

El Minotauro y la muñeca rusa: la gramática infantil y la teoría lingüística

Ana T. Pérez-Leroux
University of Toronto

1. Introducción: La adquisición del lenguaje como disciplina

Toda disciplina o área de investigación tiene una sociología, una historia natural, y una ciencia. La sociología de la adquisición del lenguaje es producto de su especial situación interdisciplinaria entre la psicología, la lingüística y la logopedia. Su historia natural es la tarea de observar y caracterizar los hechos del aprendizaje infantil del lenguaje. Este quehacer empírico apoya el desarrollo de instrumentos de evaluación del desarrollo normal y de diagnóstico clínico. Como ciencia, se impone la tarea de delimitar su objeto de estudio y formular una teoría que permita hacer predicciones para llegar a desarrollar explicaciones capaces de ir más allá de lo observado. Propongo aquí examinar los principios y procesos del desarrollo sintáctico y semántico en niños y presentar una evaluación crítica de la contribución del modelo generativo a la adquisición como ciencia, y comparar esta perspectiva con otras a la luz de fenómenos estudiados recientemente y de otros que han recibido poca atención.

2. El estudio generativo de la adquisición

2.1. *Consecuencias generales del modelo de principios y parámetros*

El modelo principios y parámetros (P&P) de la gramática universal propone que el lenguaje infantil está organizado por reglas universales de estructura, y delimitada de ciertos parámetros binarios de variación, de modo que el aprendizaje consiste en notar tomar decisiones acerca de los parámetros que caracterizan la lengua adulta. Los estudios dentro del modelo han aportado descripciones más sofisticadas de las habilidades gramaticales de los niños, mostrando, entre otras cosas, que las gramáticas infantiles obedecen a los principios universales, como por ejemplo, en el caso de las construcciones de movimiento (Pérez-Leroux 1993). Sin embargo, las conclusiones de las investigaciones generativas han sido menos claras en cuanto al proceso de fijación de parámetros. Un obstáculo del modelo radicaba en la dificultad de identificar los desencadenantes o *triggers*. Resulta especialmente problemática la naturaleza gradual del aprendizaje gramatical, que encaja mal con las predicciones del modelo y crea la necesidad de hipótesis suplementarias. Frente a esta dificultad del modelo generativista, los investigadores se enfocaron hacia la adquisición de categorías funcionales, llegando a la conclusión de que las categorías funcionales se encuentran presentes desde las etapas iniciales, y que la fijación de parámetros sintácticos es temprana (Guasti 2003). Así vemos que aunque el modelo de principios y parámetros ha producido excelentes resultados en cuanto a la representación gramatical en las etapas de desarrollo, ha obtenido menos éxito en explicar los procesos del desarrollo en sí. Para elucidar el porqué de esta contribución desigual propongo examinar dos principales mecanismos de aprendizaje propuestos dentro del modelo, que son el principio del subconjunto, y el de fijación de parámetros.

2.2. *Principio del subconjunto*

El principio del subconjunto propone que cada etapa intermedia del aprendizaje gramatical genera estructuras que son subconjunto propio de las estructuras contenidas en las etapas subsiguientes (Berwick 1985; Fodor y Sakas 2005). De este modo, el aprendizaje procede directamente a partir de la

experiencia de analizar las estructuras fuera del dominio inicial. Sin embargo, la opcionalidad característica de las primeras etapas resultaba difícil de encajar dentro de las predicciones del principio del subconjunto. Un ejemplo de esto se da en el caso de los sujetos nulos en el aprendizaje del inglés. La gramática *pro drop* del Inglés, con su estructura única {Suj Pred} es subconjunto de una gramática *pro drop*, que contiene {Suj Pred, *pro* Pred}. A pesar de esto, los niños comienzan tratando los sujetos como opcionales, y no por la gramática del subconjunto. Esto ha obligado a que se impliquen otros factores explicatorios, como la maduración de categorías funcionales (Radford 1990), principios computacionales (Wexler 1998), aprendizaje de categorías funcionales (Vainikka 1993/1994), o procesos de truncación (Rizzi 2002), entre otras cosas.

Otros parámetros organizados en subconjunto han sido propuestos. Chierchia (1998) para dar cuenta de la variación en categoría del determinante, propone el Parámetro de la Interpretación Nominal (*Nominal Mapping Parameter*), que separa tres tipos de lenguas en cuanto a la interpretación de frases nominales. En las lenguas sin determinante, como el chino, el SN se interpreta semánticamente como una entidad referencial. Las lenguas romances, donde los SN desnudos están restringido, los SNs se interpretan como predicados semánticos y por eso se generaliza el determinante. En el tercer tipo lo ilustran las lenguas germánicas, donde los SN desnudos aparecen en cualquier posición, y por eso se propone que estas permiten ambas posibilidades semánticas para el SN. Chierchia propuso que este parámetro está organizado como un subconjunto (I>II>III), con una etapa inicial sin determinación, una etapa intermedia de generalización de DP (tipo romance) y una etapa mixta final. La predicción es que en las lenguas de tipo II los niños alcancen los niveles adultos de inserción de D más temprano que en las lenguas de tipo III, predicción apoyada por las investigaciones comparativas en Guasti y sus colegas (2008). Hay una versión semántica del principio de subconjunto (Crain y Thornton 1998), pero su aplicación se ha limitado a aspectos lógicos de la interpretación de operadores, y no está claro que pueda adoptarse como método para enfocar la adquisición funcional.

2.3. Fijación de parámetros

En P&P, el aprendizaje gramatical depende de un número pequeño de decisiones tipológicas que interactúan dando como resultado toda la variedad lingüística posible. Se supone que niño detecta la presencia de un desencadenante único o complejo que da lugar a la reestructuración gramatical. Esto asume implícitamente que este desencadenante es más simple de detectar que las otras estructuras paramétricamente asociadas como los expletivos, o la opcionalidad de D en los casos vistos anteriormente. A excepción de las implementaciones probabilísticas como Yang (2002), el modelo paramétrico no explica la naturaleza gradual del aprendizaje, por lo que se proponen explicaciones extragramaticales como déficits pragmáticos (Austin et al. 1997).

Ha tenido mucha importancia la hipótesis Borer-Wexler acerca de la experiencia desencadenante, donde se considera que los parámetros están expresados dentro del inventario morfológico de las lenguas. Snyder, Senghas e Inman (2001) sugieren que el parámetro de elisión del núcleo nominal (n-drop) es tipológicamente más claro, y ofrece una mejor oportunidad para examinar esta propuesta que el parámetro del sujeto nulo. Notan que la elisión nominal depende universalmente de la concordancia nominal de género y número. Examinaron el aprendizaje de esta construcción frente a la adquisición de la concordancia, mostrando que los niños no siempre aprenden estas dos propiedades de modo simultáneo. Koki, por ejemplo, domina la concordancia a los 2;2, pero el n-drop no aparece hasta los 2;6, a pesar de estar precedido por varios usos de la secuencia det + N + adj (e.g. *el oso grande*). Snyder y sus colegas señalan que de los posibles ordenamientos, solo ocurre el de la simultaneidad y la concordancia primero, lo que sugiere que concordancia nominal es requisito necesario pero no suficiente para la adquisición de N-drop.

En resumen, estos dos mecanismos propuestos no alcanzan a caracterizar satisfactoriamente el desarrollo infantil. El principio del subconjunto representa las gramáticas como una muñeca rusa, la más pequeña al interior de la otra. No explica como se pasa de una gramática a otra, sólo define límites formales sobre que elementos deben entrar primero en la gramática. El proceso de fijación de parámetros alude a una metáfora topológica, el aprendizaje como navegación de un laberinto, sin profundizar en los procesos que subyacen las decisiones paramétricas. Estas dos propuestas teóricas se

revelan como objetos artefactos o monstruosos dentro de la teoría, incapaces de apoyar la teorización sobre la naturaleza dinámica del aprendizaje.

3. Evaluando alternativas

3.1. Desde la perspectiva del constructivismo

Las perspectivas constructivistas o emergentistas se centran sobre el aprendizaje en sí, y no aceptan la propuesta generativista sobre la competencia gramatical inicial completa (*Full Competence Hypothesis*) (Aguado Orea 2004). Estos modelos proponen que la competencia gramatical en niños se adquiere mediante mecanismos generales de aprendizaje (Pine, Lieven y Rowland 1998, Tomasello, 2000). Rechazan el argumento de la pobreza del estímulo, y asumen que el aprendizaje inicial se realiza mediante mecanismos puramente léxicos: “Virtually all of early linguistic competence in children is item-based...” (Tomasello 2001:169). De acuerdo a estos autores, las categorías abstractas y las reglas surgen gradualmente, pieza a pieza, mediante procesos de gramaticalización análogos al cambio lingüístico.

Aguado Orea (2004), por ejemplo, estudia el desarrollo gradual de las formas de tiempo y concordancia verbal en niños hispanohablantes. Señala la baja productividad de ciertas formas, como la de tercera persona del plural, que aparenta estar ligadas a efectos de frecuencia. Aguado Orea concluye que las predicciones constructivistas están apoyadas por sus datos, pero admite que estas predicciones no logran gran especificidad gramatical:

“Moreover, constructivist predictions regarding the lack of creativity and gradualness of acquisition are clearly supported by our data. However, the attempts to explain the mechanisms of learning underlying the gradual acquisition of grammatical competence from constructivist accounts lack the degree of specificity achieved by generativist accounts.”

(Aguado Orea 2004: 364)

3.2. Un argumento a favor de la productividad sintáctica en los estadios tempranos: el caso de la negación

La predicción del conservatismo gramatical y alto grado de correlación inicial entre sintaxis y léxico merecen ser examinadas en dominios que vayan mas allá de los marcadores morfológicos, y de los comportamientos de los verbos. El caso de la negación, por su simplicidad, frecuencia y robustez en los usos tempranos, resulta un dominio ideal. Al examinar las producciones iniciales de la niña María (López Ornat 1994), vemos que la negación alcanza máxima productividad a los 1;09, donde aproximadamente una en siete palabras producidas es *no*, fenómeno que atrae la atención materna (1). En esa etapa inicial, los dos patrones principales son el de la negación holofrástica y el de negación final (*X + no*), como se ilustra en (2). Este repertorio se expande en pocos meses, cuando aparece en posición intermedia, colocada en posición correcta con respecto a clíticos y sujetos (3) y también surge la doble negación (4). En el cuarto año de vida, se observan varias estructuras complejas incluyendo la negación en contextos subordinados y contrafactuales (5).

- (1) *MAD: ¿Estás en la etapa del no?
- (2) Primera negación
 - a. Pupa no
 - b. Nene sienta no
 - c. Tista [triste] no
 - d. Aquí no (María 1;9)
- (3) Patrones adicionales
 - a. No la chupan las vacas.
 - b. Este no es tuyo, ¡je de mamá solo! (María 2;1)

- (4) Doble negación
 a. Nada, caca (María 2;0)
 b. No sabo nada. (María 2;1)
- (5) Complejidad adicional
 a. Teresa no lo estudia porque ella me ha dicho a mí: yo no estudio nada de lo que me dice la señorita. (María 3;6)
 b. Esto no es plátano, ¿a qué no? (María 3;6)
 c. No, si me quitaran el lápiz no podía escribir. (María 3;11)

Aunque durante en la primera etapa podemos observar que el uso de la negación en María es bastante estrecho, no queda claro que se observe ni conservatismo gramatical, ni tampoco un alto grado de correlación entre léxico y sintaxis. Importa aquí distinguir la rigidez combinatoria (uso en menos contextos de los que aparecen en el habla materna) del conservatismo en el sentido constructivista, es decir, como fidelidad a las formas dominantes en el input. Como muestra la Tabla 1 el patrón sintáctico que domina en María no pertenece a los patrones más robustos de uso en el lenguaje de la madre durante ese período, que son el no inicial y el no medio.

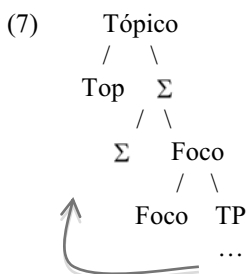
Tabla 1. Distribución de la posición de *no* en las oraciones negativas de María y de su madre

	<i>No</i> holofrástico	<i>No</i> final	<i>No</i> medio	<i>No</i> inicial
María 1;9	45%	49%	4%	1%
Madre File 109	17%	12%	33%	35%

Entonces, aunque María limita el *no* a una única posición, no podríamos decir que muestra rigidez combinatoria ni en el sentido léxico (asociación a ciertas entradas léxicas o sólo aquellas con que aparecen previamente en el uso adulto inmediato), ni en el sintáctico (asociación estrecha con ciertos tipos de frases). Desde el primer uso combinatorio, la negación aparece adjunta a constituyentes de varios tipos, incluyendo frases nominales, adjetivales, verbales y cláusulas con sujeto y verbo.

Este patrón de negación final observado en María se da en los datos de otros niños hablantes del catalán y español (Bel 1996), y contrasta con la negación inicial que se observa en niños angloparlantes (Klima y Bellugi 1966), y resulta claro que la explicación de este patrón inusual debe tomar en cuenta los procesos de dislocación. Aunque en el input las frases con negación final no dominan, si son parte de un proceso normal de respuestas fragmentarias, que son consideradas como producto de procesos de elisión. El remanente de elisión es un constituyente desplazado hacia la periferia izquierda, y puede estar a la derecha de la negación, en posición de tópico, o bajo la negación, en posición focalizada.

- (6) a. ¿A dónde quieres ir?
 b. Al cine no ~~quiero ir~~
 c. No al cine ~~quiero ir~~ (sino a la ópera)



Estos dos fragmentos no son semánticamente equivalentes (Vicente 2006). Ambos presuponen la posibilidad del cine, pero en el caso de (6b) se trata de topicalización, que simplemente tiene el efecto de remover la frase antepuesta, el cine, de los lugares bajo consideración, de las posibles respuestas a la variable correspondiente a la interrogativa. Vicente ofrece argumentos convincentes de que este tipo de fragmento es la forma menos marcada. En cambio, en (6c) se trata de foco contrastivo, con lo que se niega directamente la presuposición de que lo que se quería era ir al cine, en contraste con otra alternativa. Entonces se puede proponer que en esta etapa inicial de negación final, los niños sobre-extienden la construcción no marcada, que resulta de un proceso de topicalización y elipsis. Estos casos no son un reflejo superficial de las estructuras producidas por los padres, ya que con frecuencia se dislocan varios constituyentes, lo que resulta agramatical en la gramática adulta. La primera respuesta del niño en (8) es un fragmento negativo posible, pero el segundo, en que se topicalizan tanto el objeto como el sujeto, no sería producida por un hablante adulto.

(8) *MAD: ¿Te hacen pupa las botas?

*CHI: No, pupa no.

*CHI: Pupa bota no.

En resumen, el análisis de la negación más temprana en la niña María provee poderosos argumentos de que la adquisición de la negación no ocurre ítem por ítem, ni es copia fiel de la producción materna, y tampoco obedece a efectos de frecuencia.

3.3. Un argumento a favor de la modularidad de la sintaxis: los efectos diferenciales del desarrollo léxico en el aprendizaje de las categorías funcionales

Un corolario clave dentro de las propuestas conductista es el de la no independencia de la sintaxis. Investigadores como Bates y Goodman (1997) notan la alta correlación entre desarrollo léxico y desarrollo gramatical en niños menores de tres años, y sugieren que tal grado de correlación implica que se trata de una habilidad subyacente única. Autores como Hayiou-Thomas, Kovas, Harlaar, Plomin, Bishop y Dale (2006) encuentran similarmente que los análisis genéticos de las diferencias individuales en la capacidad de aprendizaje lingüístico permiten disociar un factor articulatorio de un factor general que incluye léxico y sintaxis, que no son disociables entre sí. Pérez-Leroux, Castilla y Bruner (2010) argumentan que un grado alto de correlación entre estos dos componentes es de esperarse, ya que las palabras son las unidades básicas de la sintaxis, y sugieren que los análisis anteriores no son suficiente refinados para separar los dos componentes de la capacidad lingüística. Proponen que hay dos tipos de efecto de léxico sobre sintaxis: un efecto general del vocabulario en la complejidad global de los enunciados infantiles, y otro un efecto específico, en el que ciertos aspectos paramétricos son afectados directamente por el desarrollo léxico. En el primer caso, se presupone que la diversidad léxica es necesaria para adquirir los términos relacionales que permiten la formación de oraciones más complejas. En el segundo caso, que ciertos niveles de organización tipológico tienen como prerrequisito un cierto grado de desarrollo en el vocabulario. Por ejemplo, en el caso de los pronombres de objeto, los niños se enfrentan con muchos ejemplos que parecerían apoyar la existencia de objetos nulos pronominales (Castilla y Pérez-Leroux 2010, Pérez-Leroux, Pirvulescu y Roberge 2008a):

(9) Mamá me trajo un sándwich, pero no quiero comer Ø.

Para estar seguro de que en este caso el objeto implícito es genérico y no pronominal, el niño debe poseer cierto dominio de la transitividad de los verbos, un hecho léxico. Pérez-Leroux, Castilla y Bruner (2010) evaluaron la capacidad de un modelo bidimensional en que la sintaxis es independiente pero se apoya del léxico. Específicamente, el modelo predice una relación direccional entre vocabulario (medido en base al Test de Vocabulario en Imágenes Peabody), y al número de palabras diferentes empleadas en una narrativa) y complejidad oracional (medida como longitud media de enunciado e índice de subordinación), y una contribución independiente del léxico a la realización de objetos pronominales pero no a la realización de determinantes definidos, una categoría comparable en

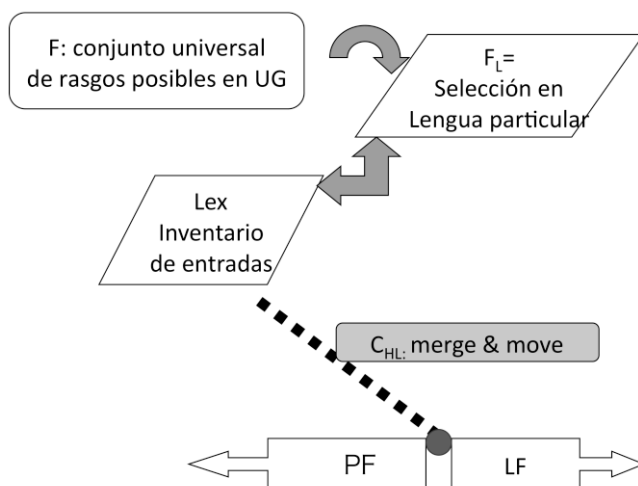
características semánticas, y prosódicas, que poseen curvas comparables de desarrollo en el español infantil. Usando un modelo de ecuaciones estructurales se demostró la superioridad en el ajuste a los datos de un modelo bidimensional con la direccionalidad propuesta por la teoría. Las conclusiones de ese estudio son que aunque existe una gran interrelación entre léxico y sintaxis, los modelos teóricos que suponen dos dimensiones de la capacidad lingüística son empírica y teóricamente superiores, porque pueden apoyar la generación de hipótesis precisas acerca de la interrelación de estos componentes.

4. Integrando la teoría lingüística con el papel del léxico en el aprendizaje gramatical

4.1. Adquisición dentro del programa minimalista

Las propuestas del programa minimalista (Chomsky 1995, 2000, 2001) implican una revisión radical de las premisas sobre la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje, que facilitan la integración del interaccionismo dentro de la gramática generativa (Lorenzo y Longa 2009). En los últimos años, el foco de investigación del aprendizaje se ha hecho más diverso, y han surgido nuevas temáticas donde se exploran asuntos de interfaces pragmáticas y semánticas. Por otro lado, se nota una diversidad en la implementación de los presupuestos básicos del Programa Minimalista, lo que sugiere la importancia de reexaminar las premisas centrales del modelo. La propuesta principal es que el lenguaje es la solución óptima a los problemas de interfaz entre un sistema lineal, adaptado a las necesidades de producción y percepción (forma fonética o PF), y un sistema conceptual con estructura jerárquica (forma lógica o LF). Esto queda ilustrado en la Figura 1:

Figura 1: Elementos básicos del modelo minimalista



Chomsky propone también el Principio de la Uniformidad, donde se sostiene que a menos que haya evidencia para lo contrario, se debe asumir que los idiomas son uniformes, y que la variedad lingüística se restringe a propiedades detectables de los enunciados (Chomsky 2000). El sistema computacional es invariante, con la importante consecuencia de que la parametrización radica en PF, LF, o en el input a C_{HL}. Una consecuencia directa es que el aprendizaje gramatical sólo puede ser léxico (distribución sintáctica o semántica de las entradas léxicas y reconstrucción a partir de éstas de los rasgos formales que definen F_L, o prosódico (PF). Las operaciones de fusión (MERGE) y movimiento (MOVE), concatenan las piezas léxicas formando marcadores con estructura jerárquica. Estas operaciones son invariantes y automáticas y no son en sí mismas objeto de aprendizaje.

La principal consecuencia del modelo es que si la parametrización radica en la sintaxis, el aprendizaje gramatical debe ocurrir a través de mecanismos de aprendizajes. La hipótesis nula es que no se necesitan mecanismos adicionales. Propongo examinar a continuación dos mecanismos de aprendizaje léxico, el principio de contraste (*contrast principle*) y la hipótesis del apoyo sintáctico (*syntactic bootstrapping hypothesis*), y considerar su potencial utilidad en la consideración del estudio del desarrollo del conocimiento gramatical.

Una premisa básica del aprendizaje léxico es que este ocurre a dos niveles. Uno corresponde a un aprendizaje simplemente distribucional, mediante el cual se segmentan las entradas, y se las asocia con sus entornos morfosintácticos. El otro corresponde al proceso de demarcación de los valores formales y semánticos de las entradas. Aprender la palabra *correr* implica a) separar la entrada de la señal acústica b) agruparla con sus variantes morfo-fonológicas, c) categorizarla como verbo, d) asociarla con un campo semántico de verbos de manera de movimiento, e) precisar las diferencias entre éste y otros verbos dentro de ese campo semántico. La categorización de los términos se realiza a través del apoyo sintáctico de los elementos en sus entornos (*syntactic bootstrapping*). La demarcación del valor semántico de la palabra (*mapping*) ocurre parcialmente en bases externas, de asociación de palabra a contexto referencial, pero también, importantemente, en bases internas, de asociación de enunciado lingüístico a contexto referencial (Gleitman, Kimberly, Nappa, Papafragou y Truswell 2005). De acuerdo a Gleitman (1990) el entorno sintáctico de las palabras apoya las inferencias que los aprendientes pueden hacer en cuanto a sus significados. Por otro lado, se entiende que el aprendizaje semántico de las palabras se obtiene en parte por un proceso de comparación entre los valores semántico con los otros miembros del mismo campo léxico. Se propone un principio de contraste o unicidad que bloquea la posibilidad de identidad semántica total (Pinker 1984, Clark 1993). El niño que escucha: “Un gato” y “Un animal”, infiere que si el hablante usa dos términos distintos en el mismo contexto intenta expresar dos significados diferentes.

La tarea del aprendizaje de las categorías gramaticales puede concebirse semejantemente. Valian (2009) sugiere que los niños tratan los determinantes como una categoría desde la primera etapa, aunque tengan que aprender cuáles elementos léxicos pertenecen a tal categoría, y cuales son sus propiedades semánticas específicas. Para asociar elementos específicos (*un, los, etc.*) con la categoría determinante, el niño emplea inferencias hechas a partir de las regularidades distribucionales. De acuerdo a Valian (2009) la tarea fundamental del aprendizaje gramatical es la de demarcación: identificar la categoría a la que pertenecen estos elementos (que *los* es determinante), y cuál es su significado dentro del campo semántico y funcional de la categoría, es decir, cómo se diferencia éste de los otros determinantes en el idioma que se aprende (que se trata del artículo definido).

4.2. Principio del contraste

Pérez-Leroux, Munn & Schmitt (en preparación) proponen que la identificación de un elemento funcional específico depende de un proceso gradual de refinamiento del valor semántico de éstos. No es suficiente determinar que el valor semántico general del artículo es definido, ya que los artículos definidos pueden tener distribuciones semánticas ligeramente diferentes en los diversos idiomas. Por ejemplo los artículos definidos en español se usan con sentido genérico con SNs plurales, y con significado posesivo en los contextos de posesión inalienable. En inglés, estos sentidos se expresan mediante los SNs desnudos y artículos posesivos, respectivamente.

(10) **Las** zebras tienen rayas.

Ø Zebras have stripes.

(11) Luisa se lavó **la** cara.

Luisa washed **her** face.

Estos autores muestran que los niños anglohablantes comienzan con la formulación más amplia del artículo definido, ya que aceptan usos genéricos y de posesión. El input les permite eventualmente estrechar esta formulación inicial. Esto ocurre a través de la asociación positiva con los usos anafóricos

y específicos, y de la comparación del definido con las otras estructuras en competencia dentro del dominio de los determinantes.

Este proceso de comparación puede apoyar un proceso de bloqueo semántico en el desarrollo funcional, análogo a los procesos de bloqueo dentro de la semántica formal (Heim 1991, Sauerland et al 2005, Sauerland 2008). De acuerdo a Gavarró, Pérez-Leroux y Roeper (2006) la distribución complementaria de los SNs sin determinantes y los SNs definidos sirve de punto de apoyo para la demarcación semántica de estas categorías. Otra propuesta donde se presenta el desarrollo gramatical como un proceso de bloqueo semántico se proporciona para los objetos nulos en los trabajos de Pérez-Leroux, Pirvulescu y Roberge (2008a) y Castilla y Pérez-Leroux (2010). Estos estudios explican la opcionalidad inicial de los pronombres de objeto en inglés y francés, y en español, respectivamente, como resultado de una formulación semántica inicial más amplia del objeto nulo, que es sólo genérico en los adultos, pero que puede ser referencial y anafórico en los niños. Para un adulto, la oración en (9) solo puede significar que Juanito no quería comer nada, pero los niños son capaces de entenderlo como que no quería comerse el sándwich (Pérez-Leroux, Pirvulescu y Roberge 2008b).

Estas propuestas tienen en común que ven la opcionalidad o la sobrex tensión de uso de los elementos funcionales como evidencia de categorías con interpretaciones no adultas, y que proponen que un proceso de bloqueo semántico elimina las interpretaciones y que la evidencia positiva refuerza las interpretaciones objetivo. Como se trata de aprendizaje léxico se espera que el proceso sea gradual, y no hay lugar para problemas sintáctico de subconjunto.

4.3. La sintaxis de apoyo para el aprendizaje léxico

La formulación del problema de aprendizaje gramatical como aprendizaje de tipo léxico proporciona un marco para estudiar varios aspectos de la gramática. Una idea importante que merece más atención es la hipótesis del apoyo sintáctico, donde se propone que los significados de los términos relacionales se adquieren a partir de los contextos de subcategorización con los que se asocia cada palabra (Gleitman 1990). Si suponemos que los niños usan los contextos de distribución para extraer los átomos de sentido de las piezas léxicas, podemos explicar por que los niños pasan por una breve etapa en que sobregeneran la cópula *estar* a contextos existenciales que requieren *haber*, a pesar de que los errores de selección de ser y estar entre sí son muy bajos (Sera 1992)

(12) ¿No está ca(ra)melos ?

Entonses [: entonces] (es)taba una niña mala, ¿sabes ? (María 2;01, corpus de López-Ornat)

Estos errores de selección son evidencia de que los niños correctamente han clasificado el *haber* de las construcciones existenciales como una variedad de copula, junto con *ser* y *estar*, y que por eso emplean una de estas durante esta etapa en que usan *haber* solo en expresiones fijas (*no hay*) o con sentido modal (Álvarez y Pérez-Leroux en preparación). Interesantemente, el hecho que sustituyan *estar* y no *ser* en los contextos existenciales muestra que han descubierto que *estar* se asocia con contextos aspectualmente delimitados, donde la predicación se aplica a sólo un subevento o etapa temporal. La inferencia que puede hacerse es que los niños usan los contextos de las cópulas para diferenciarlas y aplican este conocimiento de modo novedoso, pero acertado, en contextos existenciales.

5. Conclusiones

En resumen, la perspectiva crítica presentada aquí sugiere que los enfoques generativistas al aprendizaje, aunque han contribuido extensamente a enriquecer la base descriptiva de la disciplina, y han proporcionado buenas teorías de las representaciones tempranas, carecen en sí de una teoría del desarrollo. Los elementos teóricos principales, el principio del subconjunto, y la teoría de parámetros logran describir etapas o estadios en el desarrollo gramatical, y sirven de apoyo para la formulación de hipótesis acerca de la naturaleza de las etapas. Sin embargo, no logran en sí caracterizar el paso gradual de una etapa a otra. Los enfoques constructivistas pueden caracterizar la naturaleza gradual del desarrollo infantil del lenguaje, pero, como carecen de una teoría de la representación sintáctica, no

logran desarrollar hipótesis específicas acerca de los elementos lingüísticos en las gramáticas infantiles.

He sugerido que la aplicación de enfoques léxicos al aprendizaje gramatical permite una integración exitosa de la teoría lingüística y la psicología del desarrollo¹. La sugerencia es que las propuestas acerca del desarrollo pueden enfocarse sobre las capacidades infantiles de aprendizaje distribucional y de extraer sentido de las distribuciones de modo que las piezas funcionales puedan ser caracterizadas formal y semánticamente. Tal foco no implica un abandono de las premisas de la gramática universal, en la que se supone que los niños tienen acceso a las categorías lingüísticas y al inventario universal de rasgos que componen las entradas léxicas. Al poseer tales categorías, los niños son capaces de situar las piezas funcionales y léxicas de modo eficiente y organizado. Las hipótesis que formulan quedan restringidas por los principios de organización formal y funcional de la gramática universal. Los enfoques léxicos entonces abren la posibilidad de una caracterización más adecuada de la naturaleza dinámica del aprendizaje dentro de los estudios generativistas. La adquisición de los rasgos morfosemánticos de las categorías funcionales, así como los procesos de opcionalidad funcional, pueden ser situados coherentemente dentro de explicaciones léxicas, haciendo uso de conceptos formales generales en la semántica.

Referencias

- Aguado Orea, Javier. 2004. The acquisition of morphosyntax in Spanish: Implication for current theories of development. Nottingham: University of Nottingham dissertation.
- Alvarez, Yadira y Ana T. Pérez-Leroux. en preparación. How to be in Spanish. Ms. University of Toronto.
- Austin, Jennifer, María Blume, David Parkinson, Zelmira Núñez del Prado, and Barbara Lust. 1997. The Status of Pro-Drop in the Initial State: Results from New Analyses of Spanish. Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish, volume 1: Developing grammars, ed. por Pérez-Leroux, and W. R. Glass. Somerville: Cascadilla Press.
- Bates, Elizabeth, and Judith C. Goodman. 1997. On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. *Language and Cognitive Processes* 12, 507-586.
- Bel, Aurora. 1996. La adquisición de la negación en catalán y español. Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego, ed. por Miguel Perez-Pereira. Editorial Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Berwick, Robert C. 1985. The acquisition of syntactic knowledge. Cambridge, MA: MIT Press.
- Castilla, Anny P., and Ana T. Pérez-Leroux. 2010. Omissions and substitutions in Spanish object clitics: Developmental optionality as a property of the representational system. *Language Acquisition* 17. 2-25.
- Chierchia, Gennaro. 1998. Reference to kinds across languages. *Natural Language Semantics* 6. 339-405.
- Chomsky, Noam. 1995. The minimalist program. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, Noam. 2000a. Minimalist inquiries: the framework. Step by step: Essays on minimalist syntax in honour of Howard Lasnik, ed. by Roger Martin, David Michaels, and Juan Uriagereka, 89-115. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, Noam. 2001. Derivation by phase. Ken Hale: A life in language, ed. by Michael Kenstowicz, 1-52. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clark, Eve V. 1993. The lexicon in acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crain, Stephen & Rosalind Thornton 1998. Investigations in Universal Grammar. MIT Press. Cambridge, MA.
- Fodor, Janet D., and William G. Sakas. 2005. The subset principle in syntax: Costs of compliance. *Journal of Linguistics* 41. 513-569.
- Gavarró, Anna, Ana T. Pérez-Leroux, and T. Roeper. 2006. Definite and bare noun contrasts in child Catalan. The acquisition of syntax in Romance languages, ed. by V. Torrens & L. Escobar, 51-68. Amsterdam: John Benjamins.
- Gleitman, Lila R. 1990. The structural sources of verb meanings. *Language Acquisition* 1. 3-55.
- Gleitman, Lila R., Kimberly Cassidy, Rebecca Nappa, Anna Papafragou & John C. Trueswell. 2005. Hard words. *Language Learning and Development* 1. 23-64.

¹ Aunque estos enfoques no han sido plenamente utilizados en los estudios del aprendizaje sintáctico, dentro del estudio del desarrollo bilingüe ya se ha propuesto claramente que la coactivación de rasgos de entradas léxicas es la base de la transferencia gramatical en bilingües (Sánchez 2004), aún en el caso de la transferencia del orden de palabras (Pérez-Leroux, Cuza y Thomas 2010).

- Guasti, Maria Teresa, Anna Gavarró, Joke de Lange y Claudia Caprin. 2008. Article omission across child languages. *Language Acquisition* 15. 89–119.
- Guasti, Maria Teresa. 2003. *The growth of grammar*. Cambridge, MIT Press.
- Hayiou-Thomas, Marianna, Yulia Kovas, Nicole Harlaar, Robert Plomin, Dorothy Bishop y Philip Dale. 2006. Common etiology for diverse language skills in 4 ½ year old-twins. *Journal of Child Language* 33. 339–368.
- Heim, Irene. 1991. Artikel und Definitheit. *Semantik: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, ed. by Arnim von Stechow & Dieter Wunderlich (eds.), 487–535. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Klima, Edward y Ursula Bellugi. 1966. Syntactic regularities in the speech of children. *Psycholinguistic Papers*, ed. by J. Lyons y R. Wales 183–208. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- López Ornat, Susana, Almudena Fernández, Pilar Gallo y Sonia Mariscal (eds.). 1994. *Adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Lorenzo, Guillermo y Victor M. Longa. 2009. Beyond generative geneticism: Rethinking language acquisition from a developmentalist point of view. *Lingua* 119. 1300–1315.
- Pérez-Leroux, Ana T. 1993. Empty categories and the acquisition of Wh-movement. Amherst: GLSA.
- Pérez-Leroux, Ana T., Alejandro Cuza, y Danielle Thomas. 2010. Transfer in word order: Clitic placement in Spanish-English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*.
- Pérez-Leroux, Ana T., Mihaela Pirvulescu, y Yves Roberge. 2008a. Null objects in child language: Syntax and the Lexicon. *Lingua* 118. 370–398.
- Pérez-Leroux, Ana T., Mihaela Pirvulescu, y Yves Roberge. 2008b. Children's interpretation of null objects under the scope of negation. *Proceedings of the 2008 Meeting of the Canadian Linguistics Association*, ed. por Susie Jones. <http://www.chass.utoronto.ca/~cla-acl/actes2008/actes2008.html>
- Pérez-Leroux, Ana T., Anny P. Castilla y J. Bruner. 2010. General and specific effects of lexicon in grammar: Determiner and object pronoun omissions in child Spanish. Ms., University of Toronto y SUNY/Fredonia.
- Pérez-Leroux, Ana T., Alan Munn & Cristina Schmitt. en preparación. Learning beyond distribution. Ms., University of Toronto y Michigan State University.
- Pine, Julian M., Elena V. M. Lieven, y Carolyn F. Rowland. 1998. Comparing different models of the development of the English verb category. *Linguistics* 36. 807–830.
- Pinker, Steven. 1984. *Language Learnability and Language Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rizzi, Luigi. 2002. On the grammatical basis of language development: A case study. <http://www.ciscl.unisi.it/publicazioni.htm>
- Sanchez, Liliana. 2004. Functional convergence in the tense, evidentiality and aspectual systems of Quechua-Spanish bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 7. 147–162.
- Sauerland, Uli, Jan Andersen y Kazuko Yatsushiro. 2005. The plural is semantically unmarked. *Linguistic Evidence*, ed. por Stephan Kepser y Marga Reis, 413–434. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Sauerland, Uli. 2008. On the semantic markedness of phi-features. *Phi theory*, ed. por Daniel Harbour, David Adger y Susana Bejar, 57–82. Oxford: Oxford University Press.
- Sera, María. 1992. To be or not to be: use and acquisition of the Spanish copulas. *Journal of Memory and Language* 31. 408–427.
- Snyder, William, Ann Senghas y Kelly Ingham. 2001. Agreement morphology and the acquisition of N-drop in Spanish. *Language Acquisition* 9. 157–173
- Tomasello, Michael. 2000. Do young children have adult syntactic competence. *Cognition* 74. 209–253.
- Tomasello, Michael. 2001. The item-based nature of children's early syntactic development. *Language development: the essential readings*, ed. por Michael Tomasello y Elizabeth Bates. Oxford: Blackwell Publishers.
- Vainikka, Anne. 1993/1994. Case in the development of English syntax. *Language Acquisition* 3. 257–325.
- Valian, Virginia. 2009. Abstract categories or limited scope formulae? The case of children's determiners. *Journal of Child Language* 36. 743–778.
- Vicente, Luis. 2006. Short negative replies in Spanish. *Linguistics in the Netherlands* 23, ed. por Los Bettelou y Jeroen van de Wijer, 199–210. Amsterdam: John Benjamins, Amsterdam.
- Wexler, Ken. 1998. Very early parameter setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua* 106. 23–79.
- Yang, Charles. 2002. *Knowledge and learning in natural language*. Oxford: Oxford University Press.

Selected Proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium

edited by Luis A. Ortiz-López

Cascadilla Proceedings Project Somerville, MA 2011

Copyright information

Selected Proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium
© 2011 Cascadilla Proceedings Project, Somerville, MA. All rights reserved

ISBN 978-1-57473-442-3 library binding

A copyright notice for each paper is located at the bottom of the first page of the paper.
Reprints for course packs can be authorized by Cascadilla Proceedings Project.

Ordering information

Orders for the library binding edition are handled by Cascadilla Press.
To place an order, go to www.lingref.com or contact:

Cascadilla Press, P.O. Box 440355, Somerville, MA 02144, USA
phone: 1-617-776-2370, fax: 1-617-776-2271, sales@cascadilla.com

Web access and citation information

This entire proceedings can also be viewed on the web at www.lingref.com. Each paper has a unique document # which can be added to citations to facilitate access. The document # should not replace the full citation.

This paper can be cited as:

Pérez-Leroux, Ana T. 2011. El Minotauro y la muñeca rusa: la gramática infantil y la teoría lingüística. In *Selected Proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. Luis A. Ortiz-López, 118-127. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. www.lingref.com, document #2480.