

**J. M. Liceras. 2007. Enseñanza de lenguas: ¿Qué sucede cuando la gramática ya 'te ha crecido'? *Tinkuy* 4: 49-59.**

# Enseñanza de lenguas: ¿Qué sucede cuando la gramática ya ‘te ha crecido’?

Juana M. Liceras  
*University of Ottawa*

Lo que me propongo hacer en este trabajo es tratar de mostrar, de forma muy escueta, claro está, cómo y por qué existen diferencias fundamentales entre la adquisición de la lengua materna y la de las lenguas segundas, lo cual implica que en la enseñanza de las lenguas segundas se deben tener en cuenta esas diferencias con objeto de facilitar el proceso que lleve a un dominio casi nativo de las mismas. No voy a entrar en los problemas didácticos ni de organización de programas de enseñanza de lengua, aunque tal vez este artículo pueda proporcionar material de reflexión para los colegas que se especializan en esos temas.

Supongo que no les ha pasado desapercibido que he utilizado el término *lenguas segundas* para oponerlo a *lengua materna*. Pues bien, voy primero a precisar la terminología que empleo, ya que el documento de la UNESCO al que nos han remitido para que sirviera de punto de referencia utiliza los terminos *lengua materna*, *lenguas oficiales* y *lenguas extranjeras*, pero no el término *lenguas segundas*.

## 1. La lengua materna

A lo largo de la exposición y, según es costumbre tanto entre lingüistas como psicolingüistas, usaré indistintamente el término lengua materna o lengua primera para referirme a la lengua o lenguas (en el caso del bilingüismo simultáneo) a la que el niño está expuesto desde su nacimiento y que, por lo tanto, utilizando la metáfora de corte chomskiano, le ‘crece’. Es decir, la adquiere sin intencionalidad alguna por su parte, y porque está dotado de la capacidad genética que se conoce como ‘Gramática Universal’ y entra en contacto con la lengua que se utiliza en el medio social en que se cría. El contacto con ese medio, independientemente de la variación individual en el uso de la lengua o de la cantidad de input (los hijos de los sordomudos reciben lógicamente menos input y también los que crecen en sociedades menos ‘verbales’ que la nuestra, por ejemplo) lleva a que la ‘semilla’ del ‘órgano mental lenguaje’ o gramática (el genotipo) se convierta en una lengua concreta (el fenotipo). El proceso por el que se lleva a cabo este crecimiento o adquisición consiste en la selección, a partir del inventario universal de principios, de las opciones paramétricas de la lengua en cuestión. El medio no instruye sino que sirve de desencadenante (Liceras 1996a).

Los mecanismos de selección son específicos del lenguaje (y diferentes de los de la capacidad cognitiva general), es decir, lo que se conoce como dominio específico, y funcionan de forma implícita (inconsciente). Esto se produce sin que haya necesidad de input negativo, es decir que las correcciones del adulto no juegan un papel determinante en la adquisición de la lengua materna.

Según esta visión de la adquisición de la lengua materna o primera, una lengua oficial, término eminentemente político y tal vez educativo pero no psicolingüístico, es normalmente la lengua materna de una serie de individuos y no de otros. Para los que no es la lengua materna, puede constituir una lengua segunda desde una edad muy temprana (el jardín de infancia, por ejemplo) o desde algún punto de la escolaridad (los distintos programas de inmersión de Canadá y de otros países) o ya en la edad adulta.

## 2. Las lenguas extranjeras y las lenguas segundas

¿Qué sucede en el caso de las lenguas extranjeras? ¿Cuál es la relación con las lenguas segundas? En muchos casos, ambos términos se usan indistintamente y como oposición a lengua materna o primera, y es así como hemos utilizado lengua segunda arriba. Ahora bien, existe una especie de consenso en algo que algunos defienden explícitamente, y que consiste en denominar lengua segunda a la que se adquiere en el contexto en que una comunidad geográfica o política la utiliza, mientras que la lengua extranjera se adquiere en un contexto institucional, como parte de un programa educativo y en un contexto social—mejor aún en un país—en el que no es ni una lengua oficial ni una lengua hablada por una comunidad amplia de hablantes. Y, si lo es, el aprendiz no entra en contacto directo con esa comunidad en su quehacer diario. Esa diferencia entre lengua segunda y lengua extranjera es importante a la hora de determinar el papel del input, como lo es también la edad del aprendiz, ya que implica que sólo en el caso de la adquisición de las lenguas segundas (no de las lenguas extranjeras) y de una edad temprana (en la mayoría de los casos) el procedimiento y el proceso de adquisición se pueden equiparar con los de la lengua materna. Input y edad nos llevan a retomar, explícitamente, el par de conceptos que constituye el pilar de la adquisición del lenguaje: (1) lo que se conoce como *nature*, o potencial genético, o la naturaleza si queremos hacer una traducción más literal, y (2) lo que se denomina *nurture*, o el papel que se atribuye al medio lingüístico.

Los distintos acercamientos al estudio de la adquisición del lenguaje difieren en relación con el peso que atribuyen a cada uno de estos dos elementos; es decir a la definición del potencial genético del estadio inicial, y al papel del medio. Para la visión chomskiana el objetivo central es primero definir las características de la dotación genética y luego explicar a qué elementos se puede atribuir el papel de desencadenantes. Decir que “la lengua le crece al niño” es decir que su potencial genético le hace sensible a los desencadenantes del medio lingüístico en el que se cría. En otras palabras, es decir que selecciona las unidades que hacen que ‘le crezca’ el francés, el inglés o el español. Pero, ¿cómo se va alterando ese par naturaleza/medio a medida que el niño se aleja del primer año de vida? Por lo que se refiere al inventario universal de elementos (principios y categorías), a su potencial genético, podemos decir que se va especializando de forma que a medida que, por ejemplo, domina el sistema fonológico de la lengua que constituye el medio, va perdiendo sensibilidad a los sonidos (o conjuntos de rasgos) que dan lugar a los fonemas de otras lenguas (ver detalles en Guasti 2002, por ejemplo).

### 3. Los rellenos monosilábicos del lenguaje infantil

En ese proceso de dominio del sistema lingüístico al que están expuestos, son precisamente los niños que adquieren la lengua materna los que producen los llamados *rellenos*, o comodines, o rellenos monosilábicos, elementos que, en nuestra opinión, constituyen una prueba de cómo activan los rasgos formales (gramaticales) pertinentes (Liceras, Díaz y Mongeon 2000, Liceras 2003a y 2003b). Se trata de vocales átonas, centrales y bajas o medias, es decir de calidad ‘a’, ‘æ’, ‘e’, incluso ‘o’ y, sobre todo, ‘schwa’, como las que figuran en la tablas y los ejemplos de (1) y (2).

1) Rellenos monosilábicos del español infantil: datos de Magín (Aguirre 1995) y María (López Ornat (1994):

a. a for / the flower	[Magín 1;8]
b. e nene / the boy	[Magín 1;8]
c. a bici / the bike	[Magín 2;2]
d. e agua / the water	[Magín 2;3]
e. e pie / the foot	[María 1;7]
f. a bota / the boot	[María 1;8]
g. as manos / the hands	[María 2;1]
h. e bolo (globo) / the balloon	[María 2;5]
i. a tambor / the drum	[María 2;5]
[Tomado de Liceras: 2003a]	

2) Rellenos monosilábicos del catalán infantil: datos de Jan (Bartra 1997):

a. sóc @ mico, jo	[Jan 2;11.8]
(I) am a/the ape, me	
b. qui dintre @ gàbia	[Jan 2;11.20]
here inside the cage	
c. @ cotxe @ papa	[Jan 2;10.21]
the car of daddy	
[Tomado de Liceras:2003a]	

Estas vocales, que pueden aparecer delante de todas las categorías sustantivas (Bottari, Cipriani y Chilosi 1993), son muy comunes en posición pre-nominal y se consideran proto-determinantes (López Ornat 1997, Rosado 2001) o bien *place-holders*, es decir, marcadores de una posición estructural y/o de los valores semánticos propios de la posición (Bartra 1997). Como puede verse en las tablas, en un primer momento no hay una vocal que se pueda identificar como marcadora de género, pero luego se van especializando de forma que la ‘e’ aparece delante del masculino y la ‘a’ delante del femenino. En este caso concreto, lo que proponemos es que estamos asistiendo al proceso de cómo los niños activan, inconscientemente, los rasgos formales propios del español: el género y el marcador de palabra. Supongo que el género no les llama la atención como rasgo, el marcador de palabra, tal vez sí. Volveré sobre ese rasgo.

**Tabla 1.** MPHs<sup>1</sup> and Gender: María (López Ornat 1994): L1 Spanish [Tomado de Liceras (2003)].

	Type	Total	Non-Matching	% Non-Matching
1;7	e	34	2/34	5.88
	a	40	4/40	10
	o	1	—	—
1;8	e	5	—	—
	a	33	21/33	63.63
	o	2	—	—
	oa	—	—	—
1;9	e	38	2/36	5.26
	a	72	20/72	27.77
	o	1	—	—
1;10	e	27	—	—
	a	57	9/57	15.7
	o	8	1/8	12.5
	u	—	—	—
1;11	e	13	—	—
	a	19	1/19	5.26
	u	1	—	—
2;0	e	4	—	—
	a	13	4/13	30.76
	o	1	1/1	100
	u	—	—	—
	as	—	—	—
2;1	e	10	—	—
	a	6	—	—
	u	2	—	—
	as	1	—	—
2;2	e	13	—	—
2;5	e	4	—	—
	a	1	1/1	100

**Tabla 2.** MPHs and Gender: Magín (Aguirre 1995): L1 Spanish [Tomado de Liceras (2003)].

	Type	Total	Non-matching	% Non-matching
1;8	e	4	—	—
	a	8	4/8	50
1;9	e	4	—	—
	a	9	4/9	44.44
1;10	e	3	—	—
	a	23	2/23	8.69
1;11	e	10	—	—
	a	15	1/15	6.66
2;0	e	4	1/4	25
	a	2	—	—

<sup>1</sup> MPHs hace referencia al término *monosyllabic place holders* que tomamos del trabajo de Bottari, Cipriani and Chilosi 1993)

2;1	e	—	—	—
	a	2	—	—
2;2	e	2	—	—
	a	1	—	—
2;3	e	1	—	—
2;5	e	1	—	—
2;6	e	2	—	—
2;7	—	—	—	—

#### 4. La segunda lengua de los hijos de emigrantes

Lo que es interesante es que los niños que adquieren el español en un contexto de inmersión total, los hijos de emigrantes, no producen esos rellenos que aparecen en las tablas 1 y 2. No tenemos datos de niños que hayan llegado a colegios españoles antes de los cuatro años pero sí de niños que llegaron a los cuatro y a los ocho y a los que empezamos a grabar al mes de comenzar la escolaridad (y la vida en Madrid). Entre las características que diferencian el proceso de adquisición de estos niños y los niños que aprenden español como lengua materna, se encuentra precisamente el que los hijos de emigrantes, los que aprenden el español como lengua segunda, no producen este tipo de comodines o rellenos monosilábicos (Rosado 1998, Licerias *et al.* 2000). Algo que hemos explicado diciendo que la sofisticación fonológica —la especialización— que ha supuesto adquirir la lengua materna, hace que no aborden los datos de la misma forma: estos niños no segmentan el material oral como los de lengua materna y, por lo tanto, no activan los rasgos de la misma forma (Licerias 2003a, 2003b). Por supuesto que eso tendrá consecuencias para la puesta en marcha de todo el sistema computacional de la lengua segunda. Entre otras, el que no vayan asignando a los sustantivos el género de forma intrínseca y los archiven como masculino o femenino independientemente de la regla ‘o’ = masculino, ‘a’ = femenino que funciona en un 80% de los casos.

#### 5. Las lenguas segundas (o extranjeras) en situaciones de inmersión y de escolaridad

Sin llegar a los adultos, está claro que hay una diferencia importante en el logro final que, en el caso de los niños y los adolescentes, depende del input, ya que los niños inmigrantes acaban no diferenciándose de los nativos (al menos la población en general no puede diferenciarlos; algunos lingüistas dicen que es posible). Eso quiere decir que son capaces de activar el sistema computacional del español por alguna vía, probablemente por procedimientos de selección de un nivel diferente pero que se parece mucho al que lleva al ‘crecimiento’ de la lengua materna.

Pero los niños cuyo contacto con la lengua segunda se produce en el sistema escolar no llegan a ese dominio de la lengua que no les diferencia de los nativos, de forma que el contacto con el medio tiene que ser la explicación. En esos niños del sistema escolar hemos encontrado datos que pueden ilustrar lo que podríamos llamar procedimientos de selección de tipo secundario y que hemos denominado *re-estructuración local*. Para ilustrar este fenómeno, vamos a utilizar datos de niños bilingües (euskera-castellano) que aprenden inglés en una ikastola (Lázaro Ibarrola 2000, 2002).

En un estudio trasversal en el que se llevó a cabo una recogida de datos espontáneos de los grupos y edades que figuran en la tabla 3, Lázaro Ibarrola constata la presencia de lo que va a denominar ‘is’ comodín (ver también García Mayo, Licerias y Lázaro Ibarrola 2001a y 2001b).

**Tabla 3.** Estudio sobre la adquisición del inglés por niños bilingües (euskera/ castellano) [Lázaro Ibarrola: 2000, 2002].

	Edad en que comienzan a aprender inglés		
	1ª toma de datos (4 años después)	2ª toma de datos (6 años después)	
GRUPO I	3-4	7-8	9-10
GRUPO II	7-8	11-12	13-14
GRUPO III	10-11	14-15	16-17

Ese ‘is’ comodín es el morfema libre que aparece delante de los verbos, como en los ejemplos que figuran en (3).

3) ‘Is’ comodín del inglés no-nativo de niños y adolescentes bilingües castellano/ euskera (Lázaro Ibarrola 2000):

- a. The mother is go
- b. The dog and the reindeer is run
- c. The little boy is want the frog
- d. The boy is walk

[Tomado de Licerias: 2003a]

Hemos analizado este ‘is’ como un elemento que refleja el hecho de que estos niños transfieren la estructura funcional de sus lenguas maternas —el morfema de tiempo (Tense) de la flexión verbal tal como se realiza en euskera y en castellano pero no en inglés, y la rellenan (marcan la concordancia) con ese elemento del léxico inglés (no vamos a entrar en los detalles técnicos del análisis sintáctico, pero si les interesa aparecen de forma precisa en Lázaro Ibarrola 2000 y 2002). Es curioso que sólo en los datos de los niños del GRUPO I abunde este comodín, disminuye claramente en el caso del GRUPO II y sólo aparece de forma muy esporádica en la producción de los adolescentes del GRUPO III. Esta desaparición relacionada con la edad —todos han tenido los mismos años de contacto con el inglés pero los grupos II y III tienen más edad cuando se inicia el contacto como se muestra en la tabla 3— coincide con la desaparición ligada a la competencia (al mayor dominio del inglés) que se observa en otros datos de niños hablantes de castellano que estudiaban inglés en el Colegio Británico de Madrid (Fleta 1999, 2003) o con los de niños de otras lenguas maternas, como los de los ejemplos que figuran en (4).

4) 'Is' comodín del inglés no-nativo de niños monolingües:

- |   |                                  |
|---|----------------------------------|
| a. My dog <i>is</i> not like the cage           | [Patrick; Tiphine 1983]          |
| b. Vava <i>is</i> want to go to the house       | [Leatile; Suzman 1999]           |
| c. Me <i>is</i> finish                          | [Erdem; Haznedar 2001]           |
| d. <i>Is</i> go                                 | [Sun; Lee 2001]                  |
| e. The boys <i>is</i> no have it                | [Andrés, R16; Fleta 1999, 2000]  |
| f. Andrés <i>is</i> no want to sleep in the bus | [Beatriz, R13; Fleta 1999, 2003] |
| g. The paper <i>is</i> not put it in the bin    | [Carlos, R5; Fleta 1999, 2003]   |
| h. Me <i>is</i> no sit                          | [Diana, R11; Fleta 1999, 2003]   |
- [Tomado de Licerias: 2003a]

Hemos de precisar que en todos los casos, la lengua materna de esos niños es una lengua con una flexión verbal rica y sujetos nulos, como el castellano y el euskera, y diferente del inglés.

Es interesante señalar también que, a primera vista, el comodín 'is' parecería unificar a los niños que adquieren inglés como lengua materna con los niños de inmersión y de las ikastolas, ya que en la bibliografía sobre la adquisición del inglés se ha constatado también la presencia de un 'is', que también parece ser un 'is' comodín, y que aparece en contextos como los que figuran en los ejemplos de (5) (Radford 1990)

5) El 'is' comodín en el inglés infantil nativo:

- a. *Is* I can do that?
  - b. *Is* Ben did go?
  - c. *Is* you should eat an apple?
  - d. *Are* this is broke?
- [Tomado de Licerias: 2003a]

Como puede verse, y aunque este 'is' parece tener un valor fonético similar al del inglés no nativo, está claro que no presenta la misma distribución. En los ejemplos de (5), al contrario de lo que sucede en los ejemplos de (3) y (4), el 'is' aparece con verbos flexionados y en posición inicial de oración. De hecho, autores como Roeper (1992) mantienen que ese 'is' del inglés infantil nativo ocupa una posición de complementante; en otras palabras, de la misma forma en que los rellenos que aparecen delante del sustantivo (también del verbo y de otras categorías léxicas pero no tenemos tiempo de abordar toda la gama de rellenos aquí) marcan la posición de determinante, este 'is' sería el relleno monosilábico que marca la posición sintáctica de complementante antes de que se adquieran las unidades léxicas que cumplen esa función en el inglés adulto. Y no es sólo en el caso del 'is' comodín, sino también en el caso del 'he' comodín que figura en los ejemplos de (6).

6) El 'he' comodín en el inglés no nativo de niños y adolescentes bilingües euskera/castellano (Grupo II):

- a. the boy *he* can't
  - b. the dog *he* play
  - c. the boy *he* look
  - d. Wallace and Gromit eh *he* catch them
- [Lázaro Ibarrola 2003: 267-268]

Estos ejemplos pertenecen al GRUPO II, es decir al grupo intermedio, que apenas utiliza otros pronombres. El GRUPO III también tiene estas secuencias, pero tanto con 'he' como con 'they', como muestran los ejemplos de (7).

7) Pronombres 'comodín' en el inglés no nativo de niños y adolescentes bilingües euskera/castellano (Grupo III):

- a. one girl or one woman that is listening to the radio *she* want
  - b. the father and the woman *they* love
  - c. the father *he he* don't like to speak
  - d. the boy *he* go to the mountain
  - e. the reindeer *he* come
- [Lázaro Ibarrola 2003: 268]

Lo que nosotros proponemos es que los niños están utilizando esos pronombres como si fueran los morfemas de persona del español, de forma que van a tratar *-o* como *I* y *-mos* como *we*, con la diferencia de que en el caso del inglés tienen claro que el morfema de persona aparece en posición preverbal. De hecho, esto no es de extrañar si, como ha propuesto Kato (1999) en su análisis de los pronombres fuertes y débiles de las distintas lenguas, los pronombres personales del inglés y los marcadores de persona del español son pronombres débiles; los pronombres del francés son los clíticos equivalentes a los pronombres del inglés y a los marcadores de persona del español y del vasco mientras que los marcadores de persona del francés se consideran parte del verbo que no se analizan como unidades léxicas independientes. Los niños detectan los elementos que actúan como pronombres débiles en el inglés y una vez que pasan a formar parte de su inventario de elementos léxicos, los usan como pronombres débiles ligados al verbo. Esos niños no pasan por la etapa del 'is' comodín o, si pasan, la han superado en los cuatro años de contacto con el inglés, algo que no ha ocurrido en el caso de los que comenzaron a los 3-4 años de edad, los del GRUPO I.

## 6. A modo de conclusión

Lo que hemos visto aquí es que la edad actúa como el desarrollo de la competencia: los sujetos que comienzan su contacto con el inglés cuando tienen ya 7 años y los que comienzan en la adolescencia, si pasan por la primera etapa, la de los más pequeños, lo hacen antes de los primeros cuatro años que han pasado desde que comenzaron la instrucción en inglés. Vemos pues, con un ejemplo muy ligado a la morfosintaxis, un fenómeno que se ha subrayado también en el área del léxico, la fonología o las estrategias de aprendizaje (García Mayo y García Lecumberri 2003): los

niños que comienzan la instrucción formal con más edad, parecen saltarse etapas. Es decir, alcanzan antes un nivel de competencia más avanzado.

Hemos tratado de mostrar como la estructura de la lengua materna se ve reflejada en el inglés no nativo: por medio de la marca de flexión 'is', y por la equiparación de los pronombres del inglés con los marcadores de persona de los verbos del español y del euskera. No podemos extendernos con más ejemplos ni con las consecuencias, ventajas y problemas que presenta esta propuesta. Lo que nos gustaría es que los lectores se plantearan el problema de cómo conseguir sacar el mayor partido posible a esa capacidad de selección propia de la adquisición de la segunda lengua, que parece ser más eficiente —al menos en los puntos que hemos tocado y en otros a los que puedo referirme— si la instrucción (o tal vez el tipo de instrucción que es propio de las de niños mayores y adolescentes y no de las de párvulos) se produce en edades más avanzadas. Por otra parte, y a la vista de la posible fosilización de estas estructuras que son claramente no nativas (aunque la de los pronombres podría recordarnos las topicalizaciones del inglés adulto), también sería interesante que nos planteáramos cómo se puede evitar esa fosilización. Finalmente, y dado el planteamiento de que la lengua sólo 'le crece' al niño cuando es muy pequeño, ¿habría alguna forma de 'provocar' o 'simular' ese 'crecimiento' en el caso de los adolescentes y de los adultos o en las situaciones en que el input no favorece lo que también parece llevar a la competencia nativa, las de inmersión total por parte de los niños hijos de emigrantes? Y como final, final: ¿se enseña la lengua materna o se provoca la reflexión metalingüística sobre la lengua materna? Y... ¿qué valor tiene esa reflexión metalingüística en el caso de las lenguas segundas? ¿Puede contribuir a desencadenar un proceso paralelo al que tiene lugar en el caso de los niños inmigrantes?

### Referencias bibliográficas

AGUIRRE, C. 1995. *La adquisición de categorías funcionales en español*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid [tesis doctoral].

BARTRA, A. 1997. "The 'schwa' as a functional joker in early grammars". *Incontro di Grammatica Generative*, Pisa, Italia y *VII Coloquio de Gramática Generativa de Oviedo*, Oviedo, España.

BOTTARI, P., P. CIPRIANI y A. M. CHILOSI. 1993/1994. "Protosyntactic devices in the acquisition of Italian free morphology". *Language Acquisition* 3: 327-369.

EUBANK, L. 1993/1994. "On the transfer of parametric values in L2 development". *Language Acquisition* 3: 183-208.

FLETA, M. T. 1999. *La adquisición del inglés no nativo por niños: el desarrollo de la cláusula*. Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset/ Universidad Complutense de Madrid [tesis doctoral].

FLETA, M. T. 2003. "Is-Insertion in L2 Grammars of English: a Step forward between Developmental Stages?", en J. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.), *Proceedings of the*

2002 *Generative Approaches to Second Language Acquisition (GASLA-6) Conference: L2 Links*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 85-96.

KATO, M. A. 1999. "Strong and weak pronominals in the null subject parameter". *Probus* 11: 1-27.

GARCÍA MAYO, M. P. y M. L. GARCÍA LECUMBERRI. 2003. *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters.

GARCÍA MAYO, M. P., A. LÁZARO IBARROLA y J. M. LICERAS. 2001a. "Comodines *is* y *he* en el inglés/ euskera-castellano" en M. R. Pérez e I. Doval (eds.), *Adquisición y enseñanza de lenguas, bilingüismo y traducción*. Vigo: Universidade de Vigo, 117-123.

GARCÍA MAYO, M. P., A. LÁZARO IBARROLA y J. M. LICERAS. 2001b. "La forma *is* y los pronombres débiles como morfemas de concordancia en la interlengua inglesa de niños bilingües castellano/euskera", en L. González Romero *et al.* (eds.), *Recent Approaches to English Grammar*. Huelva: Universidad de Huelva, 77-89.

GUASTI, M. T. 2002. *Language Acquisition. The growth of grammar*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

LAKSHMANAN, U. 1994. *Universal Grammar in Child Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

LÁZARO IBARROLA, A. 2000. *El programa minimalista y el inglés/castellano-euskera de las Ikastolas*. Ottawa: Universidad de Ottawa [tesis de Máster].

LÁZARO IBARROLA, A. 2002. *La adquisición de la morfosintaxis del inglés por niños bilingües euskera-castellano: una perspectiva minimalista*. Vitoria: Universidad del País Vasco [tesis doctoral].

LICERAS, J. M. 1996a. *La adquisición de lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.

LICERAS, J. M. 1996b. "To 'grow' and what 'to grow': that is one question. Commentary to S. Epstein, S. Flynn and G. Martohardjono. Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research". *Behavioral and Brain Sciences* 19: 677-758.

LICERAS, J. M. 2003a. "Monosyllabic place holders in early child language and the L1/L2 'Fundamental Difference Hypothesis'", en P. Kempchinsky y C-L. Piñeros (eds.), *Theory, Practice and Acquisition. Papers from the 6<sup>th</sup> Hispanic Linguistics Symposium and the 5<sup>th</sup> Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese*. Somerville, Mass.: Cascadilla Press, 258-283.

- LICERAS, J. M. 2003b. "Se hace camino al... investigar". *Cognitiva* 15(2): 151-160.
- LICERAS, Juana M., L. DÍAZ y C. MONGEON. 2000. "N-drop and Determiners in Native and Non-native Spanish: More on the Role of Morphology in the Acquisition of Syntactic Knowledge", en R. P. Leow y C. Sanz (eds.), *Current Research on the Acquisition of Spanish*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 67-96.
- LLEÓ, C. 1998. "Proto-articles in the acquisition of Spanish: Interface between phonology and morphology", en R. Fabri, A. Ortman y T. Parodi (eds.), *Models of Inflection*. Tübingen: Niemeyer, 175-195.
- LÓPEZ ORNAT, S. 1994. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- PIATELLI-PALMARINI, M. 1989. "Evolution, selection, and cognition: from 'learning' to parameter setting in biology and the study of language". *Cognition* 31: 1-44.
- ROEPER, Th. 1992. "From the initial state to V2: acquisition principles in action", en J. M. Meisel (ed.), *The Acquisition of Verb Placement*. Dordrecht: Kluwer, 333-370.
- ROSADO, E. 1998. *La adquisición de la categoría funcional determinante y los sustantivos nulos del español infantil*. Ottawa: University of Ottawa [tesis de Máster].