

CAPÍTULO 1

LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO

JUANA M. LICERAS,
University of Ottawa

DIANA CARTER,
University of Alabama

1. Introducción

En los tres apartados que constituyen la parte central de este capítulo vamos a presentar una selección de los temas que, desde la perspectiva teórica y empírica, han sido objeto de especial atención por parte de los estudiosos de la adquisición del léxico monolingüe y bilingüe en las últimas décadas del siglo xx y en los primeros años del presente siglo. Si bien en determinados momentos estableceremos una diferencia entre la adquisición del léxico desde la producción y otras desde la comprensión, en general, siguiendo la tradición chomskiana que aspira a dar cuenta de la competencia del hablante-oyente ideal de la lengua, nos referiremos a la adquisición del lenguaje que abarca tanto la dimensión productiva como la receptiva. Por otra parte, y aunque vamos a ocuparnos de la adquisición de la lengua materna y de las lenguas segundas o no nativas, la problemática que vamos a tratar no es siempre comparable ya que, para dar un ejemplo, sólo en el caso de la adquisición de la lengua materna (monolingüe o bilingüe) abordaremos la problemática que se conoce como «despegue fonológico» y sólo en el caso de la adquisición bilingüe abordaremos la problemática que se ha denominado «influencia interlingüística».

Antes de entrar en los aspectos concretos que vamos a tratar y en los pasos que vamos a dar para presentar, de forma muy escueta y necesariamente parcial, la problemática concreta de la adquisición del léxico, conviene delimitar los aspectos generales de la adquisición del lenguaje que nos interesa describir y, sobre todo, el marco teórico del que partimos.

1.1. EL DISPOSITIVO DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE: LA DOTACIÓN INNATA Y EL *INPUT* QUE OFRECE EL MEDIO

Del conjunto de sonidos a los que están expuestos desde antes de nacer, los niños tienen que elegir los que constituyen la cadena hablada, descodificarla en palabras, prefijos, sufijos, etc., asignar un significado a estas unidades y determinar como se ensamblan de forma creativa. Está claro que para llevar a cabo estas tareas han de recurrir a una serie de mecanismos y estrategias. Pero, ¿cuáles son las que realmente cuentan? Entre las propuestas más populares se encuentran: la imitación y la enseñanza explícita. Sin embargo, está claro que la imitación como tal no va muy lejos. Si bien para la adquisición del vocabulario, por ejemplo, los niños tienen que oír las palabras que pronuncian los adultos u otros niños y tienen que imitar lo que oyen, eso no les es mínimamente suficiente a la hora de construir oraciones. De hecho, los niños no imitan bien las oraciones en las que hay palabras que no conocen y tienen la tendencia a repetir los elementos que ya forman parte de su acervo lingüístico (Lust, Flynn y Foley, 1996). No sólo no tienden a repetir lo que no conocen sino que, en general, repiten poco (O'Grady, 2005).¹ Tampoco parece que la lengua materna se adquiera a partir de la enseñanza explícita, entre otras cosas porque está claro que el proceso de adquisición es inconsciente y porque los mismos padres y cuidadores no serían capaces de proporcionar explicaciones sobre el lenguaje. Y tampoco parece que las correcciones vayan muy lejos, como se ha dicho repetidamente citando el trabajo de Brown y Hanlon (1970), ya que ni son frecuentes ni parece que tengan mucho impacto en la adquisición del lenguaje en general y del léxico en particular.

La evidencia negativa indirecta parece que puede jugar un papel. Nos referimos, por ejemplo, a lo que se conoce como «remodelaciones» (*recasts*), es decir el repetir la versión correcta de una oración o palabra incorrecta de forma que si el aprendiz dice *no lo sabo*, el padre o el cuidador o el profesor diga, *yo sí lo sé*. Ahora bien, a veces se da el caso que el adulto o el cuidador repite la versión del aprendiz, con lo cual se neutraliza o descarta el posible efecto positivo de las remodelaciones. Según O'Grady (2005) los estudios empíricos que se han llevado a cabo para investigar el efecto de las remodelaciones han dado resultados positivos cuando la remodelación se llevaba a cabo de forma inmediata, repetitiva y con un contraste claro entre la producción adulta y la no adulta. Pero situaciones experimentales como las que dieron esos resultados positivos no son típicas del contexto en el que se adquiere la lengua. Por lo tanto, las remodelaciones, igual que el lenguaje simplificado dirigido al niño o al adulto, pueden ayudar pero no son necesarias para la adquisición.

Dos elementos son necesarios para que se produzca la adquisición del lenguaje, uno relativo al *input* (*nurture*) y otro relativo a la capacidad del ser humano para el lenguaje (*nature*). Con respecto al *input* es necesario lo que se ha denominado el Requisito de la Interpretabilidad (Macnamara, 1972; O'Grady, 1997). Este requisito supone que el aprendiz tiene que estar expuesto a al menos algunos enunciados cuyo

1. Este autor reproduce una secuencia de intercambios entre Adam (Brown, 1973) y su madre para avalar este hecho. Lo cierto es que si bien hay repeticiones y en todos los estudios en que se analizan los datos de producción espontánea de lenguaje infantil se indica cómo se han analizado si es que se han analizado, las repeticiones no son algo que destaque en absoluto.

significado se pueda inferir de forma independiente. Esos enunciados serán el punto de partida para que, aunque que no se conozca la lengua, se puedan interpretar las oraciones. Claro que para que esto sea posible es necesario que el aprendiz cuente con un mínimo de unidades léxicas (nombres y verbos) y que las oraciones con nuevos significados aparezcan en contextos de los que se pueda inferir dicho significado a partir de los elementos ya conocidos (si el aprendiz conoce las palabras *gato* y *ratón* pero no la palabra *perseguir*, el contexto en que oye *el gato persigue al ratón* ha de permitir que infiera el significado de *perseguir*).

Con respecto a la dotación genética o capacidad innata del ser humano, con lo que cuenta el aprendiz es con lo que se ha denominado Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (Lenneberg, 1967; O'Grady, 1997, 2005 y muchos otros) que, en la tradición chomskiana, es un dispositivo único para el lenguaje y contiene una gramática innata que se ha denominado Gramática Universal.² La denominación «universal» se refiere a que puede detectar y activar las categorías de todas las lenguas y está programada para aplicar los principios que restringen el funcionamiento de las mismas (Chomsky, 1981, 1986; Pinker, 1994; Guasti, 2002). Este es el marco a partir del cual se investiga lo que se ha denominado el Problema Lógico de la Adquisición del Lenguaje o de la Aprenderibilidad (Baker y McCarthy, 1981; O'Grady, 1997, y muchos otros).

Además del problema lógico, el estudio de la adquisición del lenguaje supone también dar cuenta del llamado Problema del Desarrollo del Lenguaje (O'Grady, 1997, y otros), que atiende a cómo se produce la adquisición en el tiempo. Si bien la mayoría de los trabajos sobre adquisición del léxico no se plantean el problema lógico de la adquisición del lenguaje de forma independiente del problema del desarrollo del lenguaje, sí que creemos necesario que el lector lo tenga en cuenta a la hora de interpretar tanto la problemática general como las investigaciones concretas a que vamos a referirnos en los próximos apartados.

1.2. LA IMPORTANCIA DEL LÉXICO EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Pese a que sea obvio, no por ello es menos importante establecer que si el léxico es un componente central del lenguaje, también ha de ser central la adquisición de dicho componente. De hecho, sólo cuando el niño domina algunas palabras va a ser capaz de hacer generalizaciones sobre las clases de palabras. Dichas generalizaciones le llevarán a clasificarlas, por ejemplo, en palabras referidas a personas, lugares o cosas (los nombres), en palabras referidas a acciones o estados (los verbos), o en palabras referidas a cualidades (los adjetivos). Es decir, el niño necesita las palabras para construir las categorías sintácticas y también para construir sintagmas nominales, verbales o adjetivos y para establecer las relaciones gramaticales de sujeto, objeto, etc. Sin palabras no hay ni estructura fonológica ni morfológica ni sintáctica. Por lo tanto, es redundante plantear que en cualquier modelo teórico del análisis del len-

2. El concepto de Dispositivo de Adquisición del Lenguaje, si bien por parte de los chomskianos se usa, a veces, de forma intercambiable con el de Gramática Universal, es más amplio y, para algunos autores (O'Grady, 1997), no parece excluir los principios de procesamiento o de adquisición.

guaje, el léxico constituye un componente central. En el modelo generativo de corte chomskiano, e independientemente de la atención que se haya prestado al estudio del léxico en las distintas etapas de su desarrollo, el lexicón,³ al contrario de lo que ha sucedido en el caso de las transformaciones o la estructura profunda, ha sido siempre un pilar fundamental. Y no podía ser de otra forma si uno de los objetivos centrales del modelo es explicar como se adquiere el lenguaje. De hecho, las unidades mínimas que forman el lexicón, es decir, los rasgos, son las piezas a partir de las cuales se estructuran las categorías que se materializan como cadenas de habla jerarquizadas y es a esas cadenas jerarquizadas a las que acceden el componente fonológico-perceptivo y el semántico-interpretativo. Tanto en relación con los rasgos –los protagonistas del Programa Minimista (1995)– como en relación con los parámetros –protagonistas del modelo de Rección y Ligamiento (Chomsky, 1981) y de la extensión del mismo que se conoce como Principios y Parámetros (Chomsky y Lasnik, 1993)– el léxico es la pieza fundamental ya que está formado de rasgos y es la sede de la parametrización. La hipótesis léxica de la parametrización (Borer, 1984), la hipótesis funcional de la parametrización (Chomsky, 1992; Lebeaux, 1988) y la hipótesis de la parametrización de las categorías sustantivas (Snyder, 1995) conciben las partes de la oración, tanto las funcionales (i. e. Determinante, Flexión, Complementante), como las sustantivas (i. e. Nombre, Verbo, Adjetivo) como la sede central de la variación de las lenguas. Es decir, el aprendiz tiene que inferir qué combinación de rasgos forma las categorías de la lengua en cuestión y de esa combinación dependerá también como se organizan las categorías, es decir, como se proyectan y, por lo tanto, será el material del que se servirá el aparato computacional (la sintaxis) para dar lugar a las cadenas jerarquizadas que, a través de los ya mencionados componente fonológico-perceptivo y componente semántico-interpretativo, harán posible la producción y la comprensión del lenguaje⁴.

Tanto el niño que se enfrenta a una (o más de una) lengua primera o materna como el niño o el adulto que se enfrenta a una lengua que no es la primera, debe aprender la forma de las palabras y su significado. De hecho, con cada palabra debe almacenar en la memoria una cantidad importante de información que podemos denominar rasgos. Y esos rasgos dan cuenta de la clase a la que pertenece cada una de las palabras, de cuál es su estructura interna, de cómo se pronuncian y de cuál es su significado.

Si bien podemos referirnos a las palabras como los elementos que entran a formar parte de la numeración (cfr. *supra* nota 3), en cuyo caso por palabra entendemos tanto las categorías sustantivas como las funcionales y, por consiguiente, tanto los morfemas libres como los ligados, los estudios del léxico se han ocupado sobre todo

3. Se suele usar «léxico» como término general y, también, en la acepción tomada de Bloomfield, como lugar de almacenamiento de todas las idiosincrasias de la lengua. Por otra parte, si se concibe el lenguaje como órgano mental, «lexicón» se suele usar como la representación mental que contiene todos los patrones de las categorías que entran a formar parte de la numeración, es decir las unidades léxicas que se seleccionan para formar una descripción estructural que dará como resultado una oración gramatical. y que a través de los principios del componente computacional se materializan para luego ser interpretados por la interfaz fonético-perceptual y la semántico-interpretativa. También se usa el término «lexicón gramatical» como la teoría de la «palabra» que propone el lingüista (Williams, 1994: 7).

4. Véanse el capítulo 1 de la Primera Parte y el capítulo 4 de la Parte III en este volumen.

de las partes de la oración que se denominan categorías sustantivas y sólo marginalmente de las partes de la oración que se denominan categorías funcionales y, dentro de ellas, de las que se materializan como morfemas libres. La adquisición de las categorías funcionales en general, y sobre todo su realización como morfemas ligados, se ha llevado a cabo dentro de los estudios de adquisición de la morfosintaxis. Por tanto, en este capítulo nos ocupamos de la adquisición de las unidades léxicas que se materializan como morfemas libres y, fundamentalmente, de las unidades léxicas que se clasifican como categorías sustantivas.⁵

De lo anterior se desprende que la separación de la adquisición del léxico (las palabras) de la adquisición de los otros componentes de la lengua (los sonidos, las oraciones y los significados), es más un recurso metodológico que un intento de reflejar el proceso de adquisición del lenguaje, ya que los niños usan palabras y aprenden significados antes de incorporar todos los sonidos de la lengua a la que están expuestos.

Otra necesidad metodológica es la que nos lleva a plantear el proceso de adquisición del léxico como un objetivo al que todos los niños llegan por la misma vía. En realidad, si bien en condiciones normales todos llegan al mismo destino, el camino y la velocidad con que lo hacen no es el mismo. Pero sí que hay patrones similares y de eso es de lo que nos vamos a ocupar, si bien queremos dejar constancia de que sistemáticamente se van a abordar los dos problemas a que nos referimos tanto para la adquisición de la lengua en general como para la adquisición del léxico en particular: el problema lógico y el problema del desarrollo. El primero se ocupa de los principios, estrategias y punto de partida y llegada y el segundo de los pasos concretos y los estadios que pueden detectarse.

1.3. LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO DE LA LENGUA MATERNA, DEL LÉXICO BILINGÜE Y DEL LÉXICO NO NATIVO

Existe un desequilibrio importante entre los trabajos que se han dedicado a la adquisición del léxico en el caso de la lengua materna, en concreto de la L1 monolingüe, y los que se han dedicado a la adquisición de la lengua segunda. Y este desequilibrio no sólo afecta a la cantidad sino también al tipo de datos y a la variedad de lenguas de que se parte para explicar dicha adquisición. La abundancia de datos espontáneos, longitudinales y experimentales con que se cuenta en el caso de la adquisición de la lengua materna contrasta con la escasez de datos de todo tipo relacionados con la adquisición del léxico no nativo tanto por parte de niños como por parte de adultos. Esta diferencia refleja, creemos, el hecho de que la adquisición del léxico de las segundas lenguas se limite a identificar los puntos de contraste entre el sistema de la lengua materna y el de

5. Como hemos indicado en la nota 2 *supra*, en la teoría generativa se suele establecer la diferencia entre léxico y lexicón. En el caso de las palabras con morfología, el conocimiento léxico incluirá, además del conocimiento de la estructura interna de las palabras, la relación formal entre determinadas palabras de la lengua y el conocimiento de los principios que rigen la formación de nuevas palabras. Cfr. a este propósito el capítulo 2 de la Parte I en este mismo volumen. Pero aquí no vamos a entrar en la dimensión morfológica del lexicón, algo que tendría cabida en un capítulo dedicado a la adquisición de la morfología como tal.

la lengua objeto. También refleja esa diferencia el que la mayor parte de los estudios de adquisición del léxico no nativo sean, en realidad, estudios de adquisición de vocabulario en contextos institucionales donde el tema de cómo se lleva a cabo la segmentación de la cadena hablada no se plantea porque se utiliza el lenguaje escrito paralelamente al hablado y porque, además, al menos en lo que trasciende en el campo de la investigación, apenas se han tenido en cuenta los aspectos prosódicos que, como veremos, se consideran fundamentales para el llamado «despegue» (*bootstrapping*) fonológico que constituye un aspecto fundamental de la adquisición del léxico de la lengua materna. Por lo tanto, en este capítulo se va a reflejar claramente ese desequilibrio, algo que puede tener consecuencias positivas si los estudiosos de la adquisición del léxico se deciden a prestar más atención a los datos de los sistemas no nativos, lo cual no implica que el estudio de la adquisición del léxico no nativo deba abordarse exactamente de la misma forma que el de la adquisición de la lengua materna. Lo que sí sería muy importante es contar con estudios de adquisición del léxico por parte de los niños que adquieran la segunda lengua entre los 3 y los 7 años, porque, hasta ahora, el debate sobre el factor edad y sobre dónde se sitúa la adquisición del lenguaje no nativo por niños (nL2) en relación con la adquisición de la lengua materna monolingüe (L1) o bilingüe (2L1) y la del lenguaje no nativo por adultos (aL2) sólo se ha centrado en las diferencias entre la adquisición de la morfología y la sintaxis (Blom *et alii*, 2008; Schwartz, 2004).

2. La adquisición del léxico de la lengua materna (L1)

En la adquisición del léxico por parte de los niños intervienen dos tareas fundamentales, la que consiste en aislar las palabras de la cadena hablada y que parece comenzar muy pronto (se ha propuesto que hacia los seis meses) y la que consiste en asociar palabras con significados que comienza aproximadamente seis meses después, es decir, en torno al primer año de la vida del niño (Guasti, 2002). El aislamiento de palabras de la cadena hablada podemos decir que lo facilita la prosodia o que se lleva a cabo recurriendo a la forma prosódica de las palabras, a las regularidades distribucionales que son propias de cada lengua, a la información fonética y a las restricciones fonotácticas. En la asociación de palabras con significados parece ser que intervienen estrategias tanto verbales como no verbales. Por ejemplo, en el caso de la adquisición de los verbos está claro que los niños necesitan la estructura sintáctica. Entre las pistas no verbales se puede citar la atención visual o lo que constituye el foco de atención y, entre las verbales, el relacionar una palabra con lo que se denomina «un mundo», es decir, algo que existe en el mundo que rodea al niño.

No existe acuerdo entre los estudiosos de la adquisición del léxico de la lengua materna sobre cómo pasa el niño a establecer las categorías gramaticales, es decir, las palabras con valor sintáctico. Si, tal como parece probado, la adquisición de los verbos se lleva a cabo usando información estructural (sintáctica), la pregunta que se plantea es cómo se produce el despegue sintáctico. Estamos de acuerdo con Guasti (2002) en que la fonología tiene que jugar un papel en cómo se lleva a cabo la descodificación inicial del *input* en unidades lingüísticamente relevantes (palabras, constituyentes, cláusulas). Un compromiso entre lo que ha venido siendo la contro-

versia entre despegue sintáctico y despegue semántico, parece ser la postura adoptada por Gleitman (1990). Según esta autora, es posible que los niños construyan una representación parcial (despegue sintáctico) basada en la estrategia que consiste en relacionar una palabra dada con un objeto/aspecto del mundo que los rodea y, al mismo tiempo, se produzca un despegue semántico basado en nociones semánticamente transparentes como las de «acción» o «agente».

En los apartados que siguen vamos a abordar la problemática del despegue fonológico, del despegue sintáctico y del despegue semántico.

2.1. LA PROBLEMÁTICA DEL DESPEGUE FONOLÓGICO

2.1.1. *El balbuceo*

El fenómeno que se ha denominado balbuceo, y que refleja el inicio de la producción de sonidos del lenguaje humano, comienza a los seis meses de edad. El balbuceo le permite al niño ejercitar el aparato fonador y, por consiguiente, constituye un requisito importante para la adquisición del lenguaje. Pese a las diferencias que existen entre las lenguas, en la adquisición de todas ellas, parece haber acuerdo (Clark, 1993; O'Grady, 2005) en que hay sonidos consonánticos como [p], [b], [m], [k], [g], [t], [d], [n], [s], [h], [w], [y] que aparecen sistemática y frecuentemente en el balbuceo de niños expuestos a lenguas tipológicamente diversas como el árabe, el inglés, el hindi, el japonés, el maya y el tailandés. Y, sin embargo, son muy poco frecuentes sonidos consonánticos como [f], [v], [l], [r], [th], [sh], [ch], [ng], entre otros.⁶

Parece que la forma en que los niños balbucean está relacionada con las características de la lengua a la que están expuestos, al menos en lo que se refiere a la frecuencia. Así, O'Grady (2005) mantiene que en experimentos en que se se ha grabado a niños aprendiendo inglés, francés, sueco y japonés (Markman, 1989), se ha podido constatar que la proporción de sonidos en el balbuceo refleja la proporción con que se usan esos sonidos en la lengua adulta. Por ello, como la frecuencia de bilabiales es mayor en el francés adulto que en el inglés adulto, también en el balbuceo de los niños expuestos al francés que participaron en dicho experimento hay más bilabiales.

2.1.2. *Las pistas preléxicas*

Se conoce por despegue fonológico la tarea a la que se enfrenta el aprendiz del lenguaje y que consiste en aislar e identificar las unidades léxicas del mismo. Dicha tarea se conceptualiza como la interacción entre el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje y las pistas que proporciona el *input* al que está expuesto el niño. Esas pistas son, por ejemplo, la prosodia o las restricciones fonotácticas que le permiten identificar las unidades o símbolos abstractos que se realizan como unidades léxicas. Los adultos pueden identificar palabras nuevas recurriendo a la sintaxis, la semántica o la pragmática pero los niños no pueden porque no tienen léxico. Se ha propuesto que los

6. Estos son algunos de los sonidos que figuran en O'Grady *et alii* (2005: tabla 11.1, 365).

niños no tratan de identificar primero palabras sino sintagmas o cláusulas y que de ahí extraen las palabras. Las palabras se agrupan en unidades prosódicas y rítmicas que se corresponden, a grandes rasgos, con los sintagmas y las cláusulas.

Lo que está claro es que en la segmentación de la cadena hablada los niños no reciben gran ayuda de los adultos porque parece ser que sólo un diez o un veinte por ciento del total del habla dirigida al niño se lleva a cabo señalando solamente una palabra (O'Grady, 2005). Además, los niños difieren en cuanto a la forma en que abordan dicha cadena hablada: en unos parece predominar el estilo denominado analítico (aislan y repiten palabras) y en otros predomina el llamado estilo *gestalt* (repiten conjuntos de palabras).

Hay pruebas experimentales de que los niños son muy sensibles a las propiedades prosódicas del habla. Por ejemplo, Christophe *et alii* (1997) han propuesto un modelo de despegue fonológico según el cual los niños pasan por una representación preléxica, la cual no se sabe cuán detallada sea. De hecho es posible que no conste de información fonética sino sólo de información sobre propiedades globales. Una vez que tienen unidades prosódicas que segmentan la representación léxica pueden usar estrategias. Las más obvias, que se han denominado foco (*spotlight*), consisten en prestar atención a las palabras acentuadas y a las sílabas fuertes y débiles. Además de estas estrategias de foco, existen otras relacionadas con la fonética, que se enumeran en Guasti (2002):

- (i) Uso de información sobre regularidades distribucionales, es decir información estadística que se incluye en las secuencias de sonidos como la probabilidad de transición (de que un sonido siga a otro en una lengua dada) y que sirve para construir el léxico de las categorías sustantivas.
- (ii) Recurso a las formas de palabras típicas. Son las regularidades de las propiedades rítmicas de las palabras. Por ejemplo, en el caso del inglés la mayoría de las categorías sustantivas comienzan con una sílaba fuerte. Esta estrategia puede ser eficaz al segmentar la cadena hablada.
- (iii) Uso de información sobre restricciones fonotácticas. Son las que determinan qué secuencias de fonemas pueden darse en posición interna de palabra en una lengua dada. Por ejemplo */kp/* no es posible en español pero */rm/* sí lo es. Si oyen la primera tienen claro que hay un límite de palabra. En el caso de la segunda no lo tienen claro, porque existen palabras como *armario*.

Lo que parece claro es que estas estrategias, que son específicas de cada lengua, sólo son utilizables si existe algún tipo de representación preléxica. Parece pues que este modelo es plausible siempre y cuando se parta del supuesto de que hay pistas a las que los niños son sensibles. Y esas pistas son de tres tipos: pausas, longitud de sílaba y restablecimiento de la frecuencia fundamental. Por ejemplo, en un experimento utilizando la técnica del chupete con niños que sólo tenían tres días de edad, Christophe *et alii*. (1994) probaron que los niños discriminaban entre los estímulos bisilábicos que contenían un límite prosódico y los que no lo contenían.

Por otro lado, en un trabajo experimental en el que se insertaron pausas artificiales en las grabaciones que se presentaban a los niños, de forma que escuchaban una

versión de habla natural y otra artificial, Hirsh-Pasek *et alii* (1987) probaron que ya a los seis o siete meses los niños movían la cabeza para indicar preferencia por pausas artificiales entre límites de cláusula frente a límites dentro de la cláusula. También quedó claro que escuchan durante más tiempo las secuencias naturales que las que no lo son. No les gustan las secuencias que no son propias del lenguaje natural donde oyen una pausa pero no la longitud de sílaba, el tono y los otros elementos que acompañan a la pausa.

De estos trabajos parece deducirse, pues, no que los niños puedan usar información prosódica como tal para recuperar los límites de las palabras sino que son sensibles a correlaciones acústicas de límites prosódicos desde que nacen y que, desde los seis meses, son capaces de prestar atención no sólo a los límites sino también a la organización de los sonidos en unidades coherentes de varios tamaños, de donde se desprende que pueden extraer de la cadena acústica una representación preléxica con niveles prosódicos, tal como propone el modelo del despegue fonológico.

También parece probado que los niños de seis meses pueden explotar las propiedades rítmicas de las palabras: en el estudio de Friederici y Wesels (1993) los niños ingleses preferían oír palabras inglesas a palabras noruegas que se diferenciaban no sólo por las características fonotácticas y fonéticas sino también por el tono, que sube en la sílaba final de palabra en el caso del noruego.

A los nueve meses es cuando parece que los niños ya pueden discriminar entre dos lenguas basándose en información fonética y fonotáctica, no sólo en información prosódica, cuando se les dan listas de palabras.

Si los niños oyen *the bank next door* pondrán un límite entre *bank* y *next* porque /kn/, como hemos dicho arriba, no es una secuencia propia del interior de una palabra. Pero antes de saber palabras tienen que saber hacer esto y lo que se supone es que lo hacen probablemente a través de un mecanismo estadístico basado en la frecuencia. Lo que parece claro es que descansan en las regularidades distribucionales, las formas típicas de las palabras y las restricciones fonotácticas para establecer determinados límites y luego van añadiendo los otros elementos que les son necesarios.

Podemos pues concluir que según el modelo del despegue fonológico la adquisición del léxico se produce en dos etapas, en la primera se identifican y almacenan algunas palabras, y en la segunda las palabras que se han almacenado se ligan a sus significados. Ahora bien, es posible que haya palabras que se asocien a su significado antes de que se almacenen. Lo que en realidad propone el modelo es que el proceso de almacenamiento es previo al de asociación.

2.1.3. Principios o restricciones para la asignación de significado a las palabras

Además de activar los aspectos fonológicos del léxico de la lengua, el niño tiene que adquirir el significado de las palabras. En el caso de los sustantivos, por ejemplo, se ha propuesto que hay predisposiciones específicas, y en el caso de los verbos que el significado se detecta a partir del contexto estructural en el que aparecen, lo cual liga la adquisición de los verbos a la adquisición de la sintaxis.

La segmentación de las unidades léxicas de la cadena hablada no parece ser una tarea fácil porque no tenemos pistas claras como las del lenguaje escrito y porque no

parece que los niños reciban ayuda de los adultos para llevar a cabo dicha segmentación. Guasti (2002), por ejemplo, menciona un trabajo de Aslin *et alii* (1996) en el que los autores afirman que ese es el caso porque las palabras nuevas se presentan fundamentalmente en oraciones. Llegan a esta conclusión porque cuando les pidieron a doce madres que enseñaran palabras nuevas a los niños, sólo tres les presentaron palabras aisladas en más del 50 % de los enunciados. El resto de las madres sólo lo hizo en un porcentaje muchísimo más bajo.

Como en el caso del despegue fonológico, en el caso del significado también se ha propuesto que existe una predisposición inicial (Macnamara, 1982) que está en la base del reconocimiento de las palabras.

Está claro que las primeras palabras que los niños aprenden son los nombres, tal vez porque les permiten organizar el mundo en el que se encuentran. En la lista de O'Grady (1995) (tomada a su vez de Gentner (1982)), de las primeras 43 palabras producidas por un niño de inglés L1, entre los once y los diecinueve meses, 31 eran sustantivos. La razón por la cual los niños comienzan con sustantivos puede ser la forma en que las madres les impulsan a nombrar objetos, y también el hecho de que los primeros sustantivos que prefieren los niños reúnen características que se adecuan bien a su capacidad de percepción (Bloom, 2002). Si tomamos como ejemplo un *vaso*, está claro que sólo se mueve por contacto, es sólido, tiene continuidad (no aparece y desaparece) y tiene cohesión (se mueve como una unidad y no está pegado a nada). Pero no todos los niños muestran una preferencia tan clara por los sustantivos. Parece que la forma de interacción con los padres y el estilo cognitivo del niño (analítico frente a *gestalt*) influye en el tipo de palabras que aprenden primero, es decir que la experiencia lingüística puede jugar un papel importante e independiente del estilo cognitivo.

Algunos investigadores han propuesto que los niños forman hipótesis y las comprueban por medio del principio asociativo de contigüidad temporal (O'Grady, 2005). Es decir identifican el objeto con el dedo que lo señala asociando las palabras al mundo que les rodea. Los problemas que presenta esta propuesta son: (i) que una escena puede ser compatible con muchos referentes. Por ejemplo, si se señala un perro, ¿por qué se va a suponer que la palabra perro se refiere al animal como tal y no a una de las patas del mismo?; (ii) los nombres abstractos no pueden identificarse así y, sin embargo, parece ser que a las veintiún meses la mitad de las palabras que oyen los niños no se refieren a entidades perceptibles sino a conceptos abstractos como *la noche* o *el médico*; (iii) la versatilidad de las oraciones: la misma oración se puede utilizar para describir escenas diferentes o la misma escena se puede describir de varias formas (por ejemplo, el niño puede oír *tu hermano tiene la pelota en la mano* o *la pelota está en la mano de tu hermano*).

Por lo tanto, ¿cómo consigue el niño ligar las palabras a sus significados? Parece ser que los niños utilizan pistas no verbales y tiene preferencias concretas, entre ellas podemos destacar:

- (i) La preferencia por el objeto total. Si oyen una nueva palabra asumen que se refiere a todo el objeto y no a una de sus partes. Por lo tanto, si oyen *gato*, en principio asignarán esa etiqueta a todo el animal y no a la pata o a la nariz.

- (ii) El principio de la exclusividad mutua. A cada forma le asignan un solo significado.
- (iii) La restricción taxonómica. Los significados se refieren a objetos de la misma clase y no a objetos relacionados temáticamente. Por ejemplo, gallina y huevos están ligados temáticamente pero no son de la misma clase, luego no los asocian. Lo que sí asocian son gallinas, pájaros, etc.
- (iv) El principio de emparejamiento. Cuando oyen *gato malo*, aíslan la palabra *gato* que ya conocen y clasifican *malo* como otra palabra.⁷

Estas restricciones y principios son útiles para asignar significados a entidades, salvo en el caso de los sinónimos. Ahora bien está claro que deben entenderse como tendencias (y no como prohibiciones) que restringen el espacio de hipótesis que pueden abarcar los niños. Lo que no explican es cómo se adquieren los verbos y los objetos abstractos y los nombres contables y no contables. Por ejemplo Gordon (1985) ha probado que, ya a los dos años, los niños que hablan inglés americano usan información sintáctica para decidir si un nombre es contable o no contable.

Pero en el camino hacia la adquisición de los sustantivos, los niños producen sobre-extensiones de significado (*caballo* puede referirse a todos los animales de cuatro patas) e infra-extensiones (*animal* puede referirse sólo al *perro*). Hacia los dos años y medio ya no producen sobre-extensiones. La razón por la cual las sobre-extensiones no se denominan errores es que algunos autores opinan que es posible que los niños usen una palabra para referirse a objetos o seres similares para explorar la posibilidad de que funcione la palabra que conocen aunque tengan claro que no es el objeto o ser animado con el que asocian la palabra (Clark, 1993). De hecho, los experimentos sobre comprensión de palabras que se han llevado a cabo prueban que la sobre-extensión en la producción no se corresponde con la sobre-extensión en la comprensión. Es decir que si en la etapa en que denominan *caballo* a todos los animales de cuatro patas, se les muestran un dibujo o foto de un *caballo* y otros cinco animales de cuatro patas más, van a señalar el caballo cuando oyen *caballo* y ninguno de los otros animales. Ahora bien, esta dicotomía entre producción y comprensión sólo se produce en el caso de los nombres de objetos o seres que les son familiares, cuando son menos frecuentes o comunes, parece que la sobre-extensión se produce en un porcentaje similar.

2.2. EL DESPEGUE SINTÁCTICO

Por lo que se refiere a la adquisición de los verbos, hay acuerdo en que los nombres se adquieren antes que los verbos y que eso ocurre independientemente de la lengua y la cultura en que se habla una lengua dada. Es posible que esa diferencia se

7. Un ejemplo interesante de cómo el conocimiento de palabras previas y el emparejamiento tiene un papel en la adquisición del léxico, lo constituye la pregunta *¿qué es «ordo»?* que hizo mi hijo pequeño cuando me dirigí al mayor, que no obedecía, diciendo «¿estás sordo?». Por supuesto, la fonología del español jugó un papel en por qué mi hijo llevó a cabo ese tipo de segmentación de la cadena hablada, pero también el hecho de que conocía la palabra *estás* pero no la palabra *ordo*.

deba a que los nombres y los verbos se adquieren de forma diferente. Los nombres concretos se adquieren por asociación de las palabras con el mundo, con la ayuda de los principios que hemos enumerado arriba. Además, en el caso de los nombres, la información extralingüística suele ser útil también.

En el caso de los verbos Gleitman *et alii* (1988) proponen que los niños utilizan pistas sintácticas para adquirir el significado de los verbos. La forma de reconocer el significado de un verbo es ver en qué contexto sintáctico puede aparecer. En otras palabras, se trata de remplazar la identificación una palabra/un mundo con la identificación una oración/un mundo. De hecho, las estructuras sintácticas reducen el espectro de posibilidades de interpretación de una palabra. Las pistas morfosintácticas le dicen al niño si una palabra es un nombre o un verbo. Y el contexto en que aparece es el que le señala el marco de despegue, de ahí la noción de despegue que hemos venido utilizando. Los niños son capaces de reconocer palabras a las que no pueden asignar un significado y de volverlas a usar como nombres o como verbos, según se les presenten. Es decir que identificarán *queto* con un sustantivo y *quetar* con un verbo si se les presentan en los contextos (1) y (2) respectivamente.

- (1) Quiero un *queto*
- (2) Quiero *quetar*

Este tipo de experimento ha sido llevado a cabo por varios investigadores (el primero al que se le atribuye es Brown, 1957), y ha funcionado. La propuesta de Gleitman *et alii* (1988) se basa en el supuesto de que existe una correlación entre sintaxis y semántica y en el de que los niños están condicionados para establecer esta correlación y para que se cumpla, porque los verbos tienen un marco de subcategorización o estructura argumental. Por ejemplo, la estructura argumental de *reír* es distinta de la de *comer*; por lo tanto, si oyen *Pedro come naranjas* buscan agente y tema, pero si oyen *reír*, no buscan dos argumentos sino uno. La estructura da pistas sobre el significado, de forma que podemos inferir a qué se asemeja el significado de palabras inventadas por el contexto en que aparecen.

- (3) a. Juan *percusa* que María venga
- b. Pedro *alecó*
- c. Juan *melotó* de Madrid a Lisboa

Es obvio que para determinar el significado exacto se necesita el contexto extralingüístico.

Naigles (1990) ha proporcionado otras pruebas experimentales de que los niños utilizan información sintáctica para deducir el significado de los verbos. Según esta investigadora, cuando los niños oyen una palabra que no conocen en un marco transitivo fijan la mirada en el dibujo o la fotografía que se les presenta durante más tiempo que si se trata de uno intransitivo. O'Grady (2005) describe también un experimento en el que se trataba de ver si los niños eran capaces de extraer significado a partir del contexto estructural, para lo cual se usaban verbos que no tenían significado alguno en inglés, como en los ejemplos de (3). En este caso se les presentaban a los niños de

dos años dos dibujos diferentes: un dibujo en el que un mono está detrás de un conejo y tiene la mano en la cabeza del mismo y otro dibujo en el que todo es igual salvo por el hecho de que ambos animales tienen la mano derecha extendida como señalando en la misma dirección. Cuando el investigador les dice *the monkey is flexing the rabbit* (el mono está «flexing» al conejo), miran al dibujo en el que no tienen la mano extendida pero cuando les dice *the monkey is flexing with the rabbit* (el mono está «flexing con» el conejo) miran el dibujo en el que ambos animales tienen la mano extendida en la misma dirección. Es decir, el llamado despegue sintáctico parece estar íntimamente ligado a la adquisición del significado de los verbos (Gleitman, 1990; Naigles, 1990).

También en el caso de los niños ciegos Landau y Gleitman (1985) se dieron cuenta de que pese a que su experiencia perceptual no es visual, estos niños distinguen entre *ver* y *mirar*, y esto se explica porque *mirar* es un verbo de acción y *ver* no lo es. Es interesante el hecho de que si se les pide que *miren una silla*, la manoseen. Por el contrario, si se les pide que *vean la silla*, simplemente la tocan. En otras palabras, los niños ciegos establecen esa diferencia a partir de la información estructural y la extralingüística en la medida en que el niño oye *mira esto* y no **ve esto* y *mira cómo come* y no **ve como come*.

De lo anterior puede deducirse que los niños están programados para detectar la estructura sintagmática, las categorías o las funciones. De ahí que se haya propuesto lo que se conoce como el despegue sintáctico. Ahora bien, es obvio que tienen que segmentar el *input* primero. Por lo tanto, el despegue sintáctico también está relacionado con la segmentación a que nos referimos en el caso del despegue fonológico.

Mientras que en el caso de la segmentación ligada al despegue fonológico la palabra era la unidad base de la segmentación, en el caso del despegue sintáctico lo que se plantea es que los niños tienen que parcelar el *input* en unidades que se correspondan con los constituyentes lingüísticos como las cláusulas. Para llevar a cabo esta parcelación no hay duda de que un primer paso es la llamada representación preléxica que constituye la base del despegue fonológico. El siguiente paso necesario sería el establecimiento del despegue semántico (Macnamara, 1982) que es como se denomina la explotación por parte de los niños de las relaciones que existen entre las categorías sintácticas y las semánticas; por ejemplo, una tan obvia como la de sujeto/agente.

El despegue se lleva a cabo en dos etapas. En la primera, según Gerken *et alii* (1994) ya a los nueve meses, los niños descodifican (*parse*), la información en unidades sintagmáticas aunque no sean capaces de asignar una estructura jerárquica a dicha información. No es que defiendan que la sintaxis se «lee» directamente a partir de la fonología ni que haya una correspondencia unívoca entre ambas, lo que defienden es que la fonología permite desencadenar el proceso de descubrir la sintaxis porque limita las opciones al parcelar las unidades. Es decir que la fonología abre las puertas a una representación parcial como la de (4).

(4) [[el gato] [mató al ratón]]

En concreto, Fisher *et alii* (1994) mantienen que los niños recuperan palabras y las asocian con significados a partir de la representación de (4) porque el cono-

cimiento fonológico unido al principio una palabra/un mundo, les lleva a construir una representación parcial de la oración. Lo que defienden es que aunque los niños no conozcan el significado de *matar*, si que conocen las palabras *gato* y *ratón* y, a partir de ellas, utilizan el conocimiento global general para establecer una relación binaria asociada con el verbo transitivo. A partir de ahí se establece la conexión con los conceptos de agente y paciente, asignando el papel de Agente a *gato* y el de Paciente a *ratón*. También hemos visto que el significado de *matar* se extraerá por la misma vía.

2.3. EL DESARROLLO DE LOS CONCEPTOS

Pinker (1994) defiende que el despegue sintáctico procede de la información semántica y conceptual, propuesta que se conoce como del despegue semántico. Esta propuesta se basa en la propuesta de Grimshaw (1979) según la cual los entes semánticos se realizan estructuralmente de forma canónica ya que la mayoría de los objetos son sustantivos, las acciones se representan con verbos y las cualidades con adjetivos. Se parte del supuesto de que los niños tienen acceso innato a las nociones semánticas transparentes tales como acción, agente, paciente, persona o cosa. De estas nociones, que forman parte de la representación semántica de las oraciones, extraen el conocimiento de las categorías sintácticas. La categoría Nombre procede del concepto «cosa», la categoría Verbo del concepto «acción», etc. (O'Grady, 1997). Por lo que se refiere a las funciones o relaciones gramaticales, la propuesta es que tienen su origen en los papeles temáticos: del papel Agente se deduce la función de Sujeto, del de Paciente o Tema la de Objeto, etc. La transparencia semántica de las funciones es menor que la de los papeles temáticos, de ahí que necesiten también llevar a cabo un análisis distribucional que les permita llegar al concepto de Sujeto primero como el agente de los verbos de acción y luego como el argumento que ocupa la posición más a la izquierda de la oración, el constituyente cuyos rasgos se reflejan en los afijos verbales, etc. Según Guasti (2002), este modelo ha sido objeto de críticas porque en la competencia adulta no se plasma esa relación entre nociones semánticas transparentes y nociones sintácticas. Sin embargo, si bien es posible que no constituya una propuesta de los modelos chomskianos, sí que parece estar en la base de modelos también generativos como la Gramática Relacional (Johnson y Postal, 1980).

2.4. LAS PRIMERAS PALABRAS Y LA ETAPA DE LA EXPLOSIÓN LÉXICA

Los niños producen la primera palabra en torno al primer año de edad. En torno a los quince meses cuentan con 10 palabras y con 50 en torno a los dieciocho meses. No existe acuerdo sobre si hay un salto a partir de las 50 o las 100 palabras, aunque muchos creen que lo hay. Y tampoco existe acuerdo en la cifra dada por Clark (1993:13) de un promedio de 10 palabras nuevas por día entre los dos y los seis años, ya que, según O'Grady (2005), Paul Bloom (2002) da una cifra más baja.

En cuanto a las distintas categorías, hemos visto que el despegue sintáctico pare-

ce ser importante para la adquisición de los verbos, al menos de las clases de verbos que constituyen la mayoría de los que forman parte del vocabulario infantil entre los dos y los tres años de edad, que son, sobre todo, verbos de acción y logros.⁸

Por lo que se refiere a los adjetivos, el que se adquieran más tarde que los nombres y los verbos se ha explicado por el hecho de que los padres los usan mucho menos. Los dos tipos de adjetivos que los niños adquieren más temprano son los que se refieren al tamaño y al color. Y lo que se ha demostrado es que la adquisición de nuevos adjetivos viene facilitada cuando la única diferencia entre dos objetos radica en una propiedad y cuando dos objetos son similares sólo en una propiedad (Waxman y Klibanoff, 2000).

Finalmente, y en relación con la categoría preposición y la categoría adverbio, las primeras unidades léxicas de este tipo que utilizan los niños son las que expresan lugares y direcciones (Tomasello, 1987). En los primeros momentos, los niños pueden usar las preposiciones o los adverbios para expresar acciones en lugar de relaciones (por ejemplo, pueden utilizar *arriba* para pedir que les cojan en brazos). En las primeras etapas hay omisión de preposiciones y también casos de uso no adulto de las mismas (p. ej., usan *por* con valor instrumental en lugar de usar *con*).

3. La adquisición del léxico no nativo⁹

Aunque la investigación sobre cómo los niños adquieren la primera lengua, especialmente la lengua oral en el ámbito escolar, ha sido objeto de muchísimos trabajos de investigación, la adquisición de la segunda lengua en el mismo ámbito no se ha estudiado con tanto detalle. Esta carencia también se extiende al estudio de la adquisición del vocabulario. De hecho, los estudios más interesantes, en nuestra opinión, son los que se han hecho o bien sobre la adquisición de la lengua mayoritaria por niños de padres inmigrantes, o los que se han llevado a cabo en los casos de bilingüismo secuencial en que la segunda lengua que se adquiere es una lengua minoritaria (el francés en Ontario, Canadá o el euskera en el País Vasco) en contextos de inmersión. La acumulación de vocabulario de la lengua de la mayoría es muy importante para que los niños se integren en la sociedad en la que van a vivir y adquieran el nivel de alfabetismo necesario para funcionar en la escuela y en la sociedad. El problema fundamental con el que se enfrentan esos niños es lo que Cummins (2000) ha denominado «apuntar a un objetivo que se mueve». Es decir, llegar al nivel de los niños de su misma edad que hablan la lengua mayoritaria como lengua materna supone tratar de alcanzar una meta que no permanece constante porque esos niños también están

8. Es decir, de las cuatro clases de verbos de la taxonomía de Vendler (1967), estados (*states*), realizaciones (*achievements*), actividades (*activities*) y logros (*accomplishments*), los verbos de las dos últimas clases ocurren con mucha más frecuencia que los de las otras dos clases.

9. Vamos a utilizar de forma indistinta *léxico no nativo* y *léxico de la lengua segunda*, sin olvidar que en muchas ocasiones puede tratarse de una lengua tercera (de bilingües para los que hay dos primeras) o de bilingües secuenciales con una lengua primera, una segunda y una tercera (o más lenguas), a sabiendas de que la problemática de la adquisición de una tercera lengua presenta tanto aspectos similares a la de la adquisición de una lengua segunda como aspectos diferentes.

aprendiendo nuevo vocabulario. Para los niños de inmersión que se enfrentan a la adquisición de la lengua minoritaria, como en el caso del francés en Ontario, Canadá, a ese problema se añade el que el *input* suele ser menor y puede no ser suficiente. De cualquier forma, en ambos casos la problemática a la que nos enfrentamos es diferente de la que se presenta en el caso de la adquisición del léxico de la lengua segunda (o no nativa) por parte de los adultos y, por esa razón, vamos a ocuparnos de ella en el apartado 4, dentro de la sección que dedicamos al bilingüismo secuencial.

Los estudiosos de la adquisición del léxico de las lenguas segundas o extranjeras (Laufer, 1986; Meara, 1984) consideran que en los estudios de la interlengua, es decir, de la adquisición del lenguaje no nativo, el léxico ha recibido un tratamiento superficial en la medida en que no se ha tratado en los trabajos clave sobre la interlengua o se ha tratado con poco rigor. Y esto es así pese a que, cuantitativamente hablando, los adultos producen tres o cuatro errores de léxico por cada error de gramática y, además, a los hablantes nativos parecen resultarles mucho más molestos los errores de léxico que producen los hablantes no nativos que los errores de gramática. Tampoco han faltado, como indica Laufer (1986), estudiosos del aprendizaje y la enseñanza de lenguas segundas que han llamado la atención sobre el protagonismo del vocabulario en la comunicación y la imposibilidad de que dicha comunicación se lleve a cabo si no se domina el vocabulario. Las razones por las cuales la adquisición del léxico no ha ocupado un lugar destacado en los estudios de interlengua se han atribuido, por un lado, al hecho de que la sintaxis, y no la semántica, ha sido la estrella de los estudios de teoría lingüística en las tres últimas décadas y, por otro, a la imposibilidad de reducir el estudio del léxico a un conjunto finito de reglas. De hecho, por mucho que el léxico se sistematice y se reduzca a rasgos, lo cierto es que para adquirirlo es inevitable recurrir a la memorización.

Esta falta de interés por el estudio de la adquisición del léxico no se hace patente, sin embargo, en el caso de la adquisición del lenguaje infantil y esto se debe a que, para abordar la adquisición del léxico por parte del adulto, no parece lógico volver a plantearse los problemas de despegue fonológico, sintáctico o semántico que, como hemos visto, son muy importantes en el caso de la adquisición del léxico de la lengua materna. Además, el desarrollo cognitivo paralelo (más o menos interrelacionado según los modelos) al de la adquisición del lenguaje como tal, que se produce en el caso del niño que adquiere la primera lengua (o las primeras lenguas en el caso del bilingüismo o trilingüismo simultáneo), no es algo que ha de abordar el estudio de la adquisición del léxico no nativo. Sin embargo, la polémica de si el estadio inicial de la adquisición del léxico no nativo se produce a partir del inventario de rasgos universales mínimos para dar forma y almacenar las nuevas unidades léxicas o si, por el contrario, se elige una unidad léxica de la lengua materna (transferencia) y se construye una entrada con los mismos rasgos y fonología diferente, sí que constituye un planteamiento importante en el caso de los estudios de adquisición del lenguaje no nativo, incluido el estudio del léxico. De ahí que el papel de la lengua materna en la adquisición del léxico de la lengua objeto constituya uno de los temas centrales que se han abordado. Por lo tanto, en este apartado, vamos a ocuparnos primero del papel que se atribuye a la lengua materna y luego de las diferencias entre la adquisición del léxico de la lengua materna y de las lenguas no nativas.

3.1. LA COMPRESIÓN DEL LÉXICO NO NATIVO

Uno de los aspectos de la adquisición del léxico no nativo que ha recibido más atención en la última década del siglo pasado ha sido la investigación del papel de la lectura en la adquisición de vocabulario. Parece existir consenso en que el aprendizaje denominado «fortuito», es decir el que ocurre de forma natural cuando los aprendices tratan de comprender nuevas palabras que oyen o leen en un contexto dado, es propio tanto de la AL1 como de la AL2. Lo que no está claro es que esa sea, especialmente en el caso de la AL2, la forma más eficaz. Lo que los investigadores han tratado de explicar es el proceso que va desde el primer contacto significativo con una palabra hasta su incorporación en el léxico mental.

En la tradición que se conoce como «procesamiento del *input*» (Gass, 1988, entre otros) se distinguen cinco estadios dirigidos a la adquisición de las unidades léxicas: (i) la percepción de la palabra nueva que se asocia con conocimiento previo; (ii) su comprensión por asociación con otros ítems que ya se conocen; (iii) la «toma» (*intake*) o asimilación de información lingüística nueva; (iv) la incorporación de la palabra al sistema de reglas de la L2; y (v) el uso activo de la palabra. A estos pasos se debe añadir el que haya recurrencia y el que la palabra se integre en una red de palabras asociadas y se establezca el contexto sintáctico en que ha de aparecer.

Además del proceso, se ha investigado también qué tipo de estrategias utilizaban los aprendices de L2 para adquirir vocabulario. Con este objetivo, Paribakht y Wesche (1999), llevaron a cabo un estudio en el que los estudiantes tuvieron que hacer una prueba de preguntas y un resumen de una lectura, así como ejercitar la introspección. Es decir, se les preguntó *a posteriori* qué palabras recordaban y qué habían hecho con ellas, y si pensaban que habían aprendido palabras nuevas o si lo que habían hecho era aprender más sobre las ya conocidas. Los resultados indicaron que la mayoría de las palabras que identificaron como nuevas (entre un 97 % y un 99 %) eran categorías sustantivas. Las funcionales no está claro si ya las conocían porque son mucho más frecuentes o simplemente las ignoraron porque no son fundamentales para la comprensión del texto. La estrategia de acercamiento a palabras desconocidas que usaron con más frecuencia (80 % de los casos) es la inferencia, tanto lingüística (gramatical, morfológica, ortográfica o de puntuación, homonimia, asociación de palabras-cognados) como extralingüística (conocimiento del mundo). La inferencia se ve condicionada por el tipo de tarea, las características del texto y las características de la palabra. En opinión de los sujetos experimentales, la lectura no es la mejor forma de aprender vocabulario porque sólo consiste en interpretar el texto, lo cual no lleva al uso activo de las palabras. Lo que se desprende del estudio es que para el adulto que se enfrenta a una L2, adquirir nuevo vocabulario a través de la lectura no tiene nada de «fortuito», sino que requiere intencionalidad y esfuerzo. De hecho, lo que las autoras sugieren es que la comprensión lectora vaya acompañada de ejercicios de vocabulario.

3.2. DE LAS LISTAS DE PALABRAS INDIVIDUALES Y LOS ASPECTOS IDIOSINCRÁSICOS A LOS ASPECTOS PARAMETRIZADOS DEL LÉXICO

Williams (1994) plantea un aspecto del conocimiento del léxico que, si bien debe abordarse dentro de la problemática general de la aprendibilidad, resulta de especial interés para abordar la problemática de la diferencia entre la AL1 y la AL2, precisamente porque nos permite analizar las diferencias entre la adquisición de aspectos parametrizados del lenguaje y de aspectos que, si bien no parecen poder definirse claramente como parametrizados, sí que se prestan al aprendizaje por inducción de patrones que responden a distintos niveles de regularización. En concreto, y en relación con el conocimiento léxico, Williams (1994) plantea el problema de aprendibilidad que presentan lo que él denomina (en sentido más amplio del que normalmente se le da) las expresiones idiomáticas y los paradigmas (tanto flexivos como derivativos). Estos vocablos, por un lado, no parece que puedan definirse en función de algún parámetro de la lengua en cuestión y, por otro, muchas expresiones idiomáticas y las idiosincrasias de los paradigmas no pueden equipararse y, por lo tanto, no parece que puedan aprenderse como listas de palabras que han de memorizarse como tal sino como elementos que se agrupan según principios regularizados y regularizables.

Las razón por la cual Williams (1994) toma las expresiones idiomáticas y los paradigmas como ejemplo de elementos que presentan una problemática específica para la adquisición es que, por un lado, responden a un alto grado de abstracción y, por otro, son muy específicas de cada lengua. Nos referimos, por ejemplo, a expresiones como *tomar el pelo* que infringen tanto las reglas de forma como las de interpretación, o a la organización de los paradigmas flexivos del verbo español o de las declinaciones de los sustantivos del latín y la forma en que se organizan.

Nos limitaremos a dar algunos ejemplos de la importancia que puede tener el dominio de las expresiones idiomáticas para el hablante no nativo. Lo primero que nos planteamos es en qué medida las expresiones idiomáticas respetan las reglas de la lengua. La respuesta parece ser que respetan las reglas de la estructura sintagmática pero no las de referencia, ya que, como en el caso de *estirar la pata*, nos encontramos ante un SV bien formado pero que no hace referencia real a una *pata*. Además, no podría usarse en una oración pasiva porque el verbo no asigna papel de Tema al Objeto, dado que el verdadero significado de la expresión es *morir*. Es decir, es una expresión idiomática de poca transparencia sintáctica, que no admite que se le asigne una estructura temática. Pero hay otras expresiones que son más transparentes, como *matar dos pájaros de un tiro*, por lo que parece que a algunas expresiones se les puede asignar una estructura argumental y a otras no. Este comportamiento de las expresiones idiomáticas puede ser universal pero es a la vez idiosincrásico y, en principio, no parece estar ligado a ningún tipo de propiedades parametrizadas de la lengua.

La sensibilidad a lo que Williams (1994) denomina «familias de expresiones idiomáticas» constituye un problema más claro de aprendizaje de idiosincrasias regularizables, que tampoco parecen estar ligadas a propiedades paramétricas. Se trata, por ejemplo, del uso, en posición de objeto, de sustantivos contables en singular, como es el caso de *to hunt bear*, *to snare rabbit* o *to trap monkey* en inglés o de *comer pavo*, *guisar cordero*, *freír pollo* en español. Parece claro que el verbo tiene que estar

relacionado con la caza o con la alimentación respectivamente y que el objeto tiene que ser un animal. Si bien puede plantearse que se trata, en el caso del español, de la elisión del término *carne de*, lo cierto es que estamos ante aspectos idiosincrásicos de la lengua que al mismo tiempo se prestan a un determinado nivel de regularización y que, como tales, presentan una problemática de adquisición distinta de la del mero listado o de la que se atribuye a los aspectos parametrizados.

Otro ejemplo de los distintos grados de regularización y conformidad con aspectos universales, por un lado, y de usos idiosincrásicos, por otro, lo constituyen los sustantivos que se refieren a prendas de vestir de la mitad inferior del tronco, es decir, *pantalones, culotes, bragas, bermudas, vaqueros*. En todos los casos el sustantivo es plural. Lo que parece claro es que esta asignación de plural no forma parte de aspectos centrales o parametrizados de la lengua, y como tampoco constituye una generalización de todas las lenguas, pero puede decirse que no cuenta con excepciones, el procedimiento de aprendizaje tendrá que ser el de la inducción. Y si la adquisición se va a producir sin evidencia negativa, algún tipo de inferencia estadística o de contaje, junto con una delimitación del espacio de búsqueda, también parecen ser necesarios. Y si éste es el tipo de aprendizaje que se espera siempre del adulto, también en el caso de las opciones paramétricas, sería de esperar que, como hemos indicado, no hubiera diferencias entre cómo se adquieren estas regularidades y las que son propias de las construcciones que dependen del Parámetro del Movimiento del Verbo o del Parámetro del Sujeto Nulo, o de parámetros más apegados al léxico como el llamado Parámetro de los Compuestos de Snyder (1995)¹⁰ o del parámetro que divide a las lenguas en lenguas [+/-satelite] (Talmy, 1985; Mateu y Rigau, 1999).¹¹

La inclusión en los trabajos de investigación sobre AL1 y AL2 de las unidades de que se ocupa Williams (1994) nos permitiría abordar, desde un planteamiento relativamente nuevo, el tema de las diferencias y/o similitudes entre los dos tipos de adquisición, es decir investigar si los adultos que adquieren una lengua segunda utilizan mecanismos diferentes para adquirir estas regularizaciones y para adquirir las propiedades paramétricas. Al mismo tiempo, el estudio de este tipo de unidades nos permitiría reivindicar aspectos importantes de lo que constituye la competencia no

10. En la adopción de la Hipótesis de la Parametrización Léxica (Borer (1984), que llevan a cabo Lebeaux (1988) o Chomsky (1992), y que formulan como la Hipótesis Funcional de la Parametrización, la localización de la variación entre las lenguas se reduce al léxico funcional. Ahora bien, Snyder (1995), propone que hay parámetros, como el Parámetro de los Compuestos, que se localizan en propiedades de las categorías sustantivas. En concreto, en el rasgo [+/-afijo] de las categorías léxicas (el sustantivo, la preposición o el adjetivo) se establece la diferencia entre lenguas [+afijo], como el inglés, y lenguas [-afijo], como el español. Del valor de ese rasgo dependen las diferencias en la productividad de los compuestos de dos sustantivos y la adjunción a la izquierda (*voice mail, key chain*), la presencia de construcciones resultativas (*she beat her silly*), la existencia de verbos con partícula (*he gave up*), etc.

11. También las categorías sustantivas juegan un papel importante en lo que Williams (1994) considera patrones particulares de lexicalización de las lenguas identificados por Talmy (1985): p.ej., el hecho de que verbos como *flotar* expresen una forma de movimiento y también dirección en inglés (*float under the bridge*) mientras que en español o en francés sólo signifiquen 'flotar de forma estacionaria'. En realidad, aunque Williams agrupa estos casos junto con los de las expresiones idiomáticas y los grupos de palabras plurales antes descritas, parece claro (Mateu y Rigau, 1999) que el problema de aprendibilidad clave en estos casos tiene mucho más que ver con una diferencia paramétrica ligada a aspectos de la estructura argumental de las lenguas que se sitúan en cada una de las opciones del parámetro en cuestión.

nativa que, al haberse considerado mero aprendizaje de listados de aspectos idiosincrásicos de las lenguas individuales, no ha recibido la atención que se merece.

3.3. LA REPRESENTACIÓN MENTAL DEL LÉXICO NATIVO Y EL LÉXICO NO NATIVO

Los trabajos experimentales llevados a cabo por Blum y Levenston (1977), permiten abordar el tema de la idiosincrasia de la representación del léxico en la mente del hablante no nativo. A partir de una serie de experimentos en que los sujetos se ven expuestos a una presentación de discurso en el que hay espacios en blanco que pueden rellenarse con una unidad léxica y sólo una, estos autores llegan a la conclusión de que los hablantes no nativos simplifican (o se inhiben a la hora de producir determinadas unidades léxicas) de la misma forma que lo hacen los editores y los hablantes nativos cuando se dirigen a los niños y cuando se dirigen a los extranjeros en la medida en que: (i) prefieren usar palabras frecuentes en lugar de palabras no frecuentes; (ii) evitan las palabras con complejidad morfológica; y (iii) sobregeneralizan, sobre todo en el caso de los antónimos. Además, los hablantes no nativos prefieren palabras que tengan traducción directa de la L1 a la L2 y, en contra de lo que parecería de sentido común, no evitan las palabras que presentan dificultad fonológica. Un ejemplo del tipo de asociación que puede llevarles a establecer representaciones no nativas, viene dado por las asociaciones que hacen cuando, por ejemplo, responden al estímulo que representa la palabra francesa *béton* (*hormigón*) con la respuesta *telephoner* (*llamar por teléfono*), por la asociación con la palabra *jeton* (*ficha para el teléfono*), o con la respuesta *condoucteur* (*director de orquesta*), por la asociación con la palabra *baton* (*batuta*). Los resultados de estos trabajos les llevan a concluir que los hablantes no nativos descartan los valores semánticos a favor de factores mucho menos importantes como, por ejemplo, el parecido fonológico superficial.

Channell (1990), tras revisar una serie importante de estudios de L1 y de L2, concluye que la representación mental del léxico de L1 y de L2 tiene pocas similitudes. A la misma conclusión llega Meara (1982, 1984), basándose en los resultados de una serie de pruebas de asociación de palabras (lo que se conoce como el *Birkbeck Vocabulary Project*). En concreto, Meara (1984) afirma que la representación mental del léxico nativo y el no nativo difieren en: (i) la estabilidad (la de los nativos es más estable); (ii) el papel más prominente de la fonología en la organización del léxico mental de los no nativos; y (iii) las conexiones semánticas que se establecen entre las palabras.

Uno de los problemas que presentan los trabajos que han llegado a estas conclusiones es que los resultados se obtuvieron con pruebas en las que se utilizaban muy pocas palabras y muy previsibles en cuanto a las respuestas que iban a proporcionar. Sin embargo, cuando se utilizaron palabras de baja frecuencia, los patrones de respuestas fueron muy diferentes, hasta el punto de que los nativos producían lo que se han denominado respuestas «no nativas» (Postman, 1970). Incluso se ha detectado un cambio en el caso de los nativos que asemeja su tipo de los patrones de respuesta al de los niños nativos.

Wolter (2001) presenta un modelo en el que la diferencia en el grado de cono-

cimiento de las palabras, y no la frecuencia, juega un papel importante. Este autor se plantea abordar el tema de la similitud o diferencia estructural del léxico mental del nativo y del no nativo y, al mismo tiempo, cotejar el modelo de la Profundidad de Conocimiento Individual de las Palabras (PCIP). Para llevar a cabo esta tarea, se plantea analizar los cambios en tipo de respuesta que se han utilizado tradicionalmente con las pruebas de asociación de palabras. Los tipos de respuesta se han clasificado como respuestas paradigmáticas, sintagmáticas y fonológicas (o «*clang*»).

Las respuestas paradigmáticas son palabras de la misma clase que la que se presenta como impulso o estímulo (*prompt*) y que pueden tener la misma función gramatical en una oración dada. Estas respuestas pueden ser de cuatro clases: sinónimos (para el estímulo *perro*, la respuesta *can*) coordinadas (para el estímulo *perro*, la respuesta *gato*), superordinadas (para el estímulo *perro*, la respuesta *animal*) y subordinadas (para el estímulo *perro*, la respuesta *labrador*). Las respuestas sintagmáticas son las palabras que tienen una relación ligada a cómo se colocan o en qué secuencia aparecen con respecto a la palabra estímulo (para el estímulo *perro*, la respuesta *ladrar* o *morder*). Las respuestas fonológicas (o «*clang*») son las que se parecen a la palabra estímulo sólo en la fonología y no tienen relación semántica alguna (para el estímulo *perro*, la respuesta *berro*).

Los trabajos que se llevaron a cabo con niños en edad escolar (Brown y Berko, 1960) compararon los patrones de respuesta en relación con la tipología que hemos descrito y se concluyó que los niños de más edad producían de forma sistemática más respuestas paradigmáticas que los grupos más jóvenes y, además las respuestas de relación fonológica disminuían a medida que aumentaba la edad. La idea subyacente a todas las explicaciones que se dieron a estos resultados es que el cambio en el tipo de respuesta está ligado a algún tipo de desarrollo léxico o cognitivo y que ese cambio se produce en el caso de todas las palabras del léxico mental.

En la línea de los estudios que muestran que el léxico mental del nativo y del no nativo está estructurado de forma similar está el estudio de Piper y Leicester (1980) en el que se comparaban los resultados de asociación de palabras de hablantes nativos de inglés y japoneses no nativos de nivel avanzado y de nivel principiante. Estos autores probaron que los nativos producían más respuestas paradigmáticas que los avanzados y éstos más que los principiantes. Ahora bien, esto sólo se produjo en el caso de los verbos y de los adjetivos pero no de los sustantivos. Con los sustantivos los grupos no presentaron diferencias significativas. En otros estudios en los que la lengua materna de los sujetos era el finlandés y el sueco, Söderman (1993) pudo constatar que había una correlación positiva entre el dominio de la lengua no nativa y el número de respuestas paradigmáticas. Y lo que es más importante, cuando este autor dividió las palabras en adjetivos de alta y baja frecuencia, aunque los nativos produjeron más respuestas paradigmáticas, las diferencias con los no nativos no fueron significativas.

Es importante señalar también que en uno de los pocos trabajos en que se han utilizado como estímulo palabras de baja frecuencia (Stolz y Tiffany, 1972), los estudiantes universitarios que sirvieron de sujetos del experimento utilizaron respuestas no nativas a los estímulos de palabras de baja frecuencia, es decir palabras que sólo se relacionaban por la fonología y, sobre todo, palabras que no se podían clasificar. Por

otra parte, proporcionaron muchas más respuestas paradigmáticas a las palabras que los propios sujetos clasificaron como familiares que a las que clasificaron como poco conocidas. Y, al igual que en el caso de los niños en edad escolar y que los sujetos no nativos de los estudios que hemos descrito, el efecto significativo de la frecuencia de las palabras se reveló también, con mucha fuerza, en un estudio en el que se obtuvieron datos de mil hablantes nativos (Postman, 1970).

Por lo tanto, se puede afirmar que tanto en los hablantes de inglés como lengua materna como los hablantes de inglés como lengua segunda, son sensibles a la baja frecuencia de las palabras estímulo, se detectan cambios sintagmático-paradigmáticos en sus respuestas y responden a las pruebas de asociación de palabras de forma muy diversa.

Con todo, no parece que el modelo de representación mental del léxico se pueda organizar en torno a la frecuencia tal cual porque, aunque esta juegue un papel, no se puede formalizar y, además, es difícil decidir qué palabras son frecuentes para un individuo dado. Más bien es el grado de familiaridad que un individuo tiene con una palabra dada, el factor PCIP de Wolter (2001), el que tiene un papel importante en cómo se estructura el léxico mental tanto de la lengua materna como de las lenguas segundas. La idea es que no todas las palabras del léxico mental tienen el mismo estatuto. Unas se conocen muy bien, otras no tan bien. El concepto es similar al de la diferencia entre vocabulario productivo y receptivo. De ahí que el léxico mental se conceptualice como formado por un vocabulario central y por varias capas periféricas de palabras más o menos conocidas. Las conexiones o relaciones que se establezcan con respecto a unas u otras palabras dependerán de lo bien que se conozca cada una. Las que se conozcan muy bien, las centrales, evocarán muchas relaciones paradigmáticas; las de nivel intermedio, evocarán sobre todo relaciones sintagmáticas y las que estén en las capas más periféricas evocarán respuestas fonológicas.

Para probar la validez y funcionamiento de este modelo, Wolter (2001) se sirvió de un experimento que consistía en una prueba de asociación de palabras usando el método audio-oral.¹² El investigador grabó los datos de los participantes (13 japoneses hablantes no nativos de inglés, estudiantes universitarios, y 9 hablantes nativos de inglés con un nivel cultural similar al de los sujetos no nativos).¹³ A todos se les pasó la prueba audio-oral de asociación de palabras y también una prueba de Escala de Conocimiento de Vocabulario que les permitió constatar el PCIP y relacionarlo con el tipo de respuestas.¹⁴ Los resultados de la prueba indican que hay una correlación entre el nivel de conocimiento de las palabras y las asociaciones fonológicas en todos los casos pero que hay una diferencia significativa entre los nativos y los no nativos respecto de las palabras poco conocidas (en los primeros la asociación es de

12. En otras ocasiones se han presentado las palabras de forma escrita o se ha presentado el estímulo de forma oral y se ha pedido la respuesta por escrito o viceversa.

13. El requisito de nivel para los no nativos fue que hubieran obtenido al menos 500 puntos en la prueba TOEFL.

14. La Escala de Conocimiento de Vocabulario que se utilizó fue la de Wesche y Paribakht (1996) que da puntuaciones basadas en la combinación de las auto-evaluaciones sobre el conocimiento de las palabras y el conocimiento que demuestran sobre las mismas y que, al mismo tiempo permite asignar a cada palabra una puntuación entre 1 y 5.

un 13 % y en los segundos de un 26 %). Cuando se trata de palabras conocidas, las conexiones sintagmáticas juegan un papel muy importante para los no nativos. Y lo que no se encontró es un cambio de conexiones sintagmáticas a paradigmáticas que fuera significativo. Por lo tanto, el cambio sintagmático-paradigmático que se había propuesto como algo importante en la representación del léxico no nativo no lo es tal. Lo que se produce es un cambio de respuestas sin ningún contenido semántico a respuestas con significado. Esto parece indicar que el sistema nativo y el no nativo presentan similitudes pero son diferentes. Ahora bien lo que no parece claro es que el uso de relaciones sintagmáticas que hacen los no nativos de este estudio no funcione al mismo nivel que un sistema dominado por las relaciones paradigmáticas.

Por lo que respecta al PCIP, los datos son claros: la profundidad de conocimiento de las palabras es un factor fundamental para determinar el tipo de conexión mental que se va a producir. No hay correlación con las palabras poco conocidas pero sí con las bien conocidas. Y esto funciona tanto en el caso de los hablantes nativos como de los no nativos. También parece claro que el cambio de conexiones fonológicas a paradigmáticas para palabras individuales se produce más tarde en el caso de los no nativos que en el de los nativos pero la secuencia de la progresión es la misma. Y en cuanto al léxico central, las conexiones fonológicas no juegan un papel importante ni para los nativos ni para los no nativos.

4. La adquisición bilingüe del léxico

Por adquisición bilingüe entienden algunos adquisición en contexto natural de dos lenguas y, además, o bien simultánea o en edad muy temprana. Por ejemplo, Grosjean (1982), en su libro de introducción al bilingüismo, sólo se ocupa, de forma explícita, de la adquisición natural y el uso de dos o más lenguas. Los educadores y expertos en lengua segunda son más dados a establecer la diferencia mencionada, es decir, como ya decíamos hace más de una década (Liceras 1992), a separar los estudios de bilingüismo (adquisición y uso del lenguaje en contexto natural) de los de segunda lengua (adquisición y uso del lenguaje en contexto institucional). Sin embargo, Schreuder y Weltens (1993) consideran que la distinción entre «natural» y «formal» (o «institucional») es problemática porque en la sociedad actual, los medios de comunicación y los viajes llevan a que se combine la adquisición en contextos institucionales y en el medio natural. Curiosamente la corriente psicolingüística ha roto esa división y considera bilingües tanto a los que se criaron y conviven en una sociedad bilingüe como a los que aprendieron la segunda lengua en un contexto institucional, vivan en una sociedad bilingüe o no. Podría decirse que los psicolingüistas que han abordado el tema del procesamiento del léxico bilingüe (Altarriba y Gianico, 2003; Álvarez, Holcomb y Grainger, 2003, entre otros) se plantean la existencia de un continuo, que es independiente del contexto y de que la adquisición sea simultánea o consecutiva.

Ahora bien, la edad a la que comienza el contacto con la segunda lengua y el grado de simultaneidad sí que constituye una diferencia clara y es obvio que se podrían dedicar no sólo varios capítulos sino varios volúmenes a las diferencias y simi-

litudes que están ligadas tanto al contexto (natural o institucional) en que se produce la adquisición como al denominado factor edad (Singleton y Ryan, 2004; Johnson y Newport, 1991; García Mayo y García Lecumberri, 2003).

4.1. ¿UNO O DOS LÉXICOS?

El hecho de que se admita la influencia interlingüística también en el caso de los bilingües que dominan las dos lenguas con un nivel similar de competencia, no obsta para que exista bastante consenso hoy en día en que los dos sistemas del bilingüe se mantienen separados (Genesee 1989, 2001; Genesee *et alii*, 1995; Meisel, 1994; De Houwer 1990; entre otros). Por ejemplo, en la mayoría de los trabajos de alternancia o mezcla de códigos que se llevan a cabo dentro del marco generativo (MacSwan, 1997; 2004; Licerias *et alii*, 2007) se parte del supuesto de que el bilingüe tiene acceso a dos léxicos. De hecho, ese acceso a dos léxicos se hace extensivo al léxico funcional (Licerias *et alii*, 2007). Y decimos en la mayoría de los trabajos porque Radford *et alii* (2007) hacen una precisión a este respecto, precisamente basada en la asignación de género a sustantivos híbridos de caso masculino o de caso femenino en inglés (*ducko* y *bono* frente a *butterflaia* y *spoona*) por parte de bilingües (italiano/inglés). En los casos de *bono* —«bone»—(*osso* es masculino) y *butterflaia* —«butterfly»—(*farfalla* es femenino), resultado de la transferencia del género del italiano al inglés, se presupone la existencia de un mecanismo transléxico complejo si se parte del supuesto de que los bilingües acceden a dos léxicos.¹⁵ Según Radford *et alii* (2007), es más económico partir del supuesto de que los bilingües tienen un solo léxico y proponer que los dos términos de la traducción (*butterfly/farfalla*), constituyen una entrada léxica única formada por una serie de rasgos semánticos con varias materializaciones (una en italiano y otra en inglés o en otras lenguas si se trata de un multilingüe).¹⁶

15. Ahora bien, el acercamiento a la mezcla de lenguas como algo totalmente natural y avalado por la teoría lingüística es relativamente reciente, ya que, según Hakuta (1986), investigadores como Madonath Smith y otros de la misma época como Goodenough consideran que la mezcla de lenguas de los bilingües refleja confusión mental. Este último autor plantea incluso que usar una lengua minoritaria en la casa lleva a un retraso del desarrollo de la inteligencia. El mentalismo innatismo propio del acercamiento chomskiano supone un cambio radical en la actitud de los investigadores, hasta el punto de que autores como Gardner y Lambert (1972) llegaron a la conclusión de que los bilingües son cognitivamente más flexibles que los monolingües.

16. Según estos autores, en el modelo de dos léxicos que defiende MacSwan (1997, 2005), y que también nosotros hemos adoptado (Licerias *et alii*, 2007), es inevitable que haya duplicación de información para los términos *butterfly* y *farfalla*, mientras que el tener una sola entrada léxica para ambos términos constituye una propuesta más económica. De forma esquemática, Radford *et alii* (2007: 248) proponen la entrada que en su trabajo figura como el ejemplo (19) que reproducimos aquí:

- (19) BUTTERFLY/FARFALLA Stem Features Affix
 Italian *farfall*- u-Num, F-Gen -a
 English *butterfly*- u-Num -∅

La entrada con una materialización en inglés y otra en italiano entra en la sintaxis sin validar los rasgos de número en las dos lenguas y de género en italiano (19) y lo que hace el bilingüe es seleccionar los rasgos del italiano para la materialización del inglés. De hecho, no creemos que este planteamiento

La aplicación del Principio del Contraste (Clark, 1993), que se ha propuesto para explicar las primeras etapas del desarrollo léxico, lleva a que los niños eviten la sinonimia. Según Clark (1987), este principio se refleja no sólo en la adquisición monolingüe sino también en la bilingüe. Ahora bien, no todos los estudiosos del lenguaje infantil están de acuerdo con el Principio del Contraste, y de hecho Gathercole (1989) ha proporcionado datos que ponen en duda su validez, en su opinión, aunque no en la de Clark (1988, 1990). En trabajos más recientes, Clark (1997) parece aceptar que el principio tiene una base pragmática y no semántica como tal.

Deuchar y Quay (2000) utilizan precisamente el Principio del Contraste para investigar el desarrollo del léxico de Manuela. Tras revisar los datos de estudios clásicos como los del hijo bilingüe (alemán/francés) de Ronjat (1913), de la niña bilingüe (alemán/inglés) de Leopold (1939) y de estudios más recientes, y que utilizaban datos que habían sido grabados y no notas de diarios, tanto de bilingües (Taeschner, 1983; Köppe, 1997) como de trilingües (Mikes, 1990), las autoras llegan a la conclusión de que los datos de los bilingües no apoyan el Principio del Contraste porque los niños usan «dobletes» en porcentajes elevados.

A esta misma conclusión llegan Pearson *et alii* (1995) a partir de los datos de veintisiete niños bilingües (español/inglés) recogidos a partir del Communicative Development Inventory (CDI).¹⁷ El porcentaje de «dobletes» alcanzaba el 30 % independientemente de que los niños tuvieran un número alto o bajo de palabras en su acervo léxico. Estos autores reconocen las limitaciones del estudio ya que no saben si en realidad las dos palabras de cada «doblete» tenían el mismo significado no sólo para el padre o cuidador y el investigador sino también (lo cual es fundamental) para el niño. Otra limitación es el hecho de que el investigador no tienen acceso alguno a cómo los niños pronuncian las palabras.

Johnson y Lancaster (1998) también utilizan el CDI para obtener datos, en este caso únicamente de un niño, y los porcentajes de los «dobletes» que forman parte del acervo bilingüe del niño entre la edad de 1,2 y 1,8 se deduce también que hay sinonimia interlingüística. En otras palabras, parece que el Principio del Contraste no tiene un papel muy claro en lo que se refiere al rechazo de sinónimos «bilingües».

Los datos de Manuela (Deuchar y Quay, 2000) proceden de cincuenta y ocho sesiones de grabaciones audiovisuales y de anotaciones diarias llevadas a cabo por la madre de la niña. Las autoras indican que se basaron en la forma en que Leopold (1939) se refiere a los muchos casos en que su hija Hildegard «usaba palabras de ambas lenguas con la misma finalidad», sin entrar en el problema de la sinonimia absoluta que, por otra parte, no parece ser un concepto viable.¹⁸

sea muy diferente de lo que, apelando al modelo de Morfología Distribuida (Liceras *et al.*, 2007), hemos propuesto para explicar no sólo la alternancia de código interna a las palabras que es propia del bilingüismo infantil sino también las sobregeneralizaciones que son propias de la adquisición de L1 y de L2, como *sabo* en español o *goed* en inglés.

17. Este método de obtención de datos consiste en pedir a los padres y a los cuidadores de los niños bilingües que rellenen un cuestionario indicando qué palabras conocen en cada una de las lenguas entre la edad de 0,8 y 2,6. En todos los casos en que los niños conocían una palabra y los equivalentes en la otra lengua se contaba la entrada como un «doblete».

18. Para el tema de lo sinónimos en el lenguaje adulto véase Lyons (1981).

Deuchar y Quay (2000) proporcionan un gráfico y una tabla en donde muestran cómo se produce el desarrollo de la producción de nuevas palabras equivalentes en español y en inglés en comparación con el desarrollo general del léxico por parte de Manuela, desde la edad de 0;10 a la edad de 1;10. Estos datos muestran, una vez más, que los equivalentes en las dos lenguas, es decir, los «dobletes», aparecen desde el principio y aumentan al mismo ritmo que el vocabulario general y, desde luego, la niña no parece rechazar sinónimos, en contra de lo que propone el Principio del Contraste. El porcentaje medio de «dobletes» producidos por Manuela en los once meses es de 33 %, es decir prácticamente igual que en el caso de los datos de Pearson *et alii* (1995) que era de un 30 % como se ha indicado anteriormente.¹⁹

4.2. LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO POR NIÑOS EN SITUACIONES DE INMERSIÓN: DOS CASOS DIFERENTES DE BILINGÜISMO SECUENCIAL

En este apartado vamos a abordar primero el tema de la adquisición del euskera, la lengua minoritaria, por niños monolingües castellano-hablantes escolarizados en un programa de inmersión total precoz (Luque Sánchez y Azurmendi Ayerbe, 1997). Seguidamente, y partiendo del trabajo de Golberg *et alii* (2008), vamos a ocuparnos del tema de la adquisición del léxico de la segunda lengua por niños hijos de emigrantes, niños cuya lengua materna es una lengua de minorías, y que se ha estudiado sobre todo en el contexto escolar. Estos dos contextos de adquisición de lenguaje infantil pueden enmarcarse dentro de lo que se denomina bilingüismo secuencial y, en ambos casos, la adquisición está ligada a un contexto escolar de inmersión.

Uno de los problemas que se ha discutido en relación con los niños que tienen que adquirir el vocabulario de la lengua mayoritaria es que necesitan adquirir una cantidad importante de vocabulario para poder ponerse al nivel de los niños hablantes nativos de esa lengua, lo cual constituye una tarea ardua porque los niños nativos también están adquiriendo ellos mismos vocabulario, es decir que parecería que para los que es la L2 siempre existe la desventaja de tratar de alcanzar un objetivo que está en movimiento, como ha planteado Cummins (2000). Eso no es lo que sucede con los aspectos morfosintácticos porque el dominio de los mismos se fija en algunos casos antes o, desde luego, a la edad de seis años.²⁰

Independientemente de esa dificultad, lo cierto es que la adquisición de vocabulario es fundamental para el dominio de la lengua objeto, requisito fundamental a su vez para que los niños cuya L1 es la lengua minoritaria puedan funcionar en la sociedad en la que crecen y también para las sociedades en las que se quiere que la situación de la lengua minoritaria cambie.

19. Deuchar y Quay (2000) proporcionan una lista de todos los dobles tanto en la tabla 4.2, como en el Apéndice II.

20. Por ejemplo, según el estudio de Rice y Wexler (2001), los niños de 6 años han alcanzado ya el nivel adulto en lo que se refiere a su comportamiento lingüístico con respecto a la morfología de pasado (-ed) del inglés.

4.2.1. *Bilingüismo secuencial: la adquisición del léxico de la lengua minoritaria*

Los datos que analizan Luque Sánchez y Azurmendi Ayerbe (1997) fueron recogidos durante dos años escolares en varios centros escolares de la zona del Durangésado (Bizkaia), entre niños de dos y tres años de edad escolarizados en el modelo D (inmersión total). Los niños procedían de familias bilingües (vasco-castellano) y de familias monolingües de castellano. Las autoras partieron de la hipótesis de que la diferencia entre los dos grupos de niños, los primeros que habían estado expuestos a la lengua minoritaria desde el nacimiento (es decir los bilingües simultáneos) y los que empezaban el contacto con el euskera en la escuela, disminuiría a medida que avanzaba la escolarización. Esta predicción es interesante porque estos niños tienen una desventaja con respecto a los hijos de emigrantes, y es que estos últimos se encuentran inmersos en la lengua mayoritaria.

Los datos que sirven a las autoras para constatar su hipótesis proceden de 38 niños, 22 de los cuales comenzaron la escolarización de inmersión en la lengua minoritaria, el euskera, a los dos años y 16 a los tres años. Los niños fueron divididos en dos grupos, los vasco-hablantes y los castellano-hablantes.²¹ Les pasaron una prueba de vocabulario en cuatro ocasiones distintas durante dos cursos académicos (1995/1996 y 1996/1997). Los resultados son muy claros especialmente en el caso de los niños de origen hispano-hablante escolarizados a los dos años, ya que el uso de respuestas en euskera entre la primera vez que les pasaron la prueba y la cuarta pasa del 16,2 % al 72 % en vocabulario expresivo y del 62 % al 91,4 % en vocabulario receptivo. Los niños vasco-hablantes también aumentan la producción de euskera en vocabulario expresivo (de 87,1 % a 94,9 %) y en vocabulario receptivo (92,6 % a 96,9 %) pero el cambio, como era de esperar, es menos dramático porque el punto de partida ya era diferente.²² Por lo que se refiere a los niños que comienzan la inmersión a los tres años de edad, el seguimiento es más corto, ya que sólo cuentan con las dos últimas recogidas de datos. En este caso, y por lo que se refiere a los niños castellano-hablantes, la diferencia entre la tercera y la cuarta recogida también se produce tanto en el caso del vocabulario expresivo (de 46,15 % a 60,9 %) como en el del receptivo (de 75,4 % a 88,3 %). A esta edad el cambio en el caso de los niños vasco-hablantes es muy pequeño (de 88,7 % a 94,0 % en el vocabulario expresivo y de 95,7 % a 96,8 % en el receptivo), lo cual también era de esperar dado el nivel tan alto al que comienzan.²³

Lo que se desprende de lo anterior es que la inmersión muy temprana por parte de los niños castellano-hablantes, es decir la que se produce a los 2 años de

21. Si interpretamos bien la información que proporcionan las autoras, la forma en que agrupan a los niños está determinada realmente por la lengua dominante. Es decir en el grupo de castellano-hablantes están los de familias monolingües de castellano y los de familias bilingües con el castellano como lengua dominante y dentro del grupo de vasco-hablantes los de familias monolingües de vasco, los de familias de vasco como lengua dominante y los de familias bilingües en las que ninguna de las dos lenguas es dominante.

22. Estos datos los hemos sacado de los cuadros 1 y 2, páginas 1095 y 1096 respectivamente, del artículo de Luque Sánchez y Azurmendi Ayerbe (1997).

23. Cuadros 3 y 4, páginas 1096 y 1097 de la obra citada en la nota anterior.

edad, contribuye a una adquisición rápida del léxico que, de hecho, parece que podrá alcanzar el nivel de los niños vasco-hablantes con más facilidad que si se comienza a los tres años, y esto es así tanto para el vocabulario expresivo como para el receptivo. Si bien el estudio es muy general y mezcla niños de contextos bilingües con niños de contextos monolingües, los resultados parecen bastante claros en cuanto a la importancia del contexto de inmersión total precoz para el logro por parte del bilingüe secuencial de un nivel léxico comparable al del bilingüe simultáneo o del monolingüe.

4.2.2. *Bilingüismo secuencial: la adquisición del léxico de la lengua mayoritaria*

En el llamado Estudio de Miami (*Miami Study*), un estudio transversal en el que se analizó el vocabulario expresivo y productivo de niños de lengua materna inglesa y de niños de familias bilingües (español/inglés) y monolingües (español), Cobo-Lewis *et alii* (2002) concluyen que: (i) el ritmo de desarrollo del vocabulario de los niños monolingües es mucho más rápido que el de los bilingües y para los que el inglés es la lengua segunda; (ii) variables como el nivel socioeconómico y el bilingüismo frente al monolingüismo en la casa seguían teniendo influencia en los resultados incluso en el grado quinto de escolaridad, es decir a los 10/11 años. Además de la lengua de la casa y el nivel socioeconómico, también influye la edad del primer contacto con la lengua segunda. Y, al contrario de lo que veíamos en el caso de la lengua minoritaria, donde el la escolaridad se iniciaba en el jardín de infancia, cuando comienzan el contacto con la lengua segunda en la primaria, acumulan vocabulario más rápidamente porque tienen más recursos cognitivos y literarios (Cummins, 2000) y recursos más sólidos de procesamiento léxico (Windsor y Kohnert, 2004).

Golberg *et alii* (2008), por su parte, investigan el tiempo que les lleva a los bilingües secuenciales de familias en que se habla una lengua minoritaria adquirir un dominio del vocabulario de la lengua mayoritaria (el inglés) similar al de los niños nativos de su misma edad y se predice que les llevará menos que a los niños del Estudio de Miami porque el tiempo de exposición al inglés y la práctica en la lengua es mayor. El desarrollo del vocabulario se estudió a lo largo de tres años en los mismos niños, es decir es un estudio longitudinal, con cinco visitas a las casas de los 19 niños, una cada seis meses.²⁴ Para el análisis del lenguaje expresivo no se utilizaron pruebas estandarizadas sino que se midió la diversidad léxica en la producción espontánea. La comparación con los nativos se hizo utilizando los datos del estudio de Watkins *et alii* (1995) y, dado que los niños de este último estudio eran menores y, por consiguiente, menos maduros en el plano cognitivo y en el lingüístico, se predijo que los bilingües secuenciales (los de inglés L2 o sujetos experimentales) alcanzarían e incluso sobrepasarían el nivel de los nativos cuando el tiempo de exposición fuera la base de comparación.

Por lo que se refiere al vocabulario receptivo, los resultados del Peabody Picture

24. Los niños vivían en Edmonton, una ciudad de Canadá con una población de aproximadamente un millón de habitantes donde la lengua mayoritaria es el inglés. La edad media de los niños cuando comenzó el estudio era de cinco años y cuatro meses y habían estado expuestos al inglés por un promedio de nuevo meses o bien en el colegio o en preescolar.

Vocabulary Test (PPVT)²⁵ mostraron que a los tres años de contacto con el inglés estos niños habían alcanzado una media de 97, es decir casi el 100 de la norma monolingüe. En todos los casos, incluido el de los niños del grado quinto (los de diez años) del Estudio de Miami, los niños de Edmonton obtuvieron una media más alta. En cuanto al vocabulario expresivo, al inicio del estudio los niños usaban menos clases diferentes de palabras que los monolingües del estudio de Watkins *et alii* (1995). Ahora bien, a los tres años, estos bilingües secuenciales usaban más clases de palabras que los nativos más jóvenes cuyo contacto con el inglés había sido el mismo.

En relación con las diferencias individuales, en este estudio se constató que el factor que más influencia ejerce en el nivel de vocabulario que alcanzan los bilingües secuenciales es el nivel educativo de la madre, tanto en relación con el vocabulario receptivo como con el productivo. En concreto, los niños cuyas madres tenían educación post-secundaria obtuvieron puntuaciones más altas en el PPVT y usaron más palabras diferentes en la producción en las cinco etapas del estudio en que se obtuvieron datos. Estos datos van en la misma dirección que los del Estudio de Miami.²⁶

La edad de comienzo de contacto con el inglés también ejerció influencia en el nivel de vocabulario alcanzado pero sólo en el nivel receptivo. Por el contrario, y en contra de los resultados del Estudio de Miami, el uso de inglés en la casa no ejerció influencia alguna, lo cual puede deberse a que la mayoría de los padres de los niños de este estudio, al contrario de los de los niños del Estudio de Miami, tenían un nivel muy bajo de inglés porque eran inmigrantes recientes.

5. Conclusión

Para concluir, queremos llamar la atención sobre tres aspectos de la adquisición del léxico que creemos que sería muy importante investigar. En primer lugar, consideramos que se deberían llevar a cabo estudios comparados del papel de la prosodia en la adquisición del léxico no nativo por parte de los niños, tanto en contextos naturales como en contextos institucionales. En segundo lugar, sería importante contar con más estudios experimentales, realizados en las mismas condiciones, que permitieran comparar los mecanismos y estrategias que intervienen en la adquisición del léxico no nativo por parte de niños y de adultos. Finalmente, y como contribución al debate de si los adultos (y los niños que adquieren una L2) fijan las opciones paramétricas (y por lo tanto acceden a los rasgos formales) de la misma forma que los niños que adquieren la lengua materna, sería necesario investigar cómo aborda cada una de estos grupos de aprendices las propiedades cuasi-paramétricas que menciona Williams (1994), y que hemos descrito en el apartado 3.2., por un lado y, por otro, las propiedades paramétricas ligadas al léxico (el parámetro de los compuestos que define Snyder, 1995; o a los patrones de lexicalización que define Talmy, 1985) y que diferencian, por ejemplo, a las lenguas románicas de las germánicas (también en § 3.2).

25. Los autores utilizaron la versión tercera (PPVT-III; Dunn y Dunn, 1997).

26. Parece ser que no había correlación entre el uso del inglés en la casa y el nivel educativo de las madres, lo cual les lleva a los autores a proponer que el vocabulario de la L1 puede influir de forma positiva en el de la lengua segunda.

Bibliografía

- Bloom, P. (2002): *How Children Learn the Meanings of Words*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- Clark, E. (1993): *The lexicon in acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Genesee, F. (1989): «Early bilingual development: One language or two», *Journal of Child Language*, 16, 16-179.
- Gleitman, L. (1990): «The structural sources of verb meanings», *Language Acquisition*, 1, 3-55.
- Gleitman, L. y Landau, B. (1994): *The acquisition of the lexicon*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- Guasti, M. T. (2002): *Language acquisition. The growth of grammar*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- Leopold, W. F. (1939): *Speech development of a bilingual child: a linguist's record, Vol. 1, Vocabulary growth in the first two years*, Evanston, Ill., Northwestern University Press.
- McCarthy, J. (1981): *The logical problem of language acquisition*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- Meara, P. (1982): «Word association in a foreign language: A report on the Birkbeck Vocabulary Project», *Nottingham Linguistic Circular*, 11, 29-37.
- (1984): «The study of lexis in interlanguage», en A. Davies, A. Howart y C. Criper (eds.), *Interlanguage*, Edimburgo, Edinburgh University Press, 225-235.
- Naigles, L. (1990): «Children use syntax to learn verb meanings», *Journal of Child Language*, 17, 357-374.
- O'Grady, W. (2005): *How children learn language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Paribakht, S. T. y Wesche, M. (1999): «Reading and 'Incidental' L2 Vocabulary Acquisition», *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 2, 195-224.
- Schreuder, R. y Weltens, B. (1993): *The bilingual lexicon*, Amsterdam, John Benjamins.
- Snyder, W. (1995): *Language Acquisition and Language Variation: The Role of Morphology*, Tesis doctoral, MIT, Cambridge, Mass.
- Talmy, L. (1985): «Lexicalization Patterns: Semantic Structures in Lexical Forms», en T. Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description III: Grammatical Categories and the Lexicon*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press.
- Williams, E. S. (1994): «Remarks on Lexical Knowledge», *Lingua*, 92, 7-34.

Referencias adicionales

- Altarriba, J. y Gianico, J. (2003): «Lexical ambiguity resolution across languages: A theoretical and empirical review», *Experimental Psychology*, 50, 3, 159-170.
- Álvarez, R.; Holcomb, P. y Grainger, J. (2003): «Accessing word meaning in two languages: An event related potential study of beginning bilinguals», *Brain and Language*, 87, 290-304.
- Aslin, R. N.; Woodward, J. Z.; LaMendola, N. P. y Bever, T. G. (1996): «Models of word segmentation in fluent maternal speech to infants», en J. L. Morgan y K. Demuth (eds.), *Signal to syntax*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Baker, C. L. y McCarthy, J. J. (1981): *The logical problem of language acquisition*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- Blom, E.; Polisenska, D. y Weerman, F. (2008): «Articles, adjectives and age of onset: The acquisition of Dutch grammatical gender», *Second Language Research* (edición especial).

- Bloom, L. y Harner, L. (1989): «On the development contour of child language: a reply to Smith & Weist», *Journal of Child Language*, 16, 207-216.
- Blum, S. y Levenston, E. (1977): «Strategies of communication through lexical avoidance in the speech and writing of second language learners and teachers in translation», en *Educational Resources Information Center (ERIC) documents [en línea]*, número de acceso ED139280, 139-280.
- Borer, H. (1984): *Parametric Syntax: Case studies in Semitic and Romance languages*, Berlin, Walter de Gruyter & Co.
- Brown, R. (1957): «Linguistic determinism and part of speech», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 454-462.
- Brown, R. y Berko, J. (1960): «Word associations and the acquisition of grammar», *Child Development*, 31, 1-14.
- Brown, R. y Hanlon, C. (1970): «Derivational complexity and the order of acquisition in child speech», en J. R. Hayes (ed.), *Cognition and the development of language*, Nueva York, Wiley.
- Channell, J. (1990): «Vocabulary acquisition and the mental lexicon», en J. Tomasczyk y B. Lewandowska-Tomasczyk (eds.), *Meaning and lexicography*, Amsterdam, Benjamins.
- Chomsky, N. (1981): *Lectures on government and binding*, Foris, Dordrecht.
- (1986): *Knowledge of language: its nature, origin, and use*, Nueva York, Praeger.
- (1992): «Some notes on economy of derivation and representation», en R. Freiden (ed.), *Principles and parameters in comparative grammar*, Cambridge, Mass., MIT Press, 417-454.
- Chomsky, N. y Lasnik, H. (1993): «The theory of principles and parameters», en J. Jacobs, A. von Stechow, W. Sternefeld y T. Vennemann (eds.), *Syntax: An international handbook of contemporary research*, Berlin, Walter de Gruyter, 506-569.
- Christophe, A.; Dupoux, E.; Bertoncini, J. y Mehler, J. (1994): «Do infants perceive word boundaries? An empirical approach to the bootstrapping problem for lexical acquisition», *Journal of the Acoustical Society of America*, 95, 1570-1580.
- Christophe, A.; Nespoulet, M.; Guasti, M. T. y Ooyen, B. van (1997): «Reflections on phonological bootstrapping: Its role in lexical and syntactic acquisition», en G. T. M. Altmann (ed.), *Cognitive models of speech processing: A special issue of Language and Cognitive Processes*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Clark, E. (1987): «The principle of contrast: A constraint on language acquisition», en B. MacWhinney (ed.), *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale, NJ., Erlbaum, 1-34.
- (1988): «On the logic of contrast», *Journal of Child Language*, 15, 317-335.
- (1990): «On the pragmatics of contrast», *Journal of Child Language*, 17, 417-431.
- (1997): «Conceptual perspective and lexical choice in acquisition», *Cognition*, 64, 1-37.
- Cobo-Lewis, A. B.; Pearson, B. Z.; Eiler, R. E. y Umbel, V. C. (2002): «Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written English skills: a multifactor study of standardized test outcomes», en D. K. Oller y R. E. Eilers (eds.), *Language and literacy in bilingual children*, Clevedon, Multilingual Matters, 43-63.
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (1990): *The acquisition of two languages from birth: a case study*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Deuchar, M. y Quay, S. (2000): *Bilingual acquisition. Theoretical implications of a case study*, Oxford, Oxford University Press.
- Dunn, L. (1997): *Peabody Picture Vocabulary Test* (tercera edición), Circle Pines, MN, American Guidance Service.

- Fisher, C.; Hall, D. G.; Rakowitz, S. y Gleitman, L. R. (1994): «When it is better to receive than to give: Syntactic and conceptual constraints on vocabulary growth», *Lingua*, 92, 333-375.
- Friederici, A. y Wesels, J. M. I. (1993): «Phonotactic knowledge and its use in infant speech perception», *Perception and Psychophysics*, 54, 287-295.
- García Mayo, M. P. y García Lecumberri, M. L. (2003): *Age and the acquisition of English as a foreign Language*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Gardner, R. y Lambert, W. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Gass, S. (1988): «Integrating research areas: A framework for second language studies», *Applied Linguistics*, 9, 2, 198-217.
- Gathercole, V. (1989): «Contrast: a semantic constraint?», *Journal of Child Language*, 16, 3, 685-702.
- Genesee, F. (2001): «Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty», en
- Genesee, F.; Nicoladis, E. y Paradis, J. (1995): «Language differentiation in early bilingual development», *Journal of Child Language*, 22, 611-632.
- Gentner, D. (1982): «Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning», en S. Kuczaj (ed.), *Language development, Vol. II: Language, cognition and culture*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 301-334.
- Gerken, L. A.; Jusczyk, P. W. y Mandel, D. R. (1994): «When prosody fails to cue syntactic structure: Nine-month-olds' sensitivity to phonological versus syntactic phrases», *Cognition*, 51, 237-265.
- Golberg, H.; Paradis, J. y Crago, M. (2008): «Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language», *Applied Psycholinguistics*, 29, 1-25.
- Gordon, P. (1985): «Level ordering in lexical development», *Cognition*, 21, 73-93.
- Grimshaw, J. (1979): «Complement selection and the lexicon», *Linguistic Inquiry*, 10, 279-326.
- Grosjean, F. (1982): *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, Cambridge Mass., Harvard University Press.
- Hakuta, K. (1986): *Mirror of language: The debate on bilingualism*, Nueva York, Basic Books.
- Hirsh-Pasek, K.; Kemler Nelson, D. G.; Jusczyk, P. W.; Wright Cassidy, K.; Druss, B. y Kennedy, L. (1987): «Clauses are perceptual units for young infants», *Cognition*, 26, 269-286.
- Johnson, D. E. y Postal, P. M. (1980): *Arc Pair Grammar*, Princeton, Princeton University Press.
- Johnson, J. y Newport, E. (1991): «Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of second language», *Cognition*, 39, 215-258.
- Johnson, C. y Lancaster, P. (1998): «The development of more than one phonology: a case study of a Norwegian-English bilingual child», *International Journal of Bilingualism*, 2, 3, 265-300.
- Kellerman, E. (1978): «Transfer and non-transfer: Where we are now», *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 37-57.
- Köppe, R. (1997): *Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch/Deutsch*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Landau, B. y Gleitman, L. (1985): *Language and experience: Evidence from the blind child*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Laufer, B. (1986): «Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research», *IRAL*, 24, 69-57.

- Lebeaux, D. (1988): «The feature +affected and the formation of the passive», en W. Wilkins (ed.), *Thematic relations. Syntax and Semantics*, 19, Nueva York, Academic Press.
- Lenneberg, E. H. (1967): *Biological foundations of language*, Nueva York, Wiley.
- Liceras, J. M. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- Liceras, J. M.; Fernández Fuertes, R. y Perales, S. (2007): «Gender and Gender Agreement in the bilingual native and the non-native grammar: a view from child and adult functional-lexical mixings», *Lingua*, 118, 6, 827-851.
- Luque Sánchez, M. LL. y Azurmendi Ayerbe, M. J. (1997): «Adquisición léxica del euskara desde un programa de inmersión total precoz: un estudio longitudinal», *Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*, Universidade de Vigo, 1091-1102.
- Lust, B.; Flynn, S. y Foley, C. (1996): «What children know about what they say: Elicited imitation as a research method for assessing children's syntax», en H. Smith Cairns (ed.), *Methods for Assessing Children's Syntax*, Cambridge, Mass., MIT Press, 55-76.
- Lyons, J. (1981): *Language, meaning and context*, Londres, Fontana.
- O'Grady, W. (1997): *Syntactic development*, Chicago, University of Chicago Press.
- Macnamara, J. (1972): «Cognitive basis for language learning infants», *Psychological Review*, 79, 1-13.
- (1982): *Names for things: A study of child language*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- MacSwan J. (1997): *A minimalist approach to intra-sentential code-switching: Spanish-Nahuatl bilingualism in Central Mexico*, tesis doctoral, University of California, Los Ángeles.
- MacSwan, J. (2004): «Code switching and linguistic theory», en T.K. Bhatia y W. Ritchie (eds.), *Handbook of bilingualism*, Oxford, Blackwell, 415-462.
- Mateu, J. y Rigau, G. (1999): «A Minimalist Account of Conflation Processes: Parametric Variation at the Lexicon-Syntax Interface», *GLOW*.
- Markman, E. (1989): *Categorization and Naming in Children: Problems of Induction*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- McCarthy, J. (1981): *The logical problem of language acquisition*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- McGroarty, M. (ed.), *Annual Review of Applied linguistics: Language and Psychology*, 21, Cambridge University Press, 153-168.
- Meisel, J. (1994): *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development*, Amsterdam, John Benjamins.
- Mikes, M. (1990): «Some issues of lexical development in early bi- and trilinguals», en G. Conti-Ramsden y C. E. Snow (eds.), *Children's Language*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 103-120.
- Pearson, B. Z.; Navarro, A. M. y Gathercole, V. M. (1995): «Assessment of phonetic differentiation in bilingual-learning infants», en D. MacLaughlin y S. Mcewen (eds.), *Proceedings of the 10th Annual Boston University Conference on Language Development*, Boston, Cascadilla Press, 427-438.
- Pinker, S. (1994): *The language instinct*, Nueva York, Morrow & Co.
- Piper, T. H. y Leicester, P. F. (1980): «Word association behavior as an indicator of English languageProficiency», en *Educational Resources Information Center (ERIC) documents [en línea]*, número de acceso ED 227651.
- Postman, L. (1970): «The California norms: Association as a function of word frequency», en L. Postmany G. Keppel (eds.), *Norms of word association*, Nueva York, Academic Press, 241-320.
- Radford, A.; Kupisch, T.; Köppe, R. y Azzaro, G. (2007): «Concord, convergence and accommodation in bilingual children», *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 3, 239-256.

- Rice, M. y Wexler, K. (2001): *Test of early grammatical impairment: examiner's manual*, Nueva York, Psychological Corporation.
- Ronjat, J. (1913): *Le développement du langage observe chez un enfant bilingue*, Paris, Librairie Ancienne H. Champion.
- Schwartz, B. (2004): «Why child L2 acquisition?», en J. van Kampen y S. Baauw (eds.), *Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition, 2003*, Utrecht, Los Países Bajos, LOT Occasional Series, 47-66.
- Singleton, D. y Ryan, L. (2004): *Language acquisition: The age factor*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Söderman, T. (1993): «Word associations of foreign language learners and native speakers: The phenomenon of a shift in response type and its relevance for lexical development», en H. Ringbom (ed.), *Near-native proficiency in English*, Abo, Finlandia, Abo Akademi, 91-182.
- Talamas, A.; Kroll, J. y Dufour, R. (1999): «From form to meaning: stages in the acquisition of second-language vocabulary», en *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, 45-58.
- Taeschner. (1983): *The Sun is Feminine*, Berlin, Springer-Verlag.
- Tomasello, M. (1987): «Learning to use prepositions: A case study», *Journal of child Language*, 14, 79-98.
- Vendler, Z. (1967): *Linguistics in Philosophy*, Ithaca, Nueva York, Cornell University Press.
- Watkins, R. V.; Kelly, D. J.; Harbers, H. M. y Hollis, W. (1995): «Measuring children's lexical diversity: differentiating typical and impaired language learners», *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1349-1355.
- Waxman, S. y Klibanoff, R. (2000): «The role of comparison in the lexical extension of novel adjectives», *Developmental Psychology*, 36, 5, 571-581.
- Wolter, B. (2001): «Comparing the L1 and L2 Mental Lexicon: A Depth of Individual Word Knowledge Model», *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 1, 41-69.
- Wesche, M. y Paribakht, T. M. (1996): «Assessing vocabulary knowledge: Depth vs. breadth», *Canadian Modern Language Review*, 53, 13-40.
- Windsor, J. y Kohnert, K. (2004): «The search for common ground: Part I. Lexical performance by linguistically diverse learners», *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 4, 877-890.