamente aquí en (47a) propuse que el contexto demuestra que cuando el sujeto no sube, el objeto que ha quedado en posición final cobra mayor relevancia dentro del evento. De ser así, tenemos que suponer que en el caso de (47b), el sujeto gramatical de la emisión VOS, sin constituir el sujeto de la predicación, cobra la relevancia que pierde en las emisiones VSO. Hay un equilibrio entre el sujeto y el objeto que corresponde al tipo de predicación congruente con el contexto; el niño emplea esta emisión cuando se le pregunta por qué no está trabajando, la razón por la que no lo hace constituye el evento que predica. La emisión (46b) (*tiene tierra mi zapato*) puede explicarse en los mismo términos que (47b); se trata de dar cuenta de toda una situación: la niña ha abandonado la actividad que está realizando, tiene que explicar por qué se ha quitado el zapato. En la situación que explica intervienen dos elementos, la arena por sí misma no sería un problema si no le hubiera entrado en su zapato. Como en (47b), predica un evento en el que los dos participantes que contiene: la tierra y el zapato donde ésta se encuentra, juegan papeles de igual importancia.³⁵

Los datos presentados arriba nos indican que cuando los niños empiezan a producir emisiones que contienen un verbo acompañado de un SN-sujeto, en la

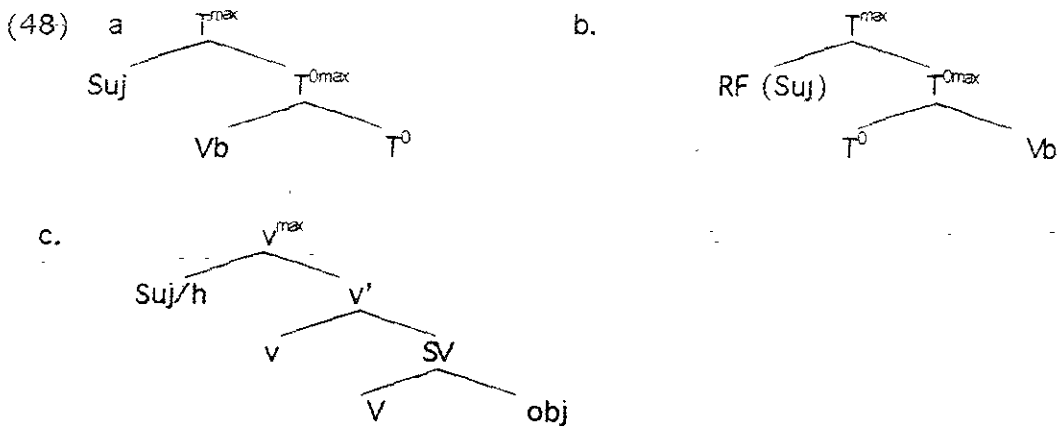
³⁵ Registramos otra emisión VOS con el verbo “tener” *tiene agua de Jamaica mi mamá* (A. 3, 6,23) la cual no he incluido porque no he encontrado datos que sugieran el tipo de predicación que exigía el contexto.

mayoría de ellas, se observa el orden VS; sin embargo, las emisiones SV se hacen cada vez más abundantes. Igualmente, cuando se trata de emisiones con verbos transitivos en las que los dos argumentos del verbo están expresados por dos SSNN_s, inicialmente, las emisiones aparecen en el orden VSO, VOS, pero los niños no tardan en empezar a producir el orden SVO. He insistido en que estos órdenes (VSO, VOS, SVO) no se producen al azar; el análisis del contexto demuestra que los niños emplean los diferentes órdenes para expresar diferentes tipos de predicación. Es decir, que el niño empieza a emplear su capacidad computacional no sólo para proyectar la estructura necesaria para producir las emisiones gramaticales de su lengua, sino que en el caso en que diferentes órdenes son posibles en la lengua, es capaz de asignar diferentes interpretaciones semántico-discursivas a los órdenes permitidos. A continuación, trataré, muy brevemente, las estructuras que supongo subyacen las emisiones a las que me he referido arriba.

3.3 *La estructura y la interpretación*

Cuando los niños empiezan a producir emisiones con verbo, éste normalmente antecede al sujeto; sin embargo, muy pronto empiezan a manejar los órdenes SV y VS. Las emisiones en (38) demuestran que niños entre 2;2 y 2;4,18 son capaces de producir emisiones con el sujeto antes o después del verbo, según lo exija el contexto. Sería de esperar que el niño se inclinara a producir el orden que implicara menor complejidad computacional; como demuestran los contrastes que aparecen en (38) los niños no evitan el orden SV. Este tipo de evidencia sugiere que, como plantea Chomsky (1995), ambos órdenes requieren la proyección del mismo número de niveles estructurales ya que, como se muestra en (48), es necesario crear la posición estructural en la que

(muévase o no a ella los elementos léxicos) se cotejan los rasgos formales (RF) del sujeto (v. capítulo 1, sección 1.3.2).



Es decir que la única diferencia entre las emisiones VS y SV es que, en las SV, como se muestra en (48a), la posición superior se encuentra ocupada por un sujeto léxico mientras que en las emisiones VS, según se ve en (48b), sólo suben los rasgos formales (RF) del sujeto, el cual permanece en la proyección verbal que se describe en (48c). Los datos sobre la adquisición de las emisiones VS y SV, ofrecen apoyo empírico a esta hipótesis ya que el predominio inicial del orden VS parece explicarse, principalmente, por el gran número de verbos no agentivos y, después de que los niños empiezan a producir todo tipo de verbos y una vez que se proyecta T, la anteposición del sujeto no parece presentarles mayores dificultades.

Las emisiones VSO y SVO no deben representar, según este planteamiento, mayor complejidad computacional, lo cual también apoya la temprana aparición de estos órdenes. Como se ha sugerido al tratar la omisión del sujeto, la producción de emisiones compuestas por un verbo transitivo y su complemento demuestra que el niño puede proyectar estructuras ramificadas en las que se expresa la relación de complementación en las etapas iniciales de la adquisición;

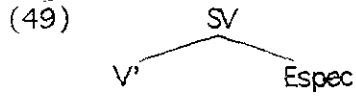
en cambio, la proyección del sujeto requiere la proyección de una estructura ramificada superior a la proyección verbal. La evidencia sugiere que una vez que los niños proyectan la categoría funcional "T" existe la estructura necesaria para representar emisiones VS, SV, VSO y SVO. La escasez de emisiones que contienen dos SSNN debe explicarse, como se ha dicho arriba, por razones cognoscitivas, los niños tienden a hablar de lo que está presente, de lo que se ha mencionado recientemente. El niño tendrá que adquirir los elementos léxicos que disparan la proyección de esta estructura.³⁶ He presentado evidencia que demuestra que, además de proyectar estas estructuras, el niño es capaz de asignar interpretaciones diferentes a las emisiones dependiendo de la posición que ocupe el sujeto en las mismas, como se observó al presentar las emisiones VSO en (41), SVO en (42) y VOS en (43).³⁷

La descripción de la estructura de las emisiones VOS constituye otro problema. En francés, una lengua en la que tanto el orden VOS como el VSO no son gramaticales, en el lenguaje infantil, las producciones VOS son mucho más comunes que las producciones VSO (Pierce 1992); sin embargo, los investigadores de la adquisición del francés consideran la derivación de este orden problemática. Puesto que después del movimiento del verbo, el orden resultante es VSO, se considera que el orden VOS puede deberse a dos causas: a que el sujeto

³⁶ Aunque admitamos que para dispararla el niño sólo necesita adquirir los morfemas funcionales que corresponden a la categoría T, supongo que las estructuras nunca se proyectan vacías, para emplear palabras de Danchin (1988) éstas son el sostén del significado. Consecuentemente, el niño tiene que adquirir los elementos léxicos de su lengua.

³⁷ Es necesario señalar que aunque se emplean ambos órdenes, en un principio, las emisiones VSO son más frecuentes que las SVO. Obsérvese que la edad promedio de los sujetos que producen las emisiones que se muestran en (43) es superior a la de los que producen las emisiones con orden VSO que aparecen en (42). Considero que este problema amerita un estudio independiente para determinar si el menor número de emisiones SVO que se observa aquí se debe a que el tipo de predicación que transmite este orden es el producto de una mayor maduración cognoscitiva.

se mueve a la derecha o a que el Espec. del SV donde se coloca el sujeto se genere a la derecha de V', como se muestra en (49).



En el caso del movimiento a la derecha ya se ha planteado la inconveniencia de esta propuesta (v. *supra*, sección 3.2). La generación del Espec del SV a la derecha de V' que se describe en (49), también presenta problemas para la teoría pues implica que no hay un orden subyacente universal mientras que la hipótesis que plantea el movimiento del objeto, como se muestra en (45), a una posición entre el verbo y el sujeto, describe adecuadamente el orden VOS. Estudios recientes del español (Ordóñez, 1995) han demostrado que en esta lengua hay movimiento de objeto, lo cual me ha permitido interpretar las emisiones VOS como el resultado de dicho movimiento. Considero que las emisiones VOS en (46) así como la existencias de pares de emisiones con el mismo verbo, como los ejemplos en (47a-b), sugieren que el niño es realiza el movimiento del objeto por razones discursivas.

Capítulo 5

Comentarios finales

Uno de los presupuestos básicos de la teoría generativa ha sido que la teoría lingüística debe explicar la adquisición del lenguaje. Chomsky (1965) plantea que la teoría lingüística, como toda teoría científica debe no sólo describir sino también explicar adecuadamente los fenómenos que estudia. En el caso de la lingüística, supone que la adecuación explicativa se alcanza construyendo una teoría de la adquisición que dé cuenta de cómo se adquiere el lenguaje. Cómo se adquiere el lenguaje se convierte en una de las cuestiones básicas de la teoría generativa. Chomsky (1986a) supone que para dar respuesta a este problema es necesario especificar la Gramática Universal (la teoría del estado inicial de la facultad lingüística). Chomsky (1993) subraya que la teoría generativa estudia el lenguaje como parte del mundo natural: el cerebro humano proporciona una serie de capacidades que tienen que ver con el uso y la comprensión del lenguaje. El objeto de estudio de la lingüística es lo que Chomsky (1986a en adelante) denomina Lenguaje-I, es decir, el proceso generativo que genera las "descripciones estructurales".

En este trabajo, exploro diferentes momentos del desarrollo del lenguaje y planteo que en la etapa inicial, el niño únicamente produce emisiones de una palabra, debido a que su limitada capacidad computacional sólo le permite proyectar entidades léxicas que no toman argumentos. Describo momentos subsiguientes que sugieren un mayor desarrollo de la capacidad computacional del niño hasta el momento en que proyecta la estructura total de la cláusula: ST. Puesto que concibo, como lo plantea Chomsky, que el cerebro humano proporciona las capacidades que hacen posible la adquisición del lenguaje, entiendo que toda

explicación lingüística no puede basarse en planteamientos que no pueda aceptar la biología. En el primer capítulo, intento, en primer lugar, demostrar el papel que juega la adquisición del lenguaje en la teoría generativa; me refiero a aquellos aspectos de la teoría que fundamentan el análisis del lenguaje infantil que realizo en los siguientes capítulos y finalmente, me refiero a la relación de la gramática generativa con la biología, la cual surge como consecuencia del concepto de lenguaje como fenómeno del mundo natural.

En el segundo capítulo, la discusión entre los que intentan explicar las primeras emisiones infantiles en términos de las diferencias entre los nombres y los verbos (ya sean éstas semánticas o sintácticas) no ha permitido explicar por qué las emisiones de una palabra están constituidas por ciertas palabras y no por otras. Argumento que para dirimir esta vieja controversia es necesario referirse a la estructura argumental de los diferentes elementos del léxico; sostengo que los niños proyectan aquellas palabras que exigen el grado mínimo de actividad computacional. Señalo que en el momento en que el niño comienza a producir verbos, no se observa cualquier elemento de esta categoría. Hago notar la abundancia de emisiones con "ser+posesivo", "estar+locativo" y con inacusativos, y planteo que, como se verá con mayores detalles en los siguientes capítulos, este fenómeno debe también explicarse en los mismos términos que las primeras proyecciones de elementos no verbales; los verbos no agentivos tienen una estructura menos compleja que la de los agentivos, consecuentemente, su proyección exige menor actividad computacional.

En el capítulo 3, me refiero al tema central de este trabajo: el desarrollo de la estructura de la cláusula. Ocupa la primera parte de este capítulo en la presentación y discusión de las hipótesis que enmarcan la mayor parte de los trabajos sobre la adquisición de las categorías funcionales; posteriormente, argumento que la evidencia presentada por los descubrimientos de la

neurobiología permite señalar que los planteamientos que subyacen estas hipótesis no corresponden a la visión de la biología del desarrollo de los sustratos neurológicos de la facultad lingüística. Aunque tradicionalmente se planteaba que el verbo era el constituyente del cual se proyectaba la oración, la teoría lingüística moderna sostiene que la gramática se organiza alrededor de las categorías funcionales y de sus proyecciones. Analizo la aparición de emisiones de más de una palabra y, consistente con la hipótesis planteada en el capítulo anterior, intento demostrar cómo va aumentando la capacidad computacional de los niños. Sin embargo, argumento que la aparición de un sonido vocálico que puede interpretarse como artículo así como la aparición de la flexión no basta para asegurar que el niño esté proyectando un SD o un ST.

En el capítulo 4, trato el orden de las palabras y el movimiento del verbo y del SN-sujeto así como al movimiento del SN-objeto; considero que ambos fenómenos reflejan la capacidad computacional del niño. Contrasto las emisiones de dos palabras cuyos constituyentes aparecen en un orden fijo y las constituidas por dos elementos que pueden aparecer en cualquier orden, como es el caso de un sustantivo acompañado del posesivo "mío" o del demostrativo "este". Sostengo que la estructura de éstas es más sencilla que la de las emisiones de constituyentes en un orden fijo; la relación semántica que se establece entre los dos elementos no depende de la posición estructural en la que se encuentren. Planteo, además, que las emisiones de dos palabras cuyos constituyentes aparecen en un orden fijo deben ser separadas en dos grupos: uno que contenga las emisiones constituidas por un verbo transitivo y su complemento y el otro, las emisiones constituidas por dos sustantivos. Sostengo que el orden fijo de los dos sustantivos sugiere que existe la noción de que estos sustantivos pertenecen a dos proyecciones distintas, por lo tanto, supongo que el niño posee una noción de estructura más compleja que la que exigen las emisiones verbo complemento cuyo

orden es garantizado por la proyección de un SV en el cual el verbo ocupa la posición de núcleo y el objeto la de complemento.

Describo la temprana aparición de los órdenes VS, SV, VSO, SVO y VOS en la adquisición del español y los analizo en términos del movimiento de verbo y de SN (sujeto u objeto). Sostengo que las emisiones con verbos transitivos o intransitivos inergativos en las que el verbo se encuentra en posición inicial, reflejan la existencia de una proyección funcional (ST) a la que se mueve el verbo mientras que el sujeto permanece en el lugar en el que se ha generado. Las emisiones en las que el sujeto se encuentra en posición inicial son el resultado de la subida del sujeto al ST. He presentado los contextos en los que los niños emplean los distintos órdenes del español y éstos demuestran que los diferentes órdenes no se producen al azar, se emplean para expresar diferentes intenciones discursivas. Sostengo que este hecho apoya la hipótesis de que el niño no sólo proyecta una estructura compleja, como la que se ha descrito en (48), sino que esta estructura contribuye a la interpretación de la emisión.

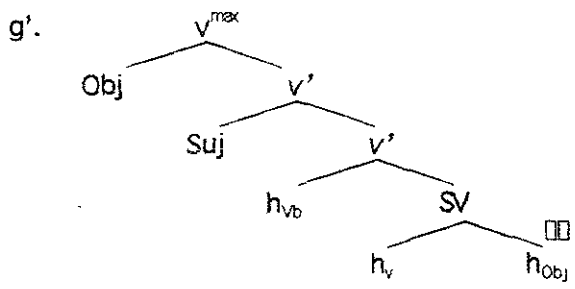
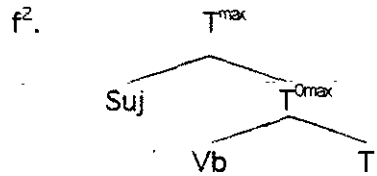
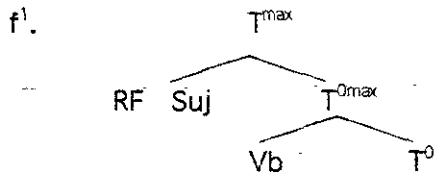
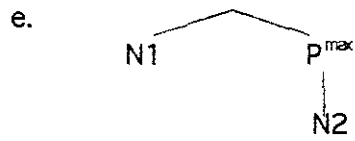
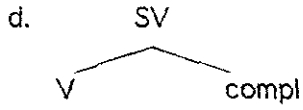
He descrito etapas sucesivas en la adquisición del español que, como se muestra en (50), representan diferentes momentos en el desarrollo de la estructura de la cláusula. He partido de las emisiones de una palabra, que represento como en (50a), para indicar que la capacidad del niño se limita a la proyección de un solo elemento. He propuesto que el análisis de las emisiones de dos palabras nos indica que el que estén constituidas por el mismo número de entidades léxicas no significa que sean el producto de una misma actividad computacional. He considerado la posibilidad de que los primeros sustantivos con un sonido vocálico antepuesto formen un SN, como se representa en (50b). He supuesto, también, que las emisiones de un sustantivo precedido o seguido de *este* o de *mío* tienen una estructura menos compleja (50c) que la de las emisiones que contienen un verbo transitivo y su complemento debido a que en las primeras,

ninguno de los dos elementos puede interpretarse como un núcleo que se proyecte y cree la estructura sintáctica que se describe en (50d). Planteo la hipótesis de que estas emisiones sólo representen la relación de complementación, supongo que no hay evidencia que permita sostener que el verbo sale del SV. Por la misma razón, he propuesto que esta estructura también describe las primeras emisiones que contienen un verbo inacusativo seguido del sujeto. Me he referido a las emisiones constituidas por dos sustantivos que se producen siempre en un orden fijo. He atribuido este orden a que el niño posee una "noción de estructura"; supongo que el orden está garantizado porque el niño proyecta una estructura en la que uno de los SN manda asimétricamente al otro, como se ve en (50e). Finalmente, he planteado que una vez que el niño proyecta el elemento funcional T (50), crea la estructura que permite que el verbo suba y se cree el especificador al que se mueven los RF (50f') del sujeto o la entidad léxica que funciona como sujeto. Consecuentemente, esta estructura representa tanto las emisiones VS como las SV. Esta estructura representa también las emisiones VSO y SVO puesto que hemos planteado, siguiendo a Hale y Keyser (1993) y Chomsky (1995), que la complejidad del SV depende de la agentividad del sujeto y no de la transitividad de los verbos. He señalado que el orden VOS ha resultado problemático en la descripción de la adquisición. En (51g), se muestra nuevamente la estructura que Chomsky (1995) propone para este orden. Se señaló también el interés que puede tener una propuesta como esta que supone que este movimiento se realiza en la misma dirección que todos los otros movimientos.

(51)

a. [α]

b. [_{SN} clítico-N]]



El desarrollo estructural representado en (51), que he propuesto describe las diferentes etapas de la adquisición a las que me he referido en este trabajo, corresponde al tipo de emisión que se presenta en (51 a'-f¹):

(51')

- a'. emisiones que se registran en la etapa de una palabra
nene, mamá, agua, pan, upa, ya [v. capítulo 2, pp. 65-66]
- b'. sustantivos precedidos de un sonido vocálico (etapa de una palabra)
enene, epato, egobo [v. capítulo 3, pp. 125-126]
- c'. primeras emisiones de dos palabras (no tienen un orden fijo)
este papá / papá este, lápiz mío / mío lápiz [v. capítulo 4, pp. 150-153]
- d'. *tengo bolsa, como leche, dame lápiz* [v. capítulo 4, pp. 153-155]
cayó pato, cayó nene [v. capítulo 4, pp. 168-169]
- e'. *mamá casa, ojo nene, Edel mano* [v. capítulo 4, pp. 156-159]
- f'. *me mordió Zaira, me pegó Marta, están llorando los bebés, se cae Arturo, cuidado, sino va a salir sangre* [v. capítulo 4, pp. 170-172]
- f'. *y Marita también lloraba, Fernando se cayó así, Angela me curó, Martita no está trabajando* [v. capítulo 4, pp. 173-174]
- g'. *me quitó mi papel mi maestra, tiene tierra mizapato, me cortó mi pelo mi papa, toma sopa Karen* [v. capítulo 4, pp. 183-185]

BIBLIOGRAFIA

- Abney, S. P. (1987), *The English Noun Phrase in its sentential aspect*, tesis doctoral, MIT, Cambridge, Mass.
- Azcoaga, J. (1985), *Neurología y fisiopatología. (Afasiología)*, El Ateneo, México.
- Badecker, W., B. Rapp y A. Caramazza (1996), "Lexical morphology and the two orthographic routes", *Cognitive Neuropsychology* 13 (2): 161-175.
- Bar-Adon, Ay W. F. Leopold (eds.), (1971), *Child language: A book of readings*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Bates, E., S. Chen et al. (1991), "The noun and verb problem in chinese aphasia", *Brain and Language* 42-2: 203-233.
- Berman, R. A. (1985), "The acquisition of Hebrew", en D. I. Slobin, (ed.), (1985a)
- Berndt, R.S., C.C. Mitchum, A.N. Haendiges y J. Sandson (1995), "Verb retrieval in aphasia: Characterizing single word impairments". *Brain and Language*.
- Bickerton, D. (1990), *Language & Species*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Bloom, L. (1970), *Language development: Form and function in emerging grammars*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Bloom, L. (1973), *One word at a time*, Mouton, La Haya.
- Bloom, P. (1990), "Subjectless sentences in child language", *Linguistic Inquiry* 21 (4): 491-504.
- Bloom, P. (1994), "Possible names", en L. Gleitman y B. Landau (eds.).
- Bloom, P. (ed.), 1994, *Language acquisition. Core readings*. The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Borer, H. (1984), *Parametric syntax. Case studies in Semitic and Romance languages*, Foris Publications, Dordrecht.
- Borer H. y K. Wexler (1987), "The maturation of syntax", en T. Roeper y E. Williams, (eds.).
- Borer, H. y K. Wexler (1992), "Bi-unique relations and the maturation of grammatical principles", *Natural Language and Linguistic Theory* 10: 147-189.

- Bowerman, M. (1973), *Early syntactic development: A cross-linguistic study with special reference to Finnish*, Cambridge University Press, Cambridge, Mass.
- Braine, M.D.S. (1963), "The ontogeny of English phrase structure: The first phrase", *Language* 39: 1-13.
- Braunwald, S. (1995), "Differences in the acquisition of early verbs: Evidence from diary data from sisters", en M. Tomasello (ed.).
- Breedin, S. D. y R. C. Martin (1996), "Patterns of verb impairment in aphasia: An analysis of four fases", *Cognitive Neuropsychology* 13 (1): 51-91.
- Brown, R. (1970), *Psycholinguistics: Selected Papers*, Free Press, New York.
- Brown, R. (1971), *Three processes in the child's acquisition of syntax*, en A. Bar Addony W. Leopold (eds.).
- Brown, R. (1973), *A first language: The early stages*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Bühler, K. (1934), *Teoría del lenguaje*, Alianza Universidad, Madrid, 1979.
- Campos, J. y M. Haith (eds.), (1983), *Handbook of child psychology, Vol II: Infancy and developmental psychobiology*, Wiley, New York.
- Caramazza, A. y A. E. Hillis (1991), "Lexical organization of nouns and verbs in the brain", *Nature*, 349: 788-789.
- Clahsen, H. (1986), "Verb inflection in German child language: Acquisition of agreement markings and the functions they encode", *Linguistics* 24: 79-122.
- Clahsen, H. (1990), "Constraints on parameter setting: A grammatical analysis of some acquisition stages in German child language", *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics* 1: 361-391.
- Clahsen, H. (1992), "Learnability theory and the problem of development in language acquisition", en J. Weissenborn, H. Goodluck y T. Roeper (eds.).
- Clahsen, H. y M. Penke (1992), "The acquisition of agreement morphology and its syntactic consequences. New evidence on German child language from the Simone-Corpus", en J. M. Meisel (ed.).
- Clahsen, H., S. Eisenbeiss y A. Vainikka (1994), "The seeds of structure" en T. Hoekstra y B.D. Schwarz (eds).
- Clark, E. (1985), "The acquisition of Romance with special reference to French", D. I. Slobin, (ed.), (1985a).
- Contreras, H. (1991), "On the position of subjects", en S. Rothstein (ed.).
- Courrège, P. y A. Danchin (1987), "Apprentissage et changement dans le système nerveux central", Institut Pasteur, Paris.

- Changeux, J. P. (1979), "Determinismo genético y epigénesis de las redes de neuronas: ¿Es posible un compromiso biológico entre Chomsky y Piaget?", en M. Piatelli-Palmarini (ed.).
- Changeux, J. P. (1985), *Neuronal man. The biology of mind*, Princeton, University Press, Princeton, New Jersey, 1997.
- Changeux, J. P. y S. Dehaene (1993), "Neuronal models of cognitive functions", en M. H. Johnson (ed.).
- Changeux, J. P. y J. Chavaillon (eds.), (1996), *Origins of the human brain*, Clarendon Press, Oxford.
- Chomsky, N. (1957), *Estructuras sintácticas*, siglo xxi editores, s.a., México, 1981.
- Chomsky, N. (1964), *Current issues in linguistic theory*, Mouton, La Haya.
- Chomsky, N. (1965), *Aspectos de la teoría sintáctica*, Aguilar, Madrid, 1970.
- Chomsky, N. (1966), *Lingüística cartesiana. Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*. Editorial Gredos, Madrid, 1969.
- Chomsky, N. (1979), "El enfoque lingüístico" en M. Piatelli-Palmarini (ed.).
- Chomsky, N. (1980), *Rules and Representations*, Columbia University Press, New York.
- Chomsky, N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Foris, Dordrecht.
- Chomsky, N. (1982), *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*, The MIT Press, Cambridge.
- Chomsky, N. (1986a), *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*, Praeger, New York.
- Chomsky, N. (1986b), *Barriers*, *Linguistic Inquiry Monograph* 13, The MIT Press, Cambridge.
- Chomsky, N. (1989), "Some Notes on Economy of Derivation and Representation", *MIT Working Papers in Linguistics* 10: 43-74.
- Chomsky, N. (1992), "Explaining language use", *Philosophical Topics* 20 (1): 205-231.
- Chomsky (1993), "A minimalist program for linguistic theory", en K. Hale y S. J. Keyser (eds.).
- Danchin, A. (1988), "Les bases neurologique du langage", en *Débats*, Paris.
- Demuth, Katherine (1992), "Accessing functional categories in Sesotho: Interactions at the morpho-syntax interface", en J. M. Meisel (ed.).

- Demuth, Katherine (1994). "On the underspecification of functional categories in early grammars", en B. Lust, M. Suñer y J. Whitman (eds).
- Deprez, V. (1994) "Underspecification, functional projections, and parameter setting", en B. Lust, G. Hermon y J. Kornfilt (eds.).
- Deprez V. y A. E. Pierce (1994), "Crosslinguistic evidence for functional projections in early child grammar", en T. Hoekstra y B. D. Schwartz (eds.).
- De Villiers, J. (1992), On the acquisition of functional categories: A general commentary, en J. M. Meisel (ed.).
- De Villiers, J. y T. Roeper (1995), "Barriers, binding and acquisition of the DP-NP distinction", *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics* 4 (1&2): 73-104.
- Felix, S. (1987), *Cognition and language growth*, Reidel, Dordrecht.
- Felix, S. (1992), "Language acquisition as a maturational process" en J. Weissenborn, H. Goodluck y T. Roeper (eds.).
- Ferguson, C. A. y D. I. Slobin (eds.), (1973), *Studies of child language development*, Holt, Reinhart and Winston, New York.
- Fillmore, C. J. (1968), "The case for case", en E. Bach y R. T. Harms (eds.).
- Frazier, L. y J. de Villiers (eds.), (1990), *Language processing and language acquisition*, Kluwer, Dordrecht.
- Gentner, D. (1981), "Some interesting differences between verbs and nouns", *Cognition and Brain Theory* 4 (2): 161-178.
- Gentner, D. (1982), "Why nouns are learned before verbs. Linguistic Relativity vs. Natural Partitioning", en S. A. Kuczaj (ed.).
- Gil y Gaya, S. (1948), *Curso superior de sintaxis española*, Publicaciones y Ediciones Spes, Barcelona.
- Gerken, L.A. (1991), "The metrical basis for children's subjectless sentences", *Journal of Memory and Language* 30:1-21.
- Gleitman, L. y B. Landau, (es.), (1994), *The acquisition of the lexicon*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Golinkoff, R. (1981), "The case for semantic relations. Evidence from the verbal and non verbal domains", en *Journal of Child Language* 8: 417-437.
- Gopnik, A. y S. Choi (1995), "Names, relational words, and cognitive development in English and Korean Speakers: Nouns are not always learned before verbs", en M. Tomasello y W. E. Merriman (eds.).

- Grammont, M. (1902), *Observation sur le langage des enfants*, Mélanges Meillet, Paris.
- Grégoire, A. (1937), *L'apprentissage du langage*, Droz, Paris, 1947.
- Greenfield, P. M. y E. S. Savage-Rumbaugh (1991), "Imitation, grammatical development, and the invention of protogrammar by an ape", en N. A. Krasnegor et al. (eds.).
- Grimshaw, J. (1990), *Argument structure*, *Linguistic Inquiry Monographs* 17, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Grimshaw, J. (1994a), "Minimal projection and clause structure", en B. Lust, M. Suñer y J. Whitman (eds.).
- Grimshaw, J. (1994b), "Lexical reconciliation", en L. Gleitman y B. Landau (eds.).
- Gruber, J. S. (1976), *Lexical structures in syntax and semantics*, North Holland, Amsterdam.
- Guasti, M. T. (1993), "Verb syntax in Italian child grammar: Finite and non finite verbs", *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics* 3 (1): 1-40.
- Hale, K. y S. J. Keyser (1993), "Argument structure", en K. Hale y S. J. Keyser (eds.).
- Hale, K. y S. J. Keyser (eds.), (1993), *The view from building 20*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Hale, K. y S. J. Keyser (1994), "Constraints on argument structure", en B. Lust, M. Suñer y J. Whitman (eds.).
- Halliday, M. A. K. (1971), "Learning how to mean", en D. I. Slobin (ed.).
- Halliday, M. A. K. (1975), *Learning how to mean: Exploration in the development of language*, Arnold, London.
- Harris, Z. (1957), "Co-occurrence and Transformation in linguistic structure", *Language*, 33: 283-340.
- Hawayek, A. (1995), "Acquisition of functional categories and syntactic structure", *Probus*: 7: 147-165,
- Hawayek, A. (1996), "Early computational operations and the emergence of phrase structure", *Language Symposium on Romance Languages XXVI*, 18 de Marzo, México.
- Hawayek, A. (1997), "La adquisición de categorías funcionales" en *Estudios de Lingüística Formal*, El Colegio de México.

- Hernández Pina, S. (1984), *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Siglo XXI de España Editores S. A., Madrid.
- Higginbotham, 1985, "On semantics", *Linguistic Inquiry* 21: 547-593.
- Hillis, A. E. y A. Caramazza (1995), "Representation of grammatical categories of words in the brain", *Journal of Cognitive Neuroscience* 7 (5): 396-407.
- Hockett, C. (1968), *The state of the art*, Mouton, La Haya.
- Hoekstra, T. y B. D. Schwartz eds. (1994), *Language acquisition studies in generative grammar. Papers in honor of Kenneth Wexler from the 1991 Glow Workshop*, John Benjamins, Amsterdam.
- Hyams, N. (1986), *Language acquisition and the theory of parameters*, Reidel, Dordrecht.
- Hyams, N. (1992), "The genesis of clausal structure", en J. M. Meisel (ed.).
- Hyams, N. (1994a), "V2, Null arguments and COMP Projections", en T. Hoekstra y B.D. Schwartz (eds).
- Hyams, N. (1994b), "Commentary: Null subjects in child language and the implications of cross-linguistic variation", en B. Lust, G. Hermon y J. Kornfilt (eds.).
- Jackendoff, R. S. (1976), "Toward an explanatory semantic representation", *Linguistic Inquiry* 7: 89-150.
- Jackendoff, R. (1987), "The status of thematic relations in linguistic theory", *Linguistic Inquiry* 18: 369-412.
- Jackendoff, R. (1992), "Parts and boundaries", en B. Levin y S. Pinker (eds.).
- Jackendoff, R. (1993), "X-bar semantics", en J. Pustejovsky (ed.).
- Jakobson, R. (1969), *Langage enfantin et aphasie*, Editions du Minuit, Paris.
- Johnson, M.H. (ed.), (1993), *Brain development and cognition. A reader*, Blackwell, Cambridge, Mass.
- Kayne, R. (1994), *The antisymmetry of syntax*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Koenig, T. y D. Lehman (1996), "Microstates in language-related potential maps show noun-verb differences", *Brain and Language* 53: 169-182.
- Kornfilt, J. (1994), "Some remarks on the interaction of case and word order in Turkish: Implications for acquisition", en B. Lust, M. Suñer u J. Whitman (eds.)

- Krasnegor, N. A., D. M Rumbaugh, R. L. Schiefelbusch y M. Studdert-Kennedy (eds.), (1991), *Biological behavior and determinants of language development*, Erlbaum, Hillsdale, N.J.
- Kuczaj S. A., (ed.), (1982), *Language Development vol 2: Language, thought and culture*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J.
- Kuhn, T. S. (1962), *La estructura de las revoluciones científicas*, Breviarios: 213, Fondo de Cultura Económica, México.
- Langacker, R.W. (1976), "Semantic representations and the linguistic relativity hypothesis", *Foundations of language* 14: 307-357.
- Langacker, R. W. (1987), "Nouns and verbs", *Language* 63 (1): 53-95.
- Larson, R. K., S. Iatridou, U. Lahiri y J. Higginbotham (eds.), (1992), *Control and Grammar*, Kluwer, Dordrecht.
- Lebeaux, D. (1988), *Language acquisition and the form of the grammar*, Doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst.
- Lema, J. (1989), "Category switching: Configurational effects of verb movement", *Proceedings of NELS* 19: 333-347, University of Mass., Amherst.
- Lema, J. (1992), *Licensing conditions on head movement*, Doctoral dissertation, University of Ottawa.
- Lenneberg, E. (1967), *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Alianza Universidad, Madrid, 1981.
- Lenneberg, E. H. (1975), "The concept of language differentiation", en E. H. Lenneberg y E. Lenneberg (eds.), *Foundations of language development* Academic Press, New York.
- Levin, B. y S. Pinker (eds.) (1992), *Lexical and conceptual semantics*, Blackwell, Cambridge, Mass.
- Lightfoot, D. y N. Hornstein (eds.), (1994), *Verb movement*, Cambridge University Press, Cambridge, Mass.
- Lillo-Martin, D. (1994), "Setting the null argument parameters: Evidence from American Sign Language and other languages", en B. Lust, M. Suñer y J. Whitman (ed.).
- Liublinskaja, A. A. (1965), *Desarrollo psíquico del niño*, Grijalbo, México, 1971.
- López Ornat, S. (1994), *La adquisición de la lengua española*, Siglo XXI de España Editores, S. A., Madrid.
- Lorenz, K. (1965), *Evolution and modification of behavior*, University of Chicago Press, Chicago.

- Luria, A. R. (1966), *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*, Editorial Cartago, México, 1984.
- Luria, A.R. (1967), *Cerebro y lenguaje. La afasia traumática: síndromes, exploración y tratamiento*, Editorial Fontanella, Barcelona, 1978.
- Lust, B. (1994), "Functional projection of CP and phrase structure parameterization: An argument for the Strong Continuity Hypotheses", en B. Lust, G. Hermon y J. Kornfilt (eds.).
- Lust, B., M. Suñer y J. Whitman (eds), (1994) *Syntactic theory and first language acquisition: Cross-linguistic perspectives. Vol. 1: Heads, projections, and learnability*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J.
- Lust, B., G. Hermon y J. Kornfilt (eds.), (1994), *Syntactic theory and first language acquisition: Cross-linguistic perspectives. Vol. 2: Binding, dependencies and learnability*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J.
- Macnamara, J. (1982), *Names for things: A study of human learning*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- MacWhinney, B. (1985), *Hungarian language acquisition as an exemplification of a general model of grammatical development*, en Slobin, D. I. (ed.), (1985b).
- MacWhinney, B. (ed.), (1987), *Mechanisms of language acquisition*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J.
- Mandel, D., D. G. Kemler Nelson y P. W. Jusczyk (1996), "Infants remember the order of words in spoken sentences", *Cognitive Development* 11: 181-196.
- Manning, L. y E. K. Warrington (1996), "Two routes to naming: A case study", *Neuropsychologia* 34 (8): 809-817.
- Marantz, A. (1980), "On the acquisition of grammatical relations", *Linguistische Berichte* 80/82.
- Marantz, A. (1984), *On the nature of grammatical relations*, *Linguistic Inquiry Monographs* 10, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Maratsos, M. P. (1995), "How the acquisition of nouns may be different from that of verbs", en Tomasello (ed.)
- McNeill, D. (1966), "Developmental psycholinguistics" en Miller y Smith (eds.).
- Meisel, J. M. (ed.). *The acquisition of verb placement. Functional categories and V2 phenomena in language acquisition*, Kluwer, Dordrecht.
- Meisel, J. M. y N. Müller (1992), "Finiteness and verb placement in early child grammars: Evidence from simultaneous acquisition of French and German in bilinguals", en J. M. Meisel (ed.).

- Mills, D. L., S. A. Coffey-Corina y H. J. Neville (1993), "Language acquisition and cerebral specialization in 20-month-old infants", *Journal of Cognitive Neuroscience*, 5 (3): 317-334
- Monod, J. (1970), *Le hasard et la nécessité. Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne*, Editions du Seuil, Paris.
- Napoli, D. J. (1989), *Predication theory. A case study for indexing theory*, Cambridge University Press, Cambridge, Mass.
- Nelson, K. (1973). "Structure and strategy in learning to talk". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (1-2, Serial No. 149).
- Nelson, K, J. Hampson y L. Shaw (1993). "Nouns in early lexicon: Evidence, explanations, and implications", *Journal of Child Language* 20: 61-84.
- Neville, H. J., (1993), "Neurology of cognitive and language processing: Effects of early experience", en M. H. Johnson (ed.).
- Newmeyer, F. J. (1980), *El primer cuarto de siglo de la gramática generativo-transformatoria (1995-1980)*, Alianza Universidad, Madrid, 1982.
- Ojeman, G.A. (1991), "Cortical organization of language", *The Journal of Neuroscience* 11: 2281-2287.
- Ordoñez, F. (1995), "Post-verbal asymmetries in Spanish", manuscrito, Graduate Center, City University of New York.
- Parmelee, A. y M. Sigman (1983), "Perinatal brain development and behavior", en J. Campos y M. Haith (eds).
- Pesetsky, D. M. (1982), *Paths and categories*, tesis, doctoral dissertation, MIT, Cambridge, Mass.
- Piaget, J. (1961), *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Piaget, J. (1964), *Seis estudios de psicología*, Seix Barral, México, 1981.
- Piaget (1972), *Problemas de psicología genética*, Ariel, México, 1980.
- Piatelli-Palmarini, M. (ed.), (1979), *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje. El debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky*, Editorial Crítica, Barcelona, 1983.
- Pierce, A.E. (1992), *Language acquisition and syntactic theory. A comparative analysis of French and English Grammars*, Kluwer, Dordrecht.
- Pinker, S. (1979), "Formal models of language learning", *Cognition* 7: 217-283.
- Pinker, S. (1984), *Language learnability and language development*, Harvard University Press, Cambridge Mass.

- Pinker, S. (1987), "The bootstrapping problem in language acquisition", en B. Mac Whinney (ed.).
- Pinker, S. (1989), *Learnability and Cognition. The acquisition of argument structure*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Pinker, S. (1994a), "Verb syntax and semantics" en L. Gleitman y B. Landau (eds.).
- Pinker, S. (1994b), *The language instinct. How the mind creates language*, William Morrow and Company, New York.
- Pinker, S. (1996), "Facts about human language relevant to its evolution", en J. P. Changeux y J. Chavillon (eds.).
- Platzack, C. (1990), "A grammar without functional categories: A syntactic study of early Swedish child language", *Working Papers in Scandinavian Syntax* 45: 13-34.
- Platzack, C. (1992), "Functional categories in early Swedish", en J. M. Meisel (ed.).
- Pollock, J. Y. (1989), "Verb movement, UG and the structure of IP", *Linguistic Inquiry* 20: 365-424.
- Poeppl, D. y K. Wexler (1993) "The full competence hypothesis of clause structure in early German", *Language* 69 (1): 1-33.
- Premack, A. y D. Premack (1977), "Teaching language to an ape", en *Scientific American*, 227 (4): 169-193.
- Pustejovsky, J. (1988), "The geometry of events", en C. Tenny (ed.), *Studies in generative approaches to aspect Project Working Papers* 24, MIT.
- Pustejovsky, J. (1992), "The syntax of event structure", en B. Levin y S. Pinker (eds.).
- Pustejovsky, J. (1993), "Type coercion and lexical selection", en J. Pustjovskey (ed.).
- Pustejovsky, J. (ed.), (1993), *Semantics and the lexicon*, Kluwer, Dordrecht.
- Radford, A. (1990), *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: The nature of early child grammars of English*, Blackwell, Oxford.
- Radford, A. (1992), "The acquisition of the morphosyntax of finite verbs in English", en J. M. Meisel (ed.).
- Rappaport, M. y B. Levin (1988), "What to do with theta roles?", en W. Wilkins (ed.).
- Rappaport, M., M. Laughren y B. Levin (1993), "Levels of lexical representation", en Pustejovsky (ed.).

- Rice, M., K. Wexler y P. Cleaver (1994), "Specific language impairment as a period of extended optional infinitive", manuscrito, MIT, Cambridge, Mass.
- Rizzi, L. (1994a), "Some notes on linguistic theory and language development: The case of root infinitives", manuscrito, Universidad de Ginebra y SISSA, Trieste.
- Rizzi, L. (1994b), "Early null subjects and root null subjects", en B. Lust, G. Hermon y J. Whitman (eds.).
- Roeper T. y J. Weissenborn (1990), "How to make parameters work", en L. Frazier y J. deVilliers (eds.).
- Roeper, T. y E. Williams (eds.), (1987), *Parameter Setting*, Reidel, Dordrecht.
- Rojas, C. (1994), "Protopreposiciones. Incorporación de preposiciones en el habla infantil temprana", III Congreso de Lingüística en el Noroeste, Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora.
- Rothstein, S. (ed.), (1991), *Perspectives on phrase structure. Syntax and Semantics 25*, Academic Press, San Diego.
- Rumelhart, D. E. y J. L. McClelland (1994), "On learning past tense of English verbs", en P. Bloom (ed.).
- Sapir, E. (1921), *El lenguaje*, Breviarios: 96, Fondo de Cultura Económica, México, 1954l.
- Savage-Rumbaugh, E. S. (1991) "Language learning in the bonobo: How and why they learn", en N. A. Krasnegor et al. (eds.).
- Schieffelin, B. B. (1985), "The acquisition of Kaluli", en D. I. Slobin, (ed.), (1985a).
- Schlesinger, I. M. (1971), "Production of utterances and language acquisition", en D. I. Slobin (ed.), *The ontogenesis of grammar*, Academic Press, New York.
- Schlesinger, I. M. (1977), *Production and comprehension of utterances*, Wiley, New York.
- Shopen, T. (ed.), (1985), *Language typology and syntactic fieldwork*, Cambridge, England: Cambridge University Press, Cambridge, England.
- Slobin, D. I. (ed), (1971), *The ontogenesis of grammar*, Academic Press, New York
- Slobin, D. I. (1973), "Cognitive prerequisites for the development of grammar", en C. A. Ferguson y D. I. Slobin (eds.).
- Slobin, D. I. (ed.), (1985a), *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 1: The data*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J.

- Slobin, D. I. (ed.), (1985b), *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 2: Theoretical issues*, Hillsdale, N. J.
- Slobin, D. I. (1992), *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 3*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J.
- Smith, F. y G.A. Miller (eds.), (1966), *The genesis of language. A psycholinguistic approach*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Smoczynska, M. (1985), "The acquisition of Polish", en D. I. Slobin (ed.), (1985a).
- Stowell, T. (1981), *Origins of phrase structure*, Doctoral dissertation, MIT, Cambridge, Mass.
- Suñer, M. (1994), "V-movement and the licensing of argumental wh-phrases in Spanish", *Natural Language and Linguistic Theory* 12: 335-372.
- Talmy, L. (1985). "Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms", en T. Shopen (ed.).
- Tomasello, M. y W. E. Merriman (eds.), (1995), *Beyond name for things*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J.
- Torrego, E. (1984), "On Inversion in Spanish and Some of its Effects", *Linguistic Inquiry* 15: 103-129.
- Treviño, E. (1993), *Minimidad en las construcciones causativas en español*, Tesis doctoral, El Colegio de México.
- Treviño, E. (1994), "Sobre la marcación de caso a larga distancia en español", I Mesa Redonda de Lingüística Española, UAMI, México.
- Treviño, E. (1996), "Concordancia lógica. Discordancia morfológica", IV Encuentro de Lingüística en el Noroeste, Universidad de Sonora.
- Valian, V. (1991), "Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children", *Cognition*: 21-81.
- Valian, V. (1992), "Categories of first syntax: Be, Be+ing, and Nothingness", en J. M. Meisel (ed.).
- Valian, V. (1994), "Children's postulation of null subjects. Parameter setting and language acquisition", en B. Lust, G. Hermon y J. Kornfilt (eds.).
- Verris y J. Weissenborn (1992), "Routes to verb placement in German and French: The independence of finiteness and agreement", en J. M. Meisel (ed.).
- Vygotsky, L. S. (1934), *Pensamiento y lenguaje*, s.e., s.l., s.f.
- Weissenborn, J., H. Godducky T. Roeper (eds.), (1992), *Theoretical issues in language acquisition: Continuity and change in development*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J.

- Wexler, Kenneth (1992), "Some issues in the growth of control", en R.K. Larson, S. Iatridou, U. Lahiri y J. Higginbotham (eds.).
- Wexler, Kenneth (1994) "Optional infinitives, head movement and the economy or derivations", en D. Lightfoot y N. Horstein (eds.).
- Wexler, Kenneth y P. Culicover (1980), "Formal principles of language acquisition", The M.I.T. Press, Cambridge, Mass.
- Whitman, J. (1994), "In defense of the strong continuity account of the acquisition of verb-second", en B. Lust, M. Suñer y J. Whitman (eds.).
- Wilkins, W. (ed.), (1992), *Syntax and semantics. Vol. 21: Thematic relations*, Academic Press, New York.
- Williams, E. (1980), "Predication", *Linguistic Inquiry* 11: 203-238.
- Wynn, K. (1992), "Addition and subtraction by human infants", *Nature* 358: 749-750.
- Zingeser, L. B. y R. S. Berndt (1990), "Retrieval of nouns and verbs in agrammatism and anomia", *Brain and Language*, 39: 14-32.
- Zubizarreta, M. L. (1987), *Levels of representation in the lexicon and in the syntax*, Foris Publications, Dordrecht.
- Zubizarreta, M. L. (1994), "Grammatical representation of topic and focus: Implications for the structure of the clause", *Cuadernos de Lingüística del IIL Ortega y Gasset*, Madrid.