

*Los procesos de selección, instrucción y representación en la adquisición del lenguaje no nativo**

Juana MUÑOZ LICERAS

Universidad de Ottawa e Instituto Universitario Ortega y Gasset

1. Introducción

El título de artículo suele ser determinante a la hora de decidir si está dentro del campo de quien se acerca a una publicación. Por eso se suele elegir un título transparente, informativo y, en la medida de lo posible, sugerente. En este caso hemos tenido el atrevimiento de limitarnos a la última característica. Hemos buscado un título sugerente pero ambiguo con objeto de despertar la curiosidad del público que no está familiarizado con nuestra línea de trabajo. Pretendemos así llegar a aquellos que aprenden y enseñan lenguas extranjeras para luego, una vez que les hayamos llevado a iniciar la lectura del texto, provocar la reflexión sobre algunos de los principios y mecanismos que regulan la adquisición del lenguaje. En concreto, y basándonos en una serie de propuestas recientes sobre la capacidad y la experiencia lingüística, nos proponemos dotar de contenido preciso a los conceptos de selección,

* La realización de este trabajo ha sido posible gracias a las ayudas de investigación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Ottawa. Quiero expresar mi agradecimiento al Instituto Universitario Ortega y Gasset por las reiteradas invitaciones a participar en su programa de Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje que me han permitido discutir mis trabajos de investigación con los colegas y estudiantes de ese programa. Una versión más detallada de este trabajo fue presentada en las "Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes refugiados" que patrocinó el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación (Centro de Formación del Profesorado) de la Universidad Complutense de Madrid los días 19 y 20 de mayo de 1995.

selección/adquisición como proceso de instrucción (Piatelli-Palmarini 1989), y el modelo de «formación de sub-teorías» que originan distintos niveles de representación lingüística (Karmiloff-Smith 1994), nos van a servir de puntos de referencia para establecer un marco en el que situar la adquisición del lenguaje no nativo. Vamos a recurrir a esos conceptos para hablar de las diferencias entre la adquisición de la lengua materna y la adquisición del lenguaje no nativo, de la determinación de la competencia a partir de los datos de producción y de la variación y la variabilidad de las interlenguas. Para ilustrar dichos conceptos nos serviremos de la propuesta de análisis de los sujetos nulos en las gramáticas del español no nativo (Díaz y Licerias 1994; Licerias, Díaz y Maxwell 1995; Licerias y Díaz 1995) realizada en el marco de las recientes versiones de la gramática generativa de corte chomskiano.

2. El lenguaje como «órgano» mental

El modelo lingüístico chomskiano aparece enmarcado en una concepción del lenguaje cuyo fundamento es la biología y su lugar en el campo del conocimiento las ciencias cognitivas. En otras palabras, es un modelo «psico-biológico» que no sólo propugna el estudio de la adquisición del lenguaje sino que considera dicho estudio como el objetivo último de su investigación.

En este modelo se parte del supuesto de que el lenguaje está localizado en el cerebro como un «órgano» —al igual que la visión o los sentidos—. Dicha localización está determinada para toda la especie humana por la dotación biológica que la caracteriza y que, en lo que tiene de innato, se ha denominado «gramática universal» (GU). La GU constituye la dotación biológica lingüística, la base lingüística del «genotipo» —si seguimos a Lightfoot (1982,1991) en el paralelismo que establece con la dotación genética— por el cual pertenecemos a la especie humana. En contacto con los datos de una lengua dada, esa GU va a permitir que el niño seleccione las opciones que le lleven a construir la gramática de su lengua materna (el «fenotipo»). El medio, siguiendo el paralelismo con la biología, le va a proporcionar los «desencadenantes» que le guían en la selección.

Así entendido, el lenguaje constituye una característica específica de la especie humana de cuya adquisición no podemos evadimos (salvo que se cierre totalmente el contacto con el medio o se produzcan alteraciones genéticas y/o cerebrales). Visto así, el lenguaje se considera un instinto (Pinker 1994) y se ha explicado como resultado del proceso evolutivo que ha llevado al surgimiento de la especie humana. Si bien todos los seres vivos son capaces de representarse el medio y «comunicarse» con él, el nivel en que lo hacen es muy diferente. El proceso evolutivo que ha ido haciendo cada vez más compleja la forma de representarse el medio e interactuar con él, ha llevado a esa capacidad que permite desarrollar el lenguaje humano sea precisamente un

aspecto de la dotación genética (Piatelli-Palmarini 1989, Bickerton 1990, Pinker 1994) y, según Bickerton (1990), ha sido el surgimiento de las «categorías funcionales» del lenguaje lo que nos ha permitido dar el salto con respecto a las especies de simios que son capaces de representarse el mundo por medio de meras etiquetas (algo similar a las «categorías léxicas» referenciales del tipo sustantivo y verbo). El abanico de posibilidades que la presencia de categorías funcionales —las denominadas categorías cerradas en la tradición lingüística (Lyons 1976)— ofrece para la apropiación del medio y la representación mental del mismo, constituye la clave para la diferenciación de la especie humana con respecto a los otros seres vivos. Según Bickerton (1990) — y a juzgar por el papel que dichas categorías van a jugar en las propuestas sobre la adquisición del lenguaje— la falta de referencialidad concreta de elementos como los determinantes, la flexión verbal y nominal, las conjunciones, etc., dota al ser humano de un bien precioso que, como decíamos, le ofrece ventajas considerables a la hora de apropiarse del medio. Hemos localizado pues uno de los elementos que juega un papel importante en el modelo de adquisición del lenguaje que nos ocupa.

3. La adquisición como proceso o mecanismo de selección o de instrucción

Ligada a esta concepción biológica del lenguaje está la visión de la adquisición como un proceso o mecanismo de selección. Los generativistas han partido del supuesto —que a partir de mediados del siglo constituye la creencia generalizada para todos los inmunólogos, por ejemplo— de que el organismo utiliza procesos de selección y no de instrucción a la hora de aprender (Piatelli-Palmarini 1989). La instrucción o transferencia de algo desde el medio al organismo que luego lleva a cabo un proceso de interiorización y asimilación, era la forma de concebir el aprendizaje (apropiación del medio) porque se creía que la naturaleza respetaba principios de economía. Aunque parece ser que, dentro de la inmunología, ya hubo propuestas de aprendizaje selectivo a finales de siglo, era todavía inconcebible pensar que el organismo desplegara la riqueza que supone contener todos los elementos posibles que debe de seleccionar. La inmunología no duda en afirmar que es un proceso selectivo y no instructivo el que media en la relación antígeno-anticuerpo. La visión instructiva defendía que eran los antígenos los que «instruían» al organismo, le dictaban la forma del «nuevo» y específico anticuerpo que lo podía reconocer. La visión selectiva defiende que el organismo posee la capacidad interna real y no potencial de generar un repertorio enorme de millones de anticuerpos. Eso hace que cada molécula posible del exterior —cada antígeno— pueda ser reconocida específicamente y ligada selectivamente.

Así pues, en la adquisición del lenguaje se propone que la adquisición de la lengua materna se produce a partir del repertorio innato (los principios de la gramática universal) y los mecanismos de selección interna (los parámetros); de ahí que el modelo como tal se conozca como Principios y Parámetros (Chomsky y Lasnik 1993). Los parámetros permiten elegir la opción que constituye la lengua en cuestión. Es decir, dan cuenta de la variabilidad lingüística que es propia de la especie humana—el papel que tiene que realizar el medio no es el de proporcionar más estructura—esa es innata—sino el de desencadenar (o empujar) la selección.

Visto así, el lenguaje no es algo que el niño hace sino algo que sucede. El lenguaje le «crece» al niño. Algo muy distinto de lo que es propio del aprendizaje de las matemáticas, la teoría de los «cuanta» o la historia. Pero hemos dicho que el lenguaje le «crece» al niño, es decir, que nos hemos limitado a presentar un modelo de adquisición de la lengua materna.

4. La arquitectura de la mente humana

4.1. Representación, redescrición y reorganización

Sin negar que el lenguaje le «crece» al niño, es decir, sin negar que el niño posee una dotación genética innata, que le lleva a «crecer» el lenguaje, Karmiloff-Smith (1994) se hace eco de la precisión realizada ya en los años setenta por algunos estudiosos de la adquisición del lenguaje infantil a propósito del carácter de instinto que se le atribuye al lenguaje y afirma que el niño sabe algo sobre el lenguaje que las arañas no saben sobre la construcción de telas de araña. Esta autora cree que la flexibilidad y la creatividad que es propia del lenguaje infantil no se explica solo a partir de la dotación genética y la realización como instinto. Según ella, lo que realmente da cuenta de las características del lenguaje y del proceso de adquisición del mismo es la dotación innata más la creación que tiene lugar a partir de la posibilidad del ser humano de redescibir su propia representación del medio.

Según Karmiloff-Smith (1994), el niño se apropia del medio a través del lenguaje y crea una primera representación de la que puede a su vez apropiarse formando subteorías de forma recursiva. Eso lleva a la creación de distintos niveles de representación mental cuyo acceso a nivel consciente varía desde el no acceso hasta la posible verbalización.

Si asociamos esta propuesta con la que sitúa a las categorías funcionales en el centro de la capacidad de apropiación o representación del medio, podemos ver que no sólo son compatibles, sino que, además, constituyen respectivamente la base y el mecanismo de representación del lenguaje que subyace a la adquisición.

4.2. *La estructura de la mente y la adquisición del lenguaje no nativo*

Hasta aquí hemos hablado de qué es lo innato y cómo se adquiere una lengua dada por parte del niño, y hemos partido del supuesto de que el niño comparte con las otras especies el estar dotado para un tipo de lenguaje—lo cual constituye el fundamento instintivo del mismo—pero posee, además, precisamente porque su dotación genética es diferente, la capacidad de apropiarse de sus propias representaciones lingüísticas, algo que no comparte con otras especies.

Por lo que se refiere al adulto que se enfrenta con la tarea de adquirir una lengua extranjera, y teniendo en cuenta lo expuesto arriba, tendremos que partir necesariamente del supuesto de que el adulto no puede volver a «crecer» el lenguaje como tal. Queremos proponer que, en el caso del adulto, la estructura mental es una estructura «crecida» y no puede volver a revivir tal cual el proceso instintivo de adquisición del lenguaje. Ahora bien, el adulto posee una representación lingüística, su L1, que tiene varios niveles de representación. Esa L1, ese fenotipo, puede constituir el equivalente de la dotación innata que posee el niño. El proceso de adquisición en este caso consistirá en utilizar esa representación, junto con los mecanismos de que disponga para «seleccionar» los datos del medio y para construir subteorías sobre las representaciones mentales que cree. El adulto también se apropia del medio y de sus propias representaciones. Pero la base que le guía en esa apropiación no contiene ya el programa de mecanismos de selección interna que lleva al desencadenamiento y filtraje que supone la fijación de parámetros. Esa selección interna y de filtrado que afecta a una cadena pre-programada de recombinaciones internas, de «interruptores» (las opciones de los parámetros que se realizan como conjuntos de propiedades en torno a las que podemos diferenciar una lengua de otra) no está disponible como tal en el caso del adulto. El adulto va a realizar una selección individualizada. Es decir, va a seleccionar cada uno de las propiedades que forman parte de un parámetro de forma local. No será sensible a la cadena preprogramada de interruptores, pero será capaz de reorganizar los distintos componentes de su estructura interna para crear la gramática de la interlengua.

Además de apropiarse del medio partiendo de la representación mental «crecida» (la L1), y de apropiarse de las representaciones que vaya creando (formación de subteorías), el adulto posee también habilidades metalingüísticas—al igual que el niño—que también son propias de otros procesos de adquisición (la inferencia, la formación de hipótesis, etc.)

5. **El concepto de parámetro y el parámetro del sujeto nulo**

5.1. *El nivel de observación y descripción*

La plasmación de la visión selectiva y parametrizada de la adquisición la esbozan Chomsky (1981), y Rizzi (1992) y Jaeggli (1992) con datos concre-

tos cuando presenta el llamado parámetro del sujeto nulo. Ahora bien, en ese primer momento no se busca una base específica de la que dependan los parámetros (de hecho no hay una clara definición de parámetro), pues lo que se hace es recoger la descripción de las propiedades y hacerlas depender precisamente de la presencia o ausencia de sujetos nulos en una lengua dada. En otras palabras, se proporciona una formalización de las propiedades que Perlmutter (1971) había identificado en las lenguas que, en la teoría de la época, tenían un filtro de estructura superficial que les impedía tener sujetos nulos (por ejemplo el inglés y el francés según ese esquema) frente a las que no tenían ese filtro (el español y el italiano, entre otras). Si hacemos un paralelismo con la biología podemos decir que nos encontramos en la etapa de mera descripción de las características externas y tangibles que se asocian a un «síndrome», sin haber llegado al descubrimiento del gen cuyos cromosomas eran responsables de la plasmación de dichas características. Se trata de una etapa descriptiva que relaciona el sujeto nulo referencial al sujeto nulo no referencial (1) y (2) a la inversión del sujeto (3), a la presencia de un elemento nulo entre un complementante y un verbo (4), etc.:

1. salimos a las siete
* leave at seven (we leave at seven)
2. llueve
* rains (It rains)
3. ha llegado Juan
* has arrived Juan (John has arrived)
4. ¿Quién dijiste que — iba a hablar de las categorías vacías?
* Who did you say that — was going to talk about empty categories?
(Who did you say was going to talk about empty categories?)

Estas y otras propiedades reflejan uno de los aspectos de la división tipológica de las lenguas naturales.

5.2. *El nivel de explicación*

Las categorías funcionales, como decíamos arriba, han adquirido un papel muy importante a la hora de explicar la especificidad del lenguaje humano, en concreto a la hora de dar cuenta de las características del sistema computacional responsable de la estructura jerárquica de las categorías léxicas (referenciales). Por lo tanto, no es de extrañar que cuando los lingüistas han tratado de dar una definición de parámetro se haya propuesto que el motor de las propiedades que caracterizan un parámetro está siempre localizado en una categoría funcional (Borer 1984, Lebeaux 1988), Chomsky 1992). Concretamente, y en el caso del parámetro del sujeto nulo, la propuesta es que las lenguas con sujeto nulo, como el español, son las que tienen una reflexión con el rasgo [+fuerte]. Por su parte, las lenguas que no permiten sujetos nulos, como el inglés, tienen el rasgo [-fuerte].

Estos rasgos, volviendo al paralelismo con la biología, nos recuerdan mucho a los cromosomas responsables de los síndromes. Y, si efectivamente, a esas dicotomías que se localizan en las categorías funcionales las consideramos responsables de la estructura genética de las lenguas, parece que estamos tratando de llegar a la explicación de por qué uno u otro fenotipo (lengua natural).

Una vez localizado el rasgo («cromosoma») de la flexión, podemos dar cuenta de las propiedades de ese parámetro («síndrome»). En el caso que nos ocupa, el del sujeto nulo, el rasgo en cuestión es [+/- fuerte]¹ Ahora bien, este rasgo da cuenta de propiedades relacionadas con la presencia de sujetos nulos que no se habían identificado a partir de la mera observación y que, además, alteran el análisis y la clasificación de algunas lenguas naturales. En concreto, el parámetro del sujeto nulo es parte del superparámetro de la flexión que separa el inglés del francés y del español (Pollock 1989) en lo que refiere a la formación de interrogativas, a la colocación de los adverbios, a la negación en la oración, y a la posibilidad de legitimar argumentos nulos, entre otras propiedades. Y decimos argumentos nulos porque también se va a tener en cuenta la posibilidad de legitimar objetos nulos (Hyams 1984, Rizzi 1994).

Esta nueva propuesta hace depender la presencia de sujetos nulos del mismo rasgo que es responsable de situar el francés al lado del español. Sin embargo, el francés tiene sujetos obligatorios. Esta aparente contradicción se explica por el hecho de que los sujetos pronominales del francés son átonos y tienen un comportamiento sintáctico muy diferente del de los sujetos pronominales del inglés o del español². Esta situación se produce por el hecho de que, como propone Rizzi (1986), la legitimación de sujetos nulos por presencia del rasgo (+fuerte) de la flexión no es suficiente para que se den sujetos nulos porque no se identifican. De hecho, los sujetos pronominales del francés tienen precisamente el papel de identificadores. En español, la identificación se produce a través de la concordancia de persona, es decir, de las marcas de persona del verbo. Esas marcas se han perdido en el francés hablado. El espíritu de la propuesta es que la -s de segunda persona de singular de la forma *com-e-s* es el equivalente a nivel de identificación del pronombre *tu* del francés.

Nos encontramos por lo tanto con el rasgo paramétrico [+/-fuerte] que tiene que ser fijado en contacto con los datos (es decir, cuando el que apren-

¹ Un primer intento de explicación lo encontramos en el Principio de Uniformidad Morfológica de Jaeggli y Safir (1989).

² Por ejemplo, entre las propiedades que enumera Kayne (1975), podemos destacar el hecho de que no puedan aparecer unidos por una conjunción o separados del verbo, como se indica en (1) y (2):

(1) *tu et je (toi et moi)

(2) *je, certainement, suis espagnole (moi, certainement, je suis espagnole)

de la lengua capta las características de la flexión). En el caso del niño que aprende la lengua materna, la dotación biológica que hemos llamado gramática universal contendrá estos rasgos y seleccionará uno del medio, el [+fuerte] en el caso del español. El niño será capaz de realizar el cómputo mental— por decirlo de alguna forma— que le llevará a fijar todas las propiedades del parámetro por el hecho de ser capaz de captar ese rasgo. Intervendrá además el principio de identificación, un principio de la gramática universal no sujeto a parametrización y el inventario de categorías vacías que es también patrimonio de la dotación genética.

El concepto de categoría vacía ha sustituido, en cierta medida, al concepto de elisión de la gramática tradicional. La existencia de categorías vacías en las lenguas está perfectamente regulada por la sintaxis de las mismas y su estudio constituye uno de los problemas más apasionantes de la investigación psicolingüística. La categoría vacía que equivale al pronombre sujeto obligatorio del inglés, se denomina PRO, y se define como pronominal y aparece como sujeto vacío de un verbo flexionado como en (5):

(5) pro_j salimos $_j$ a las ocho

El índice (i) que aparece junto a *pro* y el verbo indica que hay coreferencia entre ambos.

El sujeto nulo del infinitivo en oraciones como (6) se define como anáfora, ya que tiene siempre un antecedente que lo controla:

(6) Juan(i) quiere PRO $_j$ salir a las ocho

Hay otras categorías vacías que no se han denominado elisiones en la gramática tradicional. Se trata, por ejemplo, de las «huellas» (t) que se sitúan en las posiciones canónicas de las oraciones y que están ligadas a operadores como los pronombres interrogativos, por ejemplo ³. En (7), la huella ocupa la posición del objeto directo, de donde se supone que se mueve el interrogativo *qué*, cuando se forma la oración interrogativa:

(7) ¿Qué $_j$ dice t_j Juan? ⁴

Esta categoría vacía se define como variable.

La posibilidad de legitimar argumentos nulos depende pues del rasgo [+fuerte] de la flexión. El niño seleccionará la opción [+fuerte] o [-fuerte] en contacto con los datos y recurrirá al principio de identificación para utilizar sujetos (u objetos nulos).

³ Se parte del supuesto de que todas las posiciones sintácticamente obligatorias deben recuperarse cuando se realiza la interpretación semántica de la oración.

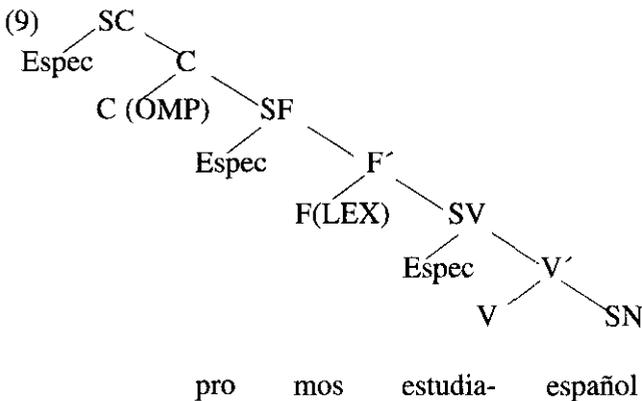
⁴ El sujeto aparece pospuesto porque el movimiento de *qué* presupone la anteposición del verbo. Esta es otra consecuencia de seleccionar el rasgo [+fuerte] de la flexión.

6. Los sujetos nulos de las interlenguas del español

El problema que se plantea a la hora de aplicar este modelo a la adquisición del lenguaje no nativo es si los adultos tienen acceso a la Gramática Universal para adquirir una L2, es decir, si recurren a los principios y pueden refijar los parámetros de una lengua segunda, una vez que ya «les ha crecido» la L1⁵. Nosotros partimos del supuesto de que el adulto no capta los rasgos que le permiten refijar parámetros como a los niños. Es decir, no hacen el cómputo mental a que nos referíamos arriba, pero sí recurren a los principios de la gramática universal, es decir, buscan medios de identificación y recurren al inventario de categorías vacías. En lugar de fijar el parámetro a partir de la selección del rasto apropiado, lo que hacen es partir de la L1 para identificar las estructuras que constituyen propiedades del parámetro de forma local. Si se produce una redescrición adecuada de las estructuras de la L2, la gramática del sistema no nativo será como la del nativo superficialmente. Sin embargo, la representación no será la misma.

Por ejemplo, para la oración (8) del español se propone la representación que figura en (9):

(8) Estudiamos español

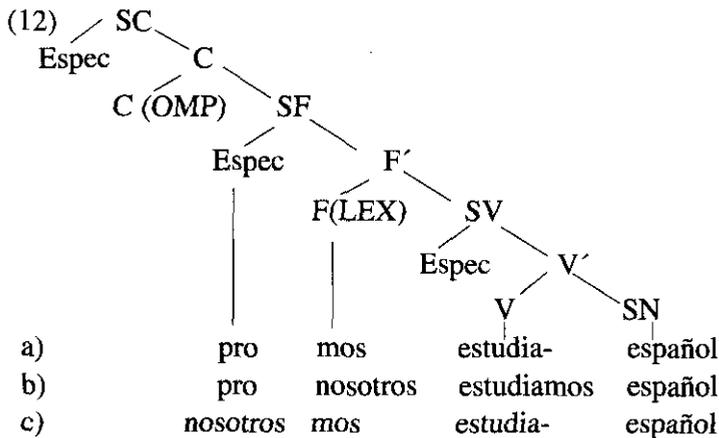


En esa representación arbórea los sintagmas están organizados de forma jerárquica y binaria y cada uno tiene un especificador y un complemento. SC equivale a sintagma complementante (el que introduce una proposición en el caso de las oraciones simples y constituye el nexo de unión con las oraciones subordinadas). En el Espec de COMP se sitúan (aterrizan tras las regla de movimiento) los pronombres interrogativos. En COMP se sitúa la conjunción

⁵ El tema del periodo crítico para la adquisición de la L1 se ha tratado repetidamente en la literatura sobre adquisición del lenguaje. Véase, por ejemplo, Eubank (1991).

Esta formalización ayuda a ilustrar la diferencia entre las lenguas con una flexión más rica y, por tanto, mayor flexibilidad en el orden de palabras, y aquellas que, como el chino, carecen por completo de flexión verbal.

Si, como hemos propuesto, los adultos que aprenden una lengua segunda no refijan las opciones paramétricas sino que reestructuran las propiedades localmente (Tsimpli y Rousseau 1991), pero sí recurren a principios de la gramática universal -es decir, utilizan el principio de identificación y son capaces de cambiar el identificador, tendremos, como decíamos, representaciones gramaticales diferentes pese a que los datos superficiales -la oración emitida- sea la misma. Por ejemplo, en (12), la representación de la oración (8) es la (a), tal cual se presentaba arriba en (9). Si los hablantes de francés que aprenden español, utilizan los pronombres sujeto del español como los del francés en sus producciones, es decir, les dan el papel de identificadores de la categoría vacía PRO, la representación gramatical de una oración como (9) producida por un francés sería la de (12)b. Finalmente, la opción (12)c correspondería a los casos en que los españoles optamos por utilizar el pronombre o al caso de los estudiantes franceses que pueden o no utilizar el pronombre -si no lo hacen producirán (12)a- y han cambiado ya el identificador. Es decir, el español y el francés pueden legitimar *pro*.



Los ingleses nunca tendrán una estructura con PRO si no refijan el parámetro (no pueden cambiar el rasgo [-fuerte]) a [+fuerte] porque no lo captan en los datos. En ese caso es posible que, cuando producen oraciones como (8), la categoría vacía que aparece sea diferente. Es decir que sea un PRO identificado por el discurso porque vayan a identificar a la posición más alta o bien, y especialmente en el caso de las oraciones subordinadas en que aparecen sujetos vacíos, una constante nula (una categoría vacía que no sería ni

pronombre como PRO, ni anáfora como PRO, ni variable como *t*, sino el equivalente no realizado de un sustantivo (Pedro, Juan, etc.)⁷.

Es importante resaltar que en la interlengua inglesa de los hablantes de español, aparecen con gran frecuencia construcciones como (13):

(9) This is the girl that *she* knows to find that book

En Díaz y Licerias (1994), Licerias, Díaz y Maxwell (1995) y Licerias y Díaz (1995), hemos propuesto que ese sujeto que no puede explicarse por transferencia del inglés y que nunca han podido extraer de los datos del español, es el resultado de reanalizar los pronombres del inglés como identificadores del PRO que los hispanohablantes siguen teniendo en su representación gramatical si no refijan el parámetro. Es decir que están utilizando *she* —y los otros pronombres sujeto— como los morfemas de concordancia de persona del español (en este caso la tercera persona del singular).

Por su parte, los ejemplos como (14) y (15), típicos de las primeras etapas de la interlengua española de los franceses, muestran que aún no han cambiado el identificador-los pronombres personales átonos del francés—al identificador del español—los morfemas de persona de las desinencias verbales—.

(14) *me* voy a hablar (F)

(15) cuando yo...habl, yo habla, yo hablo (persona) (#F1)

Curiosamente, este hablante produce incluso una raíz verbal pura (*habl-*) en el proceso de fijar la flexión del español.

En el caso de la interlengua española de los chinos, japoneses y coreanos, hemos encontrado ejemplos como (16) que prueban que identifican los sujetos como en chino, a partir de temas nulos en cadena porque, como sucede en chino, japonés y coreano, marcan el tema en una vez y luego pueden referirse al mismo, vía identificación de los temas nulos que se van refiriendo al mismo antecedente.

(16) Alex es un joven, — trabaja en la empresa de ropa, — no es muy grande y — es de su tío. — Es bastante competente pero — no tiene mucho interés en su trabajo. (J#1)

El resultado es una ambigüedad que resulta demasiado pesada para un hablante nativo de español. Esta ambigüedad desaparecerá cuando los

⁷ Esto es lo que propone Rizzi (1994) para dar cuenta de los sujetos vacíos que, a diferencia del lenguaje adulto, ocurren en el inglés y el francés de los niños, y también para dar cuenta de los sujetos nulos del inglés de los diarios. Esta opción, como se discute en Licerias, Díaz y Maxwell (1995) y en Licerias y Díaz (1995), tiene el problema de que los sujetos de la interlengua española de los ingleses no tienen la distribución que tienen los sujetos vacíos que discute Rizzi (1994). Sin embargo, la gramática de la interlengua no tiene por qué utilizar las categorías vacías exactamente como hacen en las gramáticas que él describe.

hablantes de chino cambien el identificador, es decir, utilicen las desinencias personales del verbo como identificadores. Aun así, seguirán legitimando los sujetos nulos a nivel del sintagma complementante y esto posiblemente se reflejará en la estructura de la interlengua española de estos hablantes.

Oraciones como (17), típicas también en la interlengua de los hablantes de chino, japonés y coreano, indican que esas lenguas, al legitimar los argumentos nulos en el sintagma complementante, contienen también objetos nulos. Por lo tanto, nos encontramos ante otro caso de transferencia o, en nuestra propia terminología de existencia de una representación mental equivalente a la de la L1 en la interlengua del español.

(17) Estaba esperando sus padres venieron a recoger — (Ch#1)

Finalmente, es interesante constatar que los hablantes de estas lenguas, pasan por una etapa en la que además de usar muchos sujetos pronominales que no son explicables ni por la L1 ni por el español, producen también reduplicaciones de pronombres objeto como las que se ilustran en (18)-(19).

(18) ...y cuando él *les* visita a ellos... (Ch-2)

(19) ...A *ella* también lo quiere (J-2)

Estas reduplicaciones —que no son propias del español nativo— junto con el sobreuso de pronombres sujeto, parecen mostrar que los pronombres átonos —hay un error incluso de género en (19)— no les sirven para identificar la flexión objetiva del español (los referentes a que se refieren). De ahí que produzcan sistemáticamente los tónicos correspondiente. Y lo mismo puede decirse de la abundancia de sujetos pronominales, si aún no están en condiciones de identificar los sujetos nulos a partir de las marcas de persona del verbo, pero ya están en proceso de cambiar el identificador y evitar así la ambigüedad de oraciones como la de (16) que figura arriba.

6. Conclusión

Hemos propuesto que la adquisición de la lengua segunda por adultos se diferencia de la adquisición del lenguaje nativo en que los adultos no pueden volver a «crecer» en lo que se refiere a refijar parámetros porque esos mecanismos son parte del proceso «instintivo» típico de la adquisición del lenguaje infantil. Ahora bien, los adultos son capaces de representarse sus propias representaciones y de seleccionar los datos de la L2 a partir de la representación de la L1 porque tienen acceso a los principios y categorías de la gramática universal que son patrimonio de todas las lenguas naturales.

Referencias bibliográficas

- BICKERTON, D. (1990): *Lenguaje and species*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BORER, H. (1984): *Parametric syntax: case studies in semitic and Romance languages*. Dordrecht: Foris.
- CHOMSKY, N. (1992): «A minimalist programme for linguistic theory». MIT *Occasional papers in Linguistics*. Cambridge, Mass: MIT.
- CHOMSKY, N. y R. LASNIK. (1993): «Principles and parameters theory». En J. JACOBS, A. VON STECHOW, W. STERNEFELD y T. VENNEMANN (eds.): *Syntax: an international handbook of contemporary research*. Berlin: Walter de Gruyter.
- DÍAZ, L. and J. M. LICERAS. (1994): *Las gramáticas de la interlengua española*. II Coloquio internacional «Les Llengües a l'Europa Comunitaria». Universitat Ramon Llull. Barcelona. [Se publicará en *Diálogos Hispánicos*, Amsterdam].
- EUBANK, L. (1991): *Pont/Counterpoint. Universal Grammar in the second language*. Amsterdam: John Benjamins.
- HUANG, C.L. (1984): «On the distribution and reference of empty pronouns», *Linguistic Inquiry* 15:531-574.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994): «Innate constraints and developmental change». En P. BLOMM (ed.): *Lenguaje Acquisition*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- JAEGGLI, O. (1982): *Topics in Romance syntax*. Dordrecht: Foris.
- JAEGGLI, O., and K. SAFIR. (1989): *The null subject parameter*. Dordrecht Reidel.
- KAYNE, R. (1975): *French Syntax: The transformational cycle*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- LEBEAUX, D. (1988): *Language acquisition and the form of grammar*. Tesis doctoral. University of Massachusetts.
- LICERAS, J. M., y L. DÍAZ. (1995): «Representational redescription and adult L2 language development: topic-drop versus pro-drop in Spanish L2 grammars.» *LARS 1995*, University of Utrecht, Utrecht.
- LICERAS, J. M. L. DÍAZ and D. MAXWELL. (1995): «Topic-drop versus pro-drop: some evidence from the Spanish L2 of Chinese, English, French, German, Japanese and Korean speakers.» *GASLA 1995*, CUNY, New York.
- LIGHTFOOT, D. (1982): *The language lottery*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- (1991): *How to set parameters: arguments for language change*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- PERLMUTTER, D. (1971): *Deep and surface structure constraints in syntax*. Holt, Rinehart and Winston: New York.
- PIATELLI-PALMARINI, M. (1989): «Evolution, selection, and cognition: From «learning» to parameter setting in biology and the study of language». *Cognition* 31: 1-44.
- PINKER, S. (1994): *The Language Instinct*. New York: William Morrow.

POLLOCK, J.-Y. (1989): «Verb movement, UG and the structure of IP». *Linguistic Inquiry* 20:365-424.

RIZZI, L. (1982): *Issues in Italian syntax*. Dordrecht: Foris.

— (1986): «Null objects in Italian and the theory of pro». *Linguistic Inquiry* 17: 501-557.

— (1994): «*Early null subjects and root null subjects*», en T. HOEKSTRA and B. SCHWARTZ (eds): *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

TSIMPLI, I-T. and A. ROUSSEAU. (1991): «Parameter-resetting in L2». *UCL Working Papers in Linguistics*, 3: 149-169.