

Caminando hacia la gramática: una perspectiva teórica

MIREIA LLINÀS-GRAU

Universitat Autònoma de Barcelona



Resumen

En este artículo se presentan una serie de propuestas articuladas dentro del marco de los Principios y Parámetros (y más en concreto en su versión actual, el Programa Minimalista) que presentan datos explicados a partir del supuesto que el niño posee conocimiento gramatical desde los primeros estadios del desarrollo lingüístico. El conocimiento gramatical al que hacen referencia las propuestas seleccionadas incluye la noción de rasgo formal y la de opción paramétrica, dos conceptos fundamentales que se consideran en la primera parte del artículo.

Las propuestas seleccionadas se basan todas ellas en un análisis detallado de datos longitudinales de niños en torno a los dos años. Todas observan cambios en cuanto a la sintaxis y/o a la morfología de las producciones de los sujetos analizados y la mayoría relacionan aspectos gramaticales de aparentemente distinta índole (orden de palabras con morfología verbal, morfología verbal con morfología nominal, etc.).

La pretensión del artículo es la de mostrar que el modelo teórico actual de la gramática generativa puede revelar correlaciones interesantes entre diversos tipos de producciones infantiles y la de demostrar que el supuesto de que hay conocimiento gramatical de partida puede ayudar a explicar el proceso de adquisición de la lengua.

Palabras clave: Gramática generativa, sintaxis, adquisición.

Walking towards grammar: A theoretical perspective

Abstract

In this article several proposals are explained, all articulated within the framework of Principles and Parameters (and more specifically in its present version, the Minimalist Program) that introduce data which can be accounted for following the assumption that the child has grammatical knowledge from the initial stages of her linguistic development. The grammatical knowledge referred to in the selected proposals includes the notion of formal feature and parametric option, two fundamental concepts which are considered in the first part of the article.

The selected proposals are all based on a detailed analysis of longitudinal data of children from around two years of age. They all observe changes in the syntax and/or the morphology of the speech of the studied subjects and most of them relate grammatical aspects that may seem apparently unrelated (word order and verbal morphology, verbal morphology and nominal morphology, etc.).

What the article aims at is to show that the present model of generative grammar may reveal interesting correlations between different types of child constructions and to demonstrate that the assumption that there is initial grammatical knowledge may help account for the process of language acquisition.

Keywords: Generative grammar, syntax, acquisition.

Agradecimientos: Este trabajo se inscribe dentro del Proyecto de Investigación Científica "El desarrollo de las categorías gramaticales: Análisis contrastivo de la adquisición lingüística temprana del inglés, castellano y catalán" (BFF2000-0504) financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Correspondencia con la autora: Departament de Filologia Anglesa i de Germanística. Edifici B. Facultat de Filosofia i Lletres. Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Bellaterra (Barcelona). E-mail: Mireia.Llinas@uab.es

1. Introducción

Este artículo apuesta por y defiende un lugar relevante para los gramáticos teóricos en el estudio de la adquisición de la lengua. Parte de la creencia que la teoría gramatical —aquella que se ha desarrollado para la descripción y explicación de la lengua adulta— puede desvelar propiedades importantes del lenguaje infantil que no se percibirán sin una perspectiva teórica que tiene una concepción global de la gramática y que relaciona de manera fundamental unas propiedades lingüísticas con otras. Sostendremos aquí, además, que la propia evolución de la teoría, el desarrollo que le ha dado la forma actual, permite una aproximación idónea al estudio del lenguaje infantil.

El modelo teórico que inspira este artículo parte de un supuesto inamovible: la mente humana contiene una gramática y en su desarrollo hacia el lenguaje sigue el camino marcado por ésta. Pero, ¡cuidado! no concebimos la gramática como un conjunto dado de reglas fijas y de patrones estructurales dados, de ninguna manera. La gramática inicial —la Gramática Universal— consiste tan solo en operaciones fundamentales y rasgos gramaticales. A partir de éstos y a medida que el niño va reconociendo lo que es relevante en la lengua de su entorno, la gramática va fijándose, el conocimiento gramatical del niño va aumentando, las operaciones se van activando y así se llega a la gramática adulta. El modelo teórico actual permite, pues, una aproximación más adecuada —y quizás más justa— a unos datos tan cambiantes y llenos de variación como los del niño.

La variación es precisamente un punto clave de crítica a los enfoques lingüísticos de la adquisición de la lengua. Pero la variación es un hecho; lingüistas y no-lingüistas saben que los datos lo confirman y los generativistas —contrariamente a lo que frecuentemente se supone— escuchan, observan y están atentos a los datos, los datos más sutiles. La descripción es uno de los ejes fundamentales de la teoría generativista, sin una buena descripción de los datos no obtenemos una gramática adecuada. ¿Por qué, pues, tan frecuentemente se hace un retrato casi esperpéntico de las predicciones de la gramática generativa con respecto a la adquisición de la lengua? Por ejemplo, López Ornat (1996) habla del “niño pregramatical” y del “niño gramatical” como si el niño de 28 meses se pudiera ir a dormir un día y a la mañana siguiente, en su 29 mes, amaneciera con una gramática completa en la cabeza. Grotesco —también para los generativistas. Nada más lejos de la realidad, claro está, y nada más lejos de las predicciones de la gramática generativa actual. Muy frecuentemente las críticas a la gramática generativa parten de un desconocimiento crucial —desconocimiento de muchos conceptos que se critican y desconocimiento del mismo desarrollo de la gramática. Sólo si se considera que la gramática es un conjunto de reglas (estáticas) formuladas a partir de categorías compactas podemos llegar a la predicción del “cambio súbito”¹.

En el apartado siguiente hacemos un breve repaso a las modificaciones más fundamentales del modelo lingüístico y comentamos los ejes que vertebran la nueva perspectiva teórica desde la que se estudia el lenguaje infantil, con el objetivo fundamental de demostrar que los supuestos teóricos han evolucionado. En el tercer apartado presentamos una selección de propuestas teóricas² que se enmarcan dentro del modelo actual y que ofrecen explicaciones a aspectos singulares del lenguaje infantil. Estas propuestas nos demostrarán que aunque el habla infantil está llena de variantes y alternativas, hay también orden y sistema. Desvelar este orden y este sistema está entre los objetivos de las lingüistas que nos aportan sus análisis. Incluimos trabajos que tratan de construcciones paradigmáticas del lenguaje infantil —morfología idiosincrásica de los verbos, orden inusual de las palabras, y el análisis de un elemento vocálico que surge en

el habla infantil en los primeros estadios del desarrollo lingüístico. Con la presentación de estas propuestas pretendemos mostrar la gran cantidad de datos interesantes que aporta la perspectiva teórica al estudio de la adquisición lingüística y demostrar como esta perspectiva da cuenta de particularidades del lenguaje infantil que no se explican desde otros marcos. Las lingüistas cuyas propuestas resumimos parten de supuestos teóricos básicos —de esa concepción actual de gramática, por ejemplo— pero parten esencialmente de la observación de sus sujetos. Todas ellas madres —y, por lo tanto, con mucha experiencia directa de observación cotidiana de los datos— mantienen el innatismo, abogan por un conocimiento específico lingüístico de partida y mantienen que la adquisición lingüística es rápida y sencilla. Observando a nuestros hijos e hijas ¿cómo podemos mantener que la adquisición lingüística sea un ‘trabajo’ arduo³? El niño, la niña, producen palabras como andan: caen y se levantan, dicen ‘a pe’ y ‘pe’ y ello no es relevante para la teoría si no corresponden exactamente a Det + N⁴. El niño, la niña, acabará caminando sin haber reflexionado sobre cómo colocar el pie y acabará hablando como cada uno de nosotros sin haber incorporado en su gramática súbitamente un Det⁵.

2. La teoría gramatical también está en desarrollo

En este marco, las gramáticas (los sistemas de conocimiento internos a las mentes / cerebros del hablante) dejan de concebirse como sistemas de reglas específicas ... y se contemplan de manera considerablemente más abstracta, a saber, como la realización de unos principios universales parametrizables según la lengua particular. Rosselló (2001, p. 2).

La teoría gramatical dentro de la cual enmarcamos nuestra investigación es una teoría con una base sólida de partida cuya implementación formal está en proceso de revisión. Como ocurre en las ciencias llamadas ‘duras’, la necesidad de obtener un modelo adecuado, tanto descriptivamente, como explicativamente, tiene como consecuencia la modificación de los mecanismos formales que no se adecuan a los objetivos esenciales del marco teórico. La más reciente revisión de la teoría ha sido y está siendo fundamental pues modifica partes del modelo que lo caracterizaban⁶. El Programa Minimista⁷, resultado de esta revisión más reciente, plantea cuestiones fundamentales a la hora de considerar la adquisición del lenguaje. Diría que los ejes fundamentales del cambio son, como mínimo, los siguientes:

- a) la noción de parámetro
- b) la concepción de las categorías
- c) la formación de estructura

a) *La noción de parámetro*

Empecemos por un paso crucial que se dio en la teoría ya antes del Programa Minimista, la concepción del conocimiento de la lengua como un sistema de principios universales que tenían opciones paramétricas. Estas dos nociones —principio y parámetro— siguen teniendo la misma vigencia que en su primer planteamiento, pero es de vital importancia el giro que ha dado la noción de parámetro. En la primera versión del modelo de los Principios y Parámetros⁸ las opciones paramétricas estaban asociadas a los principios. Tómese como ejemplo el Parámetro del Núcleo: el principio categorial determinaba que todo sintagma debe poseer un núcleo (eje vertebrador de todo el sintagma y corazón de la proyección estructural) pero las lenguas podían escoger si éste precedía a su complemento o por el contrario, lo seguía. Otro ejemplo conocido, el del Parámetro del Sujeto Nulo: un principio universal determina que toda oración debe poseer un

sujeto, ahora bien, una lengua particular puede hacer uso de la opción paramétrica que permite un sujeto fonéticamente nulo. Esta concepción de los parámetros lingüísticos se demostró errónea pues no daba cuenta de muchos fenómenos lingüísticos, baste recordar por ejemplo, la variación intra-lingüística⁹. Así, se llega a la asociación de los valores paramétricos no ya a los principios universales sino a las categorías, más en concreto a las categorías funcionales¹⁰.

b) La concepción de las categorías

Hemos llegado a la noción de *categoría funcional*, paso decisivo en el desarrollo de la teoría gramatical generativista. La distinción entre categorías léxicas —o substantivas— y funcionales es fundamental: las distinguen propiedades esencialmente diferentes para la gramática. Las primeras, de contenido descriptivo, son predicativas, tienen estructura argumental, determinan el número de argumentos de las proposiciones; las segundas determinan aspectos no argumentales, sino puramente gramaticales —el tiempo, la concordancia, el caso, el especificidad, la referencia, etcétera—. Es de lógica gramatical que dos conjuntos de naturaleza tan diversa conlleven procesos de índole distinta en la estructura de las lenguas y es de lógica también que su adquisición pueda ser diferente. Esta última afirmación tuvo como consecuencia la propuesta de una hipótesis sobre la adquisición de la lengua: las gramáticas infantiles no contenían categorías funcionales, éstas se incorporaban a la gramática de manera progresiva y determinadas por un proceso de maduración¹¹. Esta hipótesis, aunque atractiva, se demostró inadecuada por su incapacidad de dar cuenta de muchos fenómenos de la lengua infantil. La hipótesis maduracionista obviaba ciertas características de la lengua infantil que no permiten una explicación puramente estructural sino que reflejan un conocimiento gramatical del niño mucho más sutil —como se verá en las diversas propuestas del tercer apartado—.

Pero ¿cómo ha cambiado en el Programa Minimista la noción de 'categoría'? Ya en los primeros modelos de la gramática generativo-transformacional¹² se tenía en cuenta que las categorías podían diferir en cuanto a sus rasgos. La caracterización de (1) daba cuenta de procesos lingüísticos permitidos sólo por categorías que coinciden en ciertos rasgos¹³:

- (1) N = +N, -V
 V = +V, -N
 P = -V, -N
 A = +N, +V

La noción de las categorías como contenedoras de rasgos, pues, no es esencialmente exclusiva del Programa Minimista pero es aquí cuando toma relevancia gramatical fundamental. La siguiente cita lo resume:

- (2) We assume then that each lexical entry is of the form (P,S,F), where components of P serve only to yield the phonological features, components of S serve only to yield semantic features, and components of F (formal features, e.g., categorial features (+/- N, +/- V) may enter into computations but must be eliminated (at least by PF) for convergence. (Chomsky, 1995, p. 394).

Así, cada elemento léxico contiene rasgos de tipos distintos —fonológicos, semánticos y formales. Éstos últimos, los formales, son los que entran en juego de manera determinante en las operaciones sintácticas. Nótese que en la cita se habla de piezas léxicas, entre las que encontramos elementos substantivos y funcionales. Los unos y los otros se distinguirán por los rasgos que contengan. Una pieza léxica se escoge con todos sus rasgos pero sólo algunos de éstos activan el

movimiento a otra posición para que se dé el proceso de *feature checking*. Es así como se explica en esta teoría el hecho de que cada elemento en la estructura tenga su lugar y es así como se explica también la variación lingüística. Las propiedades de los rasgos son lo que determina la diferencia entre lenguas. Además, es importante distinguir entre tipos de rasgos formales: los hay que son interpretables —esto es, que tienen una relevancia de cara a la interpretación de las oraciones— y los hay que no son interpretables —como por ejemplo el Caso, que no tiene consecuencias interpretativas pero sí sintácticas: provoca el traslado de un elemento a otra posición.

La diferencia entre los rasgos de una lengua a otra explica, por ejemplo, la diferencia entre el orden de palabras inglés y el catalán o el castellano, como muestran estos ejemplos —(3)-(5)—. Nótese que el verbo en la lengua germánica sigue al adverbio mientras que en las lenguas románicas lo preceden¹⁴:

- (3) *I always eat apples for breakfast.*
- (4) *Menjo sempre pomes per esmorzar.*
- (5) *Como siempre manzanas para desayunar.*

La distinción entre tipos de rasgos dará lugar a una hipótesis de partida en el análisis de la adquisición de la lengua: los rasgos interpretables son los que se adquieren primero, los rasgos no interpretables —con consecuencias sintácticas claras como el traslado o movimiento— serán los que se integren en la gramática del niño más tarde.

c) La formación de estructura

En versiones anteriores del modelo de los Principios y Parámetros se reconocía un módulo que determinaba las posibilidades estructurales de manera universal, la teoría de la X-barra. De entrada, esta teoría generaba una determinada estructura para cada oración y las piezas léxicas se iban insertando. En el Programa Minimista la X-barra es la consecuencia de las relaciones estructurales entre elementos que se combinan, así, la estructura no viene dada de entrada —se va creando a medida que se combinan las piezas léxicas que se han escogido del léxico. Este paso es crucial para el análisis de la adquisición: según los elementos que contenga el léxico del niño las estructuras que generará su gramática tendrán unas propiedades determinadas. Esta hipótesis inspira la mayor parte de trabajos que presentamos a continuación.

3. Propuestas concretas

Las propuestas que presentamos tienen en común una serie de aspectos, a parte de pertenecer todas ellas a un mismo marco teórico y partir de los supuestos comentados en la introducción. Así:

a) Todas tratan de la etapa telegráfica, esto es, la etapa alrededor de los dos años.

b) Todas conciben la gramática de manera global, de modo que relacionan aspectos de las producciones lingüísticas de los niños que estudian. Así, por ejemplo, encontramos una relación entre la morfología verbal y construcciones interrogativas o el sujeto nulo; entre la adquisición de la morfología flexiva verbal y la nominal; entre el orden de palabras de las primeras etapas y la adquisición de los diferentes sintagmas de la oración.

c) Todas conciben las categorías como conjuntos de rasgos que se adquieren de manera gradual.

d) Todas parten de una concepción esencialmente continuista del desarrollo

lingüístico —con variaciones de unas autoras a otras.

3.1 ¿Por qué producen los niños infinitivos, participios y gerundios aislados? Bel (2001)

Bel (2001) analiza las formas verbales que producen los niños en los primeros estadios del desarrollo lingüístico. En concreto se centra en las formas verbales no finitas —infinitivos, participios y gerundios no precedidos de auxiliar. Ejemplos como los que siguen se encuentran en los datos de niños que están adquiriendo muchas lenguas alrededor de los dos años:

- (6) Sortir
salir
- (7) Quemar

Alternando con estas formas encontramos formas finitas, en especial formas de presente. Las formas de (6) y (7) —en su versión fonológica infantil— coinciden con las adultas pero se dan una serie de diferencias en cuanto a los elementos con los que se combinan y en cuanto a su interpretación.

Las restricciones de combinación de las formas de infinitivo se pueden reducir a tres: no coaparecen con sujetos (o en muy raras ocasiones), no ocurren con la partícula negativa y no se encuentran en contextos interrogativos precedidas por un elemento-*qu*. Estas restricciones se explican a partir de la propuesta de Rizzi (1993/94), punto de partida de Bel (2001), como consecuencia del ‘truncamiento’ de la estructura sintáctica en la cual aparecen los infinitivos, llamados infinitivos raíz (*root infinitives*). El truncamiento de la estructura, permitida en las gramáticas infantiles, comporta la reducción de nudos sintácticos y, por lo tanto, la prohibición de los procesos y estructuras que los nudos sintácticos truncados permitían o licenciaban. Así, ni sujetos léxicos, ni partículas negativas, ni elementos-*qu* podrán aparecer en una estructura en la cual aparezca un infinitivo raíz ya que ST y SC son los nudos responsables de licenciar los sujetos y los elementos-*qu*.

Bel (2001) amplía la hipótesis de Rizzi a participios y gerundios no precedidos de auxiliar:

- (8) Fet mal
becho daño
- (9) Això recollint
esto recogiendo
- (10) Durmiendo

La aparición de éstos es igualmente consecuencia del truncamiento de la estructura. No aparece en combinación con el auxiliar ni los elementos legitimados por los nudos truncados. Además, Bel relaciona el tiempo con el aspecto de la manera siguiente: aunque estas estructuras están truncadas y les falta la proyección de Tiempo, con su sintagma correspondiente (ST), al sintagma verbal le domina un nudo aspectual (S ASP) que nos proporciona la interpretación que dan a los infinitivos los niños (siempre +durcativo (*dur*)). La falta de un nudo T(tiempo) no imposibilita la interpretación temporal, sino que explica la libertad que encontramos en el lenguaje infantil en cuanto a la referencia temporal de las formas no finitas: se pueden referir a un evento presente o a un evento pasado, como recogen los siguientes ejemplos:

- Presente:
- (11) Això recollir, mama
esto recoger, mama
(Mientras la niña recoge una cosa) (Júlia 1;8)

- (12) Sentar (María 1;8)
(Mientras la niña se sienta)
Pasado:
(13) Amagar (Júlia 2;1.25)
esconder
(Un conejo ya ha escondido la nariz)
(14) Este tapar (María 1;7)
(Enseña una botella tapada)

Pero en relación a la adquisición del aspecto, Bel observa que se dan hechos sintácticos sistemáticos que permiten suponer que el niño distingue entre el aspecto gramatical (*viewpoint aspect*) y el aspecto léxico (*aktionsart*). Así, por una parte, nunca encontramos infinitivos raíz de un determinado tipo aspectual (*achievements*) y por otra parte solo encontramos participios, y nunca gerundios, con este tipo de verbos. El aspecto léxico de los verbos denominados *achievements* contiene el rasgo (–dur(ativo)) y éste es incompatible con el rasgo (+dur(ativo)) de los infinitivos raíz. Por otra parte, el rasgo (–perf(ectivo)) de los gerundios es incompatible con los rasgos (+tel(ico)), (–dur(ativo)) de los *achievements* y por lo tanto no encontramos formas como las siguientes.

- (15) Trobant
encontrando
(16) Perdiendo

Formula así una predicción corroborada con los datos: que un verbo de un determinado *tipo aspectual* no podrá surgir con un afijo que se caracterice por tener un *aspecto gramatical* que sea incompatible en cuanto a sus rasgos. De este modo, esta concepción de las categorías gramaticales como conjuntos de rasgos que los eleva a unidad sintáctica primitiva permite explicar los datos analizados de manera directa. En este sentido estamos presuponiendo que el niño sabe distinguir entre tipos aspectuales y por lo tanto que su gramática en este estadio contiene estos rasgos. La relevancia del aspecto en los primeros estadios es hoy en día difícilmente debatible a la vista de la cantidad de propuestas que hacen referencia a esta noción gramatical. En nuestra selección veremos como Llinàs-Grau (1998) y Ojea (2002) la utilizan para dar cuenta de las propiedades del habla de diferentes informantes.

3.2 ¿Por qué pueden preceder los objetos a sus verbos en determinadas ocasiones? Llinàs-Grau (1998) Llinàs-Grau y Coll-Alfonso (2001)

Estas dos propuestas¹⁵ ponen énfasis en un aspecto crucial del lenguaje infantil, la existencia de construcciones alternativas, es decir, la variabilidad. Demuestran que este hecho no representa un obstáculo para el actual modelo generativista, más flexible en su aproximación a la adquisición de las categorías. El modelo minimista puede abordar la alternancia de formas en su seno a partir de la adquisición gradual de rasgos que explica la co-aparición de estructuras como las de (17) y (18) a los 21 meses:

- (17) VO: Papa mira tele
(18) OV: Sabates noves posem
zapatos nuevos ponemos

A partir del análisis del habla de una niña monolingüe catalana, Mireia, en los primeros estadios de su adquisición lingüística se percibe que la aparente alternancia libre de objetos preverbales y postverbales no lo es. Los límites los impone un rasgo esencial, el aspecto léxico del verbo cuyo objeto aparece precediéndolo.

Más en concreto, lo que determina la posibilidad de que un objeto preceda al verbo es el rasgo +téllico que contienen los verbos cuyo significado incluye un punto en el cual la acción termina (ejemplo: *sacar*, *poner*). En los ejemplos con el orden OV no encontramos verbos que no contengan este rasgo:

- (19) Sabates treure (Mireia 1;8)
zapatos sacar
- (20) Papa aquest columpio comprar (Mireia 1;10)
papa este columpio comprar
- (21) Aigua posi (Mireia 1;8)
agua poner
- (22) Això recollir (Júlia 2;1)
esto recoger
- (23) Això recollint (Júlia 2;1)
esto recogiendo

La explicación de estas estructuras viene dada por el hecho de que los verbos en cuestión proyectan un rasgo ASP que determina el movimiento del objeto a la posición de especificador. Así, el objeto precede al verbo porque está situado en una posición sintáctica a la cual debe trasladarse para ser legitimado. Este rasgo aspectual forma parte de la gramática de la niña en los estadios que preceden a la adquisición completa de las categorías funcionales ASP, T, C.

En Llinàs-Grau y Coll-Alfonso también se observa que la morfología verbal de estas construcciones es en su mayoría morfología no finita (infinitivos, participios, gerundios) o subjuntivos. Los verbos que aparecen no se flexionan de la manera adulta. La morfología verbal defectuosa en este estadio sugiere que la categoría T no se ha completado con todos sus rasgos. Así, el movimiento de verbo obligatorio en catalán y que resulta en el orden VO no se ha activado puesto que los rasgos de T que obligan al verbo a trasladarse, no se han adquirido. En relación con esto, se observa que los verbos con el rasgo +téllico permiten el orden adulto:

- (24) Tiro a pilota (Mireia 1;9)
tiro a pelota
- (25) Mama cull xumet (Mireia 1;9)
mamá recoge chupete
- (26) Treu això (Júlia 2;0)
saca esto

Llinàs-Grau y Coll-Alfonso proponen una explicación a estas dos posibilidades en la línea de Roeper (1999): los niños monolingües son esencialmente bilingües en estos estadios ya que los valores de los rasgos que definen los parámetros en las lenguas adultas no están fijados y por lo tanto la variabilidad es no solo explicable, sino esperada. Así, en la gramática de las niñas estudiadas el rasgo que determina el movimiento del verbo contiene las dos opciones (+fuerte, +débil). La opción +fuerte requiere movimiento de verbo a T, la opción +débil permite que el verbo aparezca en la posición de núcleo del SV. Esta segunda opción es la que tiene como resultado el orden no adulto, OV.

Esta explicación se ve corroborada por el hecho de que en el momento en que desaparecen de la producción lingüística de las niñas las estructuras con objeto preverbal, aparece siempre el verbo flexionado a la manera adulta, síntoma de la fijación de los rasgos de T. Así, (27) es la producción tardía correspondiente a (28):

- (27) A treu a vambes (Mireia 23 meses)
a saca a vambas
- (28) Sabates treure (Mireia 20 meses)
zapatos sacar

Ojea (2002) es otra propuesta en la que se pone de manifiesto la necesidad de relacionar diferentes aspectos de la gramática del niño y como se puede dar cuenta de las construcciones infantiles a partir de la adquisición gradual de rasgos.

3.3 ¿Por qué una forma de pasado no se interpreta como tal? Ojea (2002)

Ojea hace un análisis de las características esenciales de la etapa telegráfica de una niña monolingüe castellana, Irene, relacionando diversos aspectos gramaticales —morfología verbal, orden de palabras, aparición de artículos y clíticos y proporciona una explicación unitaria a partir de mecanismos minimistas. El objetivo de Ojea es el de demostrar como la adquisición gradual de rasgos da cuenta del habla de su informante. Los rasgos y sus propiedades determinan la forma, el orden y la interpretación de los elementos del lenguaje infantil. Demuestra también como un mismo fenómeno gramatical no tiene la misma relevancia para lenguas diferentes. Así, aunque en el artículo se comparan lenguas (inglés, castellano, catalán) se explica porqué un fenómeno sintáctico como el sujeto nulo no tiene la misma relevancia en el estudio de la adquisición lingüística del inglés y del español.

El análisis del habla de Irene demuestra como a partir de un momento, de una cierta edad —en este caso hacia los 22 meses— hay un cambio crucial en la gramática que provoca la aparición de nuevas formas morfológicas, prohíbe ciertos órdenes (OV) y hace posibles ciertos elementos (clíticos).

El estudio se centra en el desarrollo y adquisición de la categoría ST, partiendo de la Hipótesis Continuista que la gramática infantil es como la adulta en cuanto a estructura y mecanismos. Como las propuestas anteriores, presupone que las categorías no se proyectan ‘enteras’ ni completas; son un conjunto de rasgos que irán rellenando los patrones posibles hasta llegar a ser como las adultas. Las oraciones de la informante antes de los 22 meses sólo contienen rasgos interpretables, en concreto (–pasado) (+perfectivo), rasgos interpretables que se generan por defecto.

Antes de los 22 meses sólo hay oraciones del tipo:

(29) Lloro nena en casa de Alba (1;08,02)

(Emitida por la noche; describía que por la mañana había visto llorar a una niña)

(30) M: Fuiste al parque con papá?

I: No

M: ¿Por qué?

I: Lluve (1;08,03)

Nótese que el hecho relevante aquí es la interpretación: todas las situaciones expresadas se refieren a un evento pasado pero ninguna se expresa con una forma de verbo pasado.

Asimismo, y sorprendentemente, en este período hay oraciones con morfología de pasado pero estas no expresan tiempo pasado:

(31) Cayó colonia papá (1;06,20)

(La niña lo produce al ver cómo se volcaba un frasco de colonia cerca de ella)

(32) Cogió diga-diga (1;07,13)

(La niña lo produce acercándose al interlocutor con el teléfono en la mano)

Como se ve por el contexto, estas emisiones con morfología de pasado no se refieren a un tiempo anterior a la emisión sino a la culminación del evento verbal. Así, la morfología de pasado marca aquí aspecto perfectivo.

A los 23 meses ya se observa una distinción entre +/– pasado y +/– perfectivo:

(33) Ahí estaba Daniel y escapó (1;10)

(Emitida por la noche; asomada a la ventana recordaba que desde allí había visto cómo un niño conocido se escapaba de su madre)

Además, a partir de este estadio, se utilizan marcadores sintácticos (no solo morfológicos) de tiempo y aspecto:

- (34) Está caliente, *ya* lo soplé y ahora está muy frío (1;10)
 (35) Ahí cayó *un día* Irene (1;10)

Así se puede constatar que a partir de esta edad la gramática de la niña ya contiene y utiliza productivamente T con sus distintos valores +/– pasado. Aparte de las formas verbales y los marcadores sintácticos fácilmente detectables, Ojea relaciona una serie de hechos gramaticales que están directamente asociados con los rasgos de la categoría T desde esta óptica gramatical:

– *El orden de constituyentes*: Sólo se permitirá un orden no adulto antes de la adquisición de los rasgos no interpretables que obligan el movimiento de ciertos constituyentes a la posición de especificador de las categorías funcionales que los contienen. Como consecuencia, sólo en la etapa anterior a los 22 meses encontramos órdenes del tipo:

- (36) SOV: Pedrín bigote quitó
 'Pedrín quitó el bigote'
 (Al ver por primera vez a un conocido sin bigote)
 (37) OSV: Emilio otra Ana riñe
 'Otra Ana riñe a Emilio'
 (Al oír llorar a un niño vecino)

– *El artículo*: SDet está en la gramática de la niña infraespecificada antes de los 21 meses. A partir de entonces hay artículos determinados y artículos indeterminados. Hay una conexión entre la adquisición de SDet con todos los rasgos adultos y ST. Sólo se completa la categoría T con los rasgos formales no interpretables número y Caso cuando éstos ya han aparecido en SDet. Por consiguiente, adquirir la morfología flexiva nominal (especificidad, género, número y Caso) es determinante para fijar los rasgos de T.

– *Los clíticos*: En relación a la categoría SDet, es solo a partir de la consolidación de los rasgos de SDet (excepto el rasgo persona) a los 21 meses aproximadamente que surgen los primeros clíticos, todos de OD.

- (38) La arregló mamá (1;09,03)
 Ahora los cogió Marta (1;09.18)

Ojea se enmarca dentro de las propuestas que desde una óptica minimista coinciden en advertir que los rasgos interpretables son los primeros en adquirirse y que existe un orden de adquisición determinado por los rasgos. Esta misma hipótesis la encontramos en A. Bartra (1997).

3.4 ¿ Por qué aparece un elemento vocálico en el lenguaje infantil en tantos contextos diferentes? Bartra (1997)

Bartra (1997) analiza la presencia de un elemento vocálico en contextos diferentes desde una perspectiva minimista. En su análisis utiliza datos de un gran número de informantes, de gran cantidad de fuentes y lenguas diferentes. Su estudio se enmarca dentro de las últimas propuestas del Programa Minimista y demuestra como este elemento vocálico no es libre; está determinado por los rasgos que expresa y por las categorías funcionales de la gramática. Estos rasgos coinciden con los que contienen las categorías que irán emergiendo en las posiciones donde aparece, prueba fundamental para argumentar que su existencia viene determinada por la gramática.

Bartra muestra como la aparición de una vocal neutra en la producción infantil es un hecho general –se da en las lenguas románicas, en las germánicas y hasta da

ejemplos de un fenómeno equivalente en una lengua Bantú. Veamos algunos ejemplos de las posiciones y funciones más características¹⁶ de este elemento:

– *El contexto más común, en posición del artículo:*

(39) MOT: Què és això? (Le enseña una foto con dos pájaros)

que es esto

JAN: @¹⁷ pipiu , ai no, @ pollets! (2;11.3)

pio-pio, ay no, pollitos

(40) @ babagliolo (Martina 2;1.11)

babero

(41) @ guaugau, pata (María 1;07)

(42) this not @ pancake (Kathryn 24;2)

esto no tortita

– *Substituyendo a una preposición*

(43) FAT: Júlia, i quan anem a l'escola per on passem?

¿y cuando vamos a la escuela por donde pasamos?

JUL: @ pont

puente (Júlia 2;0)

(44) Anti @ calle (María 1;07)

(45) tta (=sta) @ collo (Raffaello 2;0.28)

está cuello (=falda)

(46) Mummy stand up @ chair (Gia 23;3)

mama pone-de-pie silla

– *Precediendo a un verbo:*

(47) @ crema ou (Pere 1;9.15)

quema huevo

(48) @ saca! (María 1;10)

(49) @ bere (Martina 1;9.29)

beber

(50) @ fits here (Eric 23;0)

cabe aquí

– *Precediendo a un adjetivo*

(51) @ blau (Martí 1;9.16)

azul

(52) @ bella (Rosa 2;1.14)

– *Precediendo a la negación*

(53) @ no vull (Pere 1;9.15)

no quiero

(54) @ no fall down (Eric 25;1)

no caer

– *Como partícula interrogativa*

(55) @ hi ha un altre xin? (Pere 1;10.11)

¿hay otro gato? (CW)

(56) @ vai ? (Raffaello 2;2.4)

vas

– *Como partícula negativa*

(57) @ dico piu (Viola 2;6.20)

no digo más

(58) @ find it (Eric 22;0)

no encontrar eso

Seguramente y en parte como consecuencia de la cantidad de contextos en los que aparece, muchos investigadores han concluido que no se trata de un elemento con relevancia gramatical. La propuesta de Bartra radica en concederle a este elemento un estatus sintáctico crucial –sólo así se podrá entender porqué aparece en los contextos en que aparece. Bartra encuentra orden y sistema en un aparente caos –desde la óptica minimista reciente. Desde esta perspectiva se sitúa en una posición continuista débil, ya que parte de la noción de categoría funcional infra-especificada. Este elemento, pues, no puede solo tener relevancia estructural –como proponen Bottari, Cipriani y Chilosi (1993/94), referencia obligada dentro del modelo pero en una etapa anterior.

Bartra toma como ejes principales de su propuesta el hecho de que sólo se postulen un número limitado de categorías funcionales y que éstas se conciben como conjuntos de rasgos. En línea con las propuestas explicadas en las anteriores secciones, el elemento vocálico expresa un rasgo interpretable. Un análisis detallado de los datos revela que esta proto-categoría puede considerarse como la realización del rasgo +referencial. Éste sería el primero en adquirirse y de manera progresiva se iría combinando con otros, hasta la composición de las categorías específicas de la lengua adulta con sus valores fijados para cada lengua particular. Así, las primeras combinaciones de @ con otros elementos son la expresión de un rasgo +referencial, precursor, en concreto, de C y D.

En cuanto a D, Bartra propone unos rasgos específicos y un orden de adquisición determinado por estos (def, +/- plural, Caso, género y persona). En el caso de C, el rasgo referencial expresa los valores de +/- asertivo que se dan en los contextos en los que no se asocia a D (en concreto precediendo al adjetivo, al verbo, a la negación y como partícula interrogativa y negativa). Como dato clave, en catalán adulto, un *que* puede acabar rellenando estas posiciones:

- (59) Que ve la Maria
 viene María
- (60) Que ve la María?
- (61) Que no!
- (62) Que bonic!
 bonito

La separación de los valores +/- asertivo tiene como consecuencia un *que* (C) para el valor positivo y una partícula negativa independiente (*no*) para el valor negativo.

Como se deriva de lo expuesto, este @ tiene una relevancia sintáctica esencial: es precursor de las categorías funcionales D y C, las que marcan de manera fundamental los contextos de aparición nominal y oracional en la gramática adulta.

3.5 ¿ Por qué encontramos adverbios y objetos preverbiales, así como adjetivos pronominales en el habla de niños y niñas bilingües? Gavarró (1998, 2001)

En línea con algunas de las propuestas explicadas en secciones anteriores, Gavarró (1998) y (2001) cuestiona la creencia general de que las producciones infantiles no contienen ‘desórdenes’ respecto del orden adulto. En éstas se demuestra que hay un elevado porcentaje de órdenes no adultos en la producción infantil, en especial en la producción de niños bilingües. Se demuestra, además, como éstos órdenes infantiles no son libres, siguen un patrón marcado por la gramática. Gavarró escoge como hipótesis de partida la de considerar la gramática infantil como la expresión de una gramática máximamente económica en el sentido de que el niño escoge la opción menos costosa derivacionalmente. La gramática infantil contiene por defecto

el valor paramétrico no marcado, esto es, el valor débil, aquel que no activa movimiento de constituyentes (Platzack 1996).

Gavarró concibe la adquisición bilingüe y monolingüe esencialmente como el mismo proceso. Se trata de un proceso de fijación de valores de aquellos rasgos con opciones paramétricas. La diferencia de la adquisición monolingüe a la bilingüe estriba en que en esta última hay una exposición a más *input*, aunque crucialmente lo importante no es la cantidad de *input*, sino la calidad de este. Los datos que le llegan al niño en un contexto bilingüe pueden proporcionarle valores en conflicto. Así, si un rasgo de un elemento léxico en una de las lenguas del contexto del niño tiene un valor +fuerte –activándose así el traslado de ese elemento léxico– y en la otra lengua tiene el valor +débil –no activándose el traslado–, la confluencia en ese individuo de los dos valores provocará un período de desorientación. La consecuencia de esta desorientación será la no fijación del parámetro y por lo tanto como resultado visible se darán estructuras no adultas. En la producción de un niño bilingüe habrá, pues, un mayor número de construcciones divergentes a las adultas durante un período de tiempo más extenso.

En Gavarró (1998) se analiza la adquisición del inglés y el catalán por parte de una niña, Lena. En catalán el orden de N con respecto al adjetivo es NA. Este orden se deriva del traslado del nombre a las categorías funcionales estructuralmente superiores a A a causa del valor +fuerte de éstas, que es lo que atrae al N. El orden de V con respecto al adverbio y al objeto (VAdv y VO) se deriva asimismo de la subida del verbo a las posiciones estructuralmente por encima de Adv y de O respectivamente, esto es, el rasgo +fuerte de una categoría funcional que domina al sintagma verbal atrae el V y tiene como consecuencia que el V preceda al objeto y al adverbio. En inglés por contra, los rasgos que en catalán son fuertes se parametrizan como débiles con la consecuencia estructural de que el nombre sigue al adjetivo (AN) y el verbo sigue al adverbio (AdvV). En la producción lingüística de Lena se encuentran los siguientes órdenes:

(63) Adv V : Malament feia (2;1.4)

mal hacía

(64) A N: grossa pinya (2;0.7)

grande piña

(65) O V: No això toca (2;1.29)

no esto toca

Éstos se dan como combinaciones alternativas a las combinaciones no divergentes, esto es, equivalentes en cuanto a orden de palabras a las adultas:

(66) V Adv: Feia malament (2;1.4)

hacía mal

(67) N A: pinya grossa (2;0.7)

piña grande

(68) V O: Vull pa (1;10.11)

quiero pan

Así, las propuestas de Gavarró demuestran que los órdenes alternativos que encontramos en el lenguaje infantil tienen una relevancia sintáctica esencial y que se puede dar cuenta de éstos a partir de la teoría minimista, que considera el rasgo primitivo lingüístico fundamental.

4. Discusión

Como discusión final contestaremos a las preguntas que encabezan cada una de las secciones del tercer apartado y veremos como las respuestas nos llevan a

confirmar la necesidad de analizar la producción del niño desde una perspectiva lingüística. La pregunta recurrente con la que concluimos cada comentario la lanzamos al aire para que investigadores de otras disciplinas la puedan considerar —si las respuestas son afirmativas y se da el caso que alguna otra disciplina no estrictamente lingüística puede dar cuenta de todos y cada uno de los datos que aquí exponemos deberemos tener muy en cuenta las respuestas y replantearnos nuestra posición. De momento, a mi entender, tantos datos y de tan diversa índole no han recibido explicación completa, detallada y satisfactoria desde ningún enfoque que no sea el lingüístico, esto es, que no parta del supuesto que existe un conocimiento gramatical específico que guía al niño en su camino hacia la gramática adulta.

En esta sección también queremos desmentir la siguiente cita que quizás expresa una creencia generalizada entre investigadores que creen ver en la gramática generativa un obstáculo en vez de intentar descubrir su bondad científica:

(69) La crisis actual de los generativismos de herencia chomskyana reside en su dificultad para explicar la adquisición del lenguaje. (Lopez-Ornat, 1996, p. 470).

¿Por qué producen los niños infinitivos, participios y gerundios aislados?

Las características morfológicas, sintácticas y semánticas de estas formas se explican a partir del marco teórico que toma como primitivo el rasgo y que otorga a las categorías funcionales un lugar relevante en la estructura de la oración. Las restricciones de aparición que tienen estas formas verbales (claramente determinadas en la propuesta) se derivan de la estructura en la cual aparecen. Además, hay un conocimiento gramatical muy sutil que el niño demuestra en su producción, esto es, la distinción entre el aspecto léxico y el aspecto gramatical. Los niños producen combinaciones de morfemas solo cuando los rasgos de éstos son compatibles entre sí.

¿Se explican estas características desde algún otro enfoque no lingüístico?

¿Por qué pueden preceder los objetos a sus verbos en determinadas ocasiones?

He aquí un ejemplo claro de variación: los niños producen tanto objetos que siguen a los verbos que los seleccionan (como el adulto) como objetos que preceden a sus verbos. Esta variación se puede explicar a partir de una configuración estructural determinada propiciada por un rasgo del verbo. Así, sólo si se observan los dos tipos de construcciones y se considera el aspecto como propiedad gramatical relevante se da cuenta de una sistematicidad que quedaría inexplicada. El aparente desorden no es fortuito: los verbos que permiten una colocación no adulta de los objetos contienen un rasgo aspectual (la telicidad) que no contienen los verbos con los cuales nunca encontramos objetos preverbales. Esta propiedad se puede formular como rasgo que se proyecta dando lugar a una estructura que proporciona una posición para el objeto en posición preverbal. Este análisis revela que el niño tiene un conocimiento gramatical muy específico en estas primeras etapas.

¿Se explican estos cambios de manera precisa y detallada en algún otro marco no lingüístico?

¿Por qué una forma de pasado no se interpreta como tal?

Esta es otra apuesta por la adquisición gradual: sólo a partir de una concepción de las categorías como conjuntos de rasgos se da cuenta de la interpretación no esperada de las formas de pasado y de los cambios que sufre la producción lingüística del niño en las primeras etapas. Se concibe así la adquisición como proceso, como evolución de la gramática hasta su forma adulta. La gradualidad se traduce concretamente en la incorporación de rasgos en las categorías funcionales relevantes (T y D). Es verdad que es a partir de una cierta edad —hacia los 22 meses— que se percibe un cambio importan-

te en las producciones lingüísticas del corpus analizado, pero ni se da ni se defiende un cambio súbito. Los cambios se refieren a construcciones que dejan de producirse, a formas verbales que cambian de interpretación, y a nuevas construcciones que van apareciendo. Determinar estos cambios forma así parte esencial de la caracterización del lenguaje del niño desde la gramática generativa.

¿Se explica este tipo de cambios de manera precisa y detallada desde algún otro marco no lingüístico?

¿Por qué aparece un elemento vocálico en el lenguaje infantil en tantos contextos diferentes?

Este elemento vocálico no es libre. La limitación de su libertad se explica en la propuesta que comentamos de manera detallada y a partir de la teoría de los rasgos. Sólo aparece este elemento cuando es expresión de un rasgo determinado, un rasgo precursor de las categorías funcionales que son fundamentales en este marco teórico (C y D). Los cambios observados en la producción del niño se esperan y se predicen con la teoría que desglosa las categorías. Así, contrariamente a lo que se podría suponer desde una óptica no gramatical, la cantidad de contextos, la variación y la existencia de alternativas no es un obstáculo para la caracterización lingüística de este elemento.

¿Se da cuenta de la aparición de este elemento vocálico en su diversidad de contextos desde algún otro enfoque no lingüístico?

¿Por qué encontramos adverbios y objetos preverbales, así como adjetivos pronominales en el habla de niños y niñas bilingües?

He aquí otra propuesta que refleja y pone énfasis en la variación, que encuentra sistematicidad en ella y que la explica de manera clara y rotunda. Contrariamente a una creencia generalizada, esta propuesta demuestra que hay un número elevado de aparentes desórdenes categoriales en las producciones lingüísticas del niño, en especial del niño bilingüe. Entra en juego en la explicación la concepción de las categorías como rasgos así como la noción de parámetro como una diferencia en los valores de los rasgos (fuerte vs débil). Esta propuesta también constituye un ejemplo de la actual concepción de 'regla': no hay una regla específica para cada construcción sino que hay una sola operación gramatical —el traslado— que juntamente con cada opción paramétrica da lugar a los órdenes de palabras que encontramos en el habla infantil.

¿Hay algún otro enfoque no lingüístico que pueda dar cuenta de manera tan precisa de los aparentes desórdenes del habla infantil?

Repitamos, para concluir, la cita que hemos mencionado más arriba:

(69) La crisis actual de los generativismos de herencia chomskyana reside en su dificultad para explicar la adquisición del lenguaje. (Lopez-Ornat, 1996, p. 470).

Si hay crisis en estos generativismos, si existe tal dificultad, ¿cómo se explican la cantidad de propuestas generativistas (de las cuales este artículo es sólo una mínima expresión) que dan cuenta de miles de construcciones infantiles? Precisamente en la actualidad el estudio de la adquisición es el laboratorio natural para la corroboración o invalidación de propuestas teóricas —la adquisición del lenguaje cobra hoy en día una relevancia impensada en otros tiempos¹⁸. Ni hay crisis ni hay dificultad, ¡sino todo lo contrario!

Notas

- ¹ López Ornat (1996).
- ² La selección de propuestas se ha hecho con el objetivo de mostrar, en un ámbito próximo, los trabajos recientes de lingüistas de orientación generativista pero no de un solo proyecto de investigación ni de una sola universidad.
- ³ Véase López Ornat (1996) dónde se afirma que “los niños trabajan con intensidad para aprender su lengua” (p. 472).
- ⁴ Véase el artículo publicado recientemente en esta revista por S. Mariscal “¿Es ‘a pē’ equivalente a DET+N?: Sobre el conocimiento gramatical temprano de las categorías gramaticales”, *Cognitiva*, 13, 1.
- ⁵ Esto lo hará de manera gradual, como explica A. Bartra (1997). Véase sección 3.4.
- ⁶ Tomemos por ejemplo la Estructura Profunda y la Estructura Superficial, hoy consideradas innecesarias.
- ⁷ Para una exposición técnica del Programa Minimista véase Webelhuth (1995). Para una introducción conceptual y accesible véase Chomsky, Belletti y Rizzi (2001).
- ⁸ Véase Chomsky (1981), Chomsky (1986).
- ⁹ El parámetro del Nucleo Inicial por ejemplo no podía dar cuenta del alemán: tiene complementos que siguen a su núcleo (los del verbo) y complementos que lo preceden (los de la preposición). Por lo tanto no podemos hablar en este caso de una opción paramétrica que se fija de una sola manera para todas las categorías de una lengua.
- ¹⁰ Véase en especial Pollock (1989).
- ¹¹ Véase por ejemplo Radford (1990), o Tsimpili (1992).
- ¹² Véase Chomsky (1965).
- ¹³ Así, por ejemplo, sólo las categorías –V pueden someterse a una construcción específica en inglés (*cleft sentences*) o las categorías +N son las que no pueden tener complementos nominales puesto que no asignan caso.
- ¹⁴ Así un rasgo que en una lengua (románica en este caso) tiene el rasgo fuerte, en otra (la germánica en este caso) lo tiene débil. En este caso el verbo con el rasgo fuerte se traslada a una posición estructural que domina al adverbio y por lo tanto aparece precediéndolo.
- ¹⁵ Llinàs-Grau (1998) se presentó como comunicación al congreso New Perspectives in Language Acquisition celebrado en la Universidad de Massachusetts, Amherst en 1997. La segunda referencia escrita representa una reelaboración con más datos (dos informantes más, Eva i Júlia) y la aplicación de la propuesta de Roeper 1999 sobre el bilingüismo.
- ¹⁶ Tan solo incluyo los contextos más frecuentes, hay otros muchos también comentados y analizados en Bartra (1997).
- ¹⁷ Utilizaré el símbolo @ tal y como hace Bartra (1997) aunque en algunas de las fuentes originales se distinguen vocales con rasgos más específicos.
- ¹⁸ Véase Rosselló (2001) donde precisamente se demuestra la relevancia de los estudios de adquisición en la actualidad.

Referencias

- BARTRA, A. (1997). The Schwa as a Functional *Joker* in Early Grammars. Comunicación presentada a *Incontro di Grammatica Generativa*, Pisa, Italia / VII *Colloquium on Generative Grammar*, Oviedo.
- BEL, A. (2001). The Projection of Aspect: A Key in the Acquisition of Finiteness? *Proceedings of the VIIIth Congress of the International Association for the Study of Child Language* Somerville, MA: Cascadia Press.
- BOTTARI, P., CIPRIANI, P. & CHILOSI, A. M. (1993/94). Protosyntactic devices in the acquisition of Italian free morphology. *Language Acquisition*, 3, 327-369.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Nueva York: Praeger.
- CHOMSKY, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CHOMSKY, N., BELLETTI, A. & RIZZI, L. (2001). *An Interview on Minimalism*. University of Siena. <http://www.media.unisi.it/ciscl/publicazioni.htm>.
- GAVARRÓ, A. (1998). Word order alternations and feature assignment in bilingual Catalan acquisition. *Probus*, 10, 103-114.
- GAVARRÓ, A. (2001). *Economy and Word Order Patterns in Bilingual English-Dutch Acquisition*. Report de recerca GGT-01-13.
- LLINÀS-GRAU, M. (1998). Verb-Complement Patterns in Early Catalan. *University of Massachusetts Occasional Working Papers (UMOP)* 22, 15-26.
- LLINÀS-GRAU, M. & COLL-ALFONSO, M. (2001). Telic Verbs in Early Catalan. *Probus*, 13, 1, 69-79.
- LOPEZ ORNAT, S. (1996). La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas. En F. Cueto & M. de Vega (Coords), *Psicolingüística en lengua castellana* (Cap. 9). Madrid: Trotta.
- MARISCAL ALTARES, S. (1999). ¿Es ‘a pē’ equivalente a DET+N?: Sobre el conocimiento gramatical temprano de las categorías gramaticales. *Cognitiva*.
- OJEA, A. (2002). El desarrollo sintáctico en la adquisición de la primera lengua: análisis de la etapa telegráfica de un sujeto monolingüe de español. *Revista Española de Lingüística*, 31, 2, 413-430.
- POLLOCK, J.-Y. (1989). Verb Movement, Universal Grammar and the Structure of IP. *Linguistic Inquiry*, 20, 365-424.
- PLATZACK, C. (1996). The initial hypothesis of syntax. A minimalist perspective on language acquisition and attrition. En H. Clahsen (Ed.), *Generative Perspectives on Language Acquisition. Empirical Findings, Theoretical considerations and Crosslinguistic Comparisons* (pp. 369-413). Amsterdam: John Benjamins.
- RADFORD, A. (1990). *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax. The Nature of Early Child Grammars of English*. Oxford: Basil Blackwell.
- RIZZI, L. (1993-94). Some notes on linguistic theory and language development: the case of root infinitives. *Language Acquisition*, 3, 4, 371-93.
- ROEPER, T. (1999). Universal Bi-lingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2 (3), 169-186.
- ROSSELLÓ, J. (2001). L’adquisició de la sintaxi: preguntes d’infants per als lingüistes. En M. Lorente et al. (Eds.), *La gramàtica i la semàntica en l’estudi de la variació* (pp. 15-46). Barcelona: PPU.
- TSIMPLI, I. M. (1992). *Functional Categories and Maturation. The Prefunctional Stage of Language Acquisition*. Tesis doctoral, University College London.
- WEBELHUTH, G. (Ed.) (1995). *Government and Binding Theory and the Minimalist Program*. Oxford: Blackwell.