

Omisión de argumentos verbales en niños con trastorno específico del lenguaje: estudio piloto

Horacio Dotti y Clara Formichelli

Introducción

Numerosos estudios en adquisición del lenguaje en niños de desarrollo típico (DT) se han centrado especialmente en el uso de los verbos en el habla espontánea, y coinciden en señalar que estos contribuyen en gran medida al desarrollo de la estructura gramatical de la lengua que es adquirida, ya que brindan una red que permite, a su vez, organizar otras categorías, como sintagmas determinantes o sintagmas preposicionales. Los verbos, sin embargo, representan un ámbito particularmente difícil para niños con el denominado trastorno específico del lenguaje¹ (TEL).

Las habilidades en el uso de los verbos se ven especialmente retrasadas en el desarrollo de niños con TEL en la medida en que se ha observado una notable

¹ El TEL (o también déficit específico del lenguaje, DEL) es un desorden del desarrollo del lenguaje que se caracteriza por no ser directamente atribuible a un déficit de tipo neurológico, cognitivo no verbal, sensorio-motor o socioemotivo, aunque sí puede afectar aspectos relativos a la comprensión y/o a la producción lingüística. En la población de niños en edad escolar estadounidense de habla inglesa se ha señalado una prevalencia de este desorden del 7% aproximadamente, que afecta a ambos sexos, aunque más a varones que a niñas (Leonard, 1998).

dificultad en la producción (y también en la comprensión) de las categorías funcionales, en especial de la morfología flexiva verbal (Leonard, 1998). Así, el habla de niños con TEL se caracteriza por una omisión o un uso incorrecto de morfemas flexivos verbales más frecuentes que en infantes con DT. Las omisiones y alteraciones mencionadas han sido reportadas sobre todo en lengua inglesa (Grela y Leonard, 2000), pero también para el croata (Arapovic y Andel, 2003), el sueco (Hansson, 1997) y el alemán (Clahsen, 1989). Para el español (y el catalán) se ha señalado que también existen dificultades con la morfología de los verbos plenos y con los auxiliares (Sanz-Torrent *et al.*, 2008).

A diferencia de lo observado respecto de las dificultades que presentan los verbos, son aún escasos los estudios relacionados con el desarrollo de la estructura argumental verbal (EA) en niños con TEL, en especial en lo que atañe a la omisión de argumentos. Nuevamente, la mayor parte de las investigaciones ha sido llevada a cabo para hablantes del inglés y las conclusiones resultan ser a menudo contradictorias. Algunos estudios reportan que niños con TEL omiten con mayor frecuencia argumentos verbales que sus pares control, pero otros estudios señalan que no hay diferencias sustanciales. Rice y Bode (1993), por ejemplo, encontraron que solo un 2% de los cerca de 5.000 enunciados analizados presentaron omisiones de sujeto o de objeto directo obligatorios en el habla de tres niños con TEL en edad preescolar, valores que son cercanos a los de niños con DT. Por su lado, Grela y Leonard (2000) y Grela (2003) examinaron respectivamente la omisión de verbos auxiliares y sujetos oracionales en cláusulas con verbos de uno, dos y tres argumentos, y notaron que tanto preescolares con TEL como los pares con MLU² elidieron más auxiliares y sujetos conforme aumentaba el número de argumentos, sin que hubiese una diferencia significativa entre ambos grupos. Sin embargo, el grupo control –pareado por edad– nunca omitió el sujeto, independientemente del número de argumentos. Grela afirma que estos resultados son indicativos de que el origen del déficit en niños con TEL y pares con MLU radica en la mayor carga de procesamiento que implica una mayor complejidad argumental de los verbos. Por su parte, Thordardottir y Weisner (2002) realizaron un estudio de habla espontánea con 50 niños con TEL angloparlantes (entre 5,5 y 9,8 años) y un grupo control con DT y observaron que, si bien la frecuencia de elisión de argumentos obligatorios

² MLU (Mean Length Utterance) es la sigla que hace referencia a la longitud media de enunciado, es decir, la medida de la productividad lingüística, calculada a partir del cociente entre el número total de palabras (o morfemas) en un número determinado de enunciados y el número de enunciados.

fue muy baja en ambos grupos, la diferencia estadística fue significativamente mayor para niños con TEL. Los autores señalan, además, que el sujeto es el argumento omitido con mayor frecuencia.

En cuanto a las denominadas lenguas *pro-drop*, aquellas que admiten sujetos nulos, han sido relativamente poco estudiadas (por ejemplo, Bottari *et al.*, 1998, para el italiano; o Haeusler *et al.*, 2005, para el portugués brasileño). En lo que respecta a la lengua española (y catalana), trabajos acerca de la EA (Sanz-Torrent *et al.*, 2001; Sanz-Torrent *et al.*, 2011) sugieren que, independientemente de la complejidad de la EA verbal, los errores por omisión de argumentos obligatorios son poco frecuentes en niños con TEL, aunque, comparativamente, son más frecuentes que en sus pares de desarrollo típico. En cuanto a trabajos conocidos publicados en la Argentina, el estudio de Friese *et al.* (2012) aborda puntualmente las dificultades de producción de verbos y la relación con la EA en niños con TEL, y arroja resultados que están en línea con investigaciones realizadas en otras lenguas. Las EA con mayor número de argumentos implican una demanda operacional mayor en niños con TEL, lo que deviene en una proporción de errores superior a la de los verbos de dos argumentos, mientras que verbos de tipo intransitivo no presentan errores de producción relacionados con la EA.

Respecto de las hipótesis que procuran explicar el fenómeno de las omisiones en las producciones de niños con TEL, hay dos líneas preponderantes: aquellas que apuntan a un déficit selectivo en las representaciones lingüísticas, en algún dominio sintáctico específico, como el de las reglas gramaticales implícitas o en las categorías funcionales adquiridas (Van der Lely, 1994),³ y aquellas más orientadas a problemas de desempeño, es decir, a una limitada capacidad de procesamiento (Leonard, 1998).⁴

Con todo, si bien los hallazgos arriba expuestos muestran una tendencia general en niños con TEL a la omisión de argumentos obligatorios, no permiten

³ Dentro del marco de la gramática generativa, se considera que existe en la mente/cerebro de las personas un determinado conocimiento lingüístico (una especie de órgano mental) que genera representaciones de estructuras lingüísticas abstractas a partir de la aplicación de ciertas operaciones sobre símbolos. Estas representaciones son necesarias para la comprensión y la producción de enunciados. Si ese conocimiento (la denominada gramática universal) presenta fallos en algún punto de su operatoria, eso se verá reflejado en problemas de comprensión o de producción del lenguaje.

⁴ En el caso del procesamiento, en términos generales, la dificultad no radica tanto en el conocimiento lingüístico del hablante/oyente (en la Gramática Universal), sino en el uso que de ese conocimiento se hace, por lo que un déficit en los mecanismos psicológicos que soportan la operatoria (memoria) cobra mayor relevancia.

establecer con claridad el valor clínico que puede tener dicha omisión como factor relevante en el diagnóstico del TEL, al menos en lenguas *pro-drop*.

El presente trabajo se propone indagar acerca de la omisión de argumentos obligatorios sujeto y objeto (directo/indirecto) en niños con y sin TEL hablantes de español rioplatense (ER), una lengua aún poco explorada en ese sentido, a fin de contribuir a una caracterización del TEL. Además, a los efectos de brindar una explicación del *locus* del síndrome dentro del mecanismo de procesamiento de los niños con TEL con los que se trabaja en esta investigación, se asumirá un modelo integrado de computación *online* (Corréa y Augusto, 2007) que adopta una derivación minimalista (Chomsky, 1995, 2007) como descripción de la computación sintáctica que efectivamente es implementada durante la producción (y la comprensión) lingüística. Se emplearán, a tal efecto, muestras de habla espontánea y se prestará atención especialmente a la omisión de argumentos en función del tipo de verbo: inergativos, inacusativos, transitivos y ditransitivos.

El presente trabajo se organiza de la siguiente manera. A continuación, se presenta una caracterización general del modelo de procesamiento *online* (Corréa y Augusto, 2007) y se considera la noción de estructura argumental verbal dentro de ese enfoque de procesamiento. Luego, se explica la metodología de trabajo empleada, atendiendo al tipo de participantes y al procedimiento usado para la obtención de los datos. En el cuarto apartado se presentan los resultados y, finalmente, son discutidos a la luz del modelo de referencia y contrastados con los reportes de otros estudios. En la segunda parte del capítulo, se establece una comparación en relación con la omisión de argumentos verbales entre quienes atraviesan un proceso típico de adquisición de una segunda lengua y aquellos que atraviesan el proceso mediados por una capacidad lingüística deficitaria, como el caso de los niños con TEL.

Parte I

La EA verbal en el ámbito de un modelo integrado de computación *online* (MINC)

La concepción del programa minimalista (PM) provee un modelo de lengua que caracteriza la actuación del sistema computacional –mecanismo generador– capaz de producir todas y solamente las sentencias de una lengua, sin

tener en consideración la lengua efectivamente puesta en uso en la producción/comprensión de enunciados lingüísticos. El PM propone un modelo de lengua compuesto por un sistema computacional universal y un léxico que se irá especificando conforme progresa el proceso de adquisición. Las piezas léxicas, a su vez, están compuestas por rasgos semánticos, fonológicos y formales. Los rasgos semánticos posibilitan que la lengua interactúe con los denominados sistemas conceptuales e intencionales para la expresión de significados y la fijación de referencias. Estos rasgos son, por tanto, producto de la interacción entre el dominio cognitivo de la lengua y un sistema cognitivo conceptual-intencional más amplio. Los rasgos fonológicos se encargan de que los elementos del léxico adopten un formato que sea convertible a algún medio físico plausible de ser transmitido. Así, los rasgos fonológicos deben estar dentro de los límites de lo que es físicamente posible articulatoria y perceptivamente. Los rasgos formales solo son accesibles al sistema computacional durante la derivación sintáctica, y la información que contienen permite que las piezas léxicas sean relacionadas estructuralmente. Este tipo de rasgos deviene central para una teoría de adquisición enfocada desde una perspectiva psicolingüística, en la medida en que semánticamente codifican información que permite distinciones de orden conceptual e intencional gramaticalmente relevantes para los seres humanos y van a posibilitar la conformación de las lenguas de las diferentes comunidades (lenguas particulares). Es decir, en los rasgos formales es donde se determina lo que es específico para una lengua dada, y que, a su vez, se expresará de una u otra forma en la materialización de los elementos de la clase cerrada. Las distinciones conceptuales e intencionales pueden así ser visibles a partir de lo que hay de regular en cada lengua en su morfología o en el orden de palabras. En este sentido, la interfaz fonética sería el lugar del cual el infante puede extraer parte de la información necesaria para disparar el proceso de adquisición, como lo propone la hipótesis del denominado “trampolín fonológico”.

De esta suerte, Corrêa (2002) y Corrêa y Augusto (2007, 2011) se proponen verificar en qué medida el mecanismo propuesto en la concepción minimalista puede ser incorporado y/o adaptado en la concepción de un modelo (MINC) cuyos procedimientos algorítmicos sean efectivamente implementados en la producción y en la comprensión de enunciados lingüísticos. Dos características relevantes para el trabajo en curso se destacan en el MINC: a) un sistema mixto de computación sintáctica *top-down/bottom-up* directamente relacionado con las características distintivas de los elementos funcionales del léxico, cuyos rasgos semántico-formales codifican propiedades referenciales y fuerza ilocucionaria,

estando, así, relacionados con los sistemas intencionales y aquellos elementos léxicos cuyos rasgos semántico-formales estarían relacionados más directamente con los sistemas conceptuales; y b) se distinguen dos tipos de movimientos: movimiento *online* (inserción de copias secuenciadas temporalmente), demandado por necesidades discursivas, con costo computacional mensurable; y movimientos relativos al orden canónico, fijados durante el proceso de adquisición de la lengua (inserción de copias simultáneas), sin costo computacional.

Por consiguiente, se asume en el MINC que la selección de nudos funcionales, guiada por una intención de habla, da origen a una derivación de objetos sintácticos *top-down* (SSCC, SSTT y SSDD), a los cuales se acoplan objetos sintácticos derivados *bottom-up* a partir de nudos lexicales vinculados al contenido del mensaje conceptualizado.

En este sentido, según el MINC, la correcta configuración sintáctica de los predicados verbales dependerá de los sistemas conceptuales para el desplegado de una derivación *bottom-up* a partir de su EA conjuntamente con su marcado temático y de los sistemas intencionales para, a través de los rasgos de las categorías funcionales, disparados por la intención de habla, permitir el desplegado *top-down* de una estructura funcional.

La estructura argumental es definida por Grimshaw (1990: 1) como la representación léxica de la información gramatical de un predicado. Se trata de una representación que actúa como intermediaria entre la estructura léxico-conceptual o semántica de un ítem léxico y la sintaxis, y, en los marcos lexicalistas fuertes, la hipótesis es que los argumentos requeridos por un ítem léxico, y que se realizan en la sintaxis, son consecuencia de la estructura semántica. De esta manera, un verbo presente en el lexicón mental tendrá información no solo acerca de su significado y de la cantidad de argumentos requeridos en la sintaxis, sino también del tipo de argumentos y de sus roles temáticos.

Retomando entonces el planteamiento inicial, el MINC predice la posibilidad de dificultades en la producción cuando haya problemas en la generación de estructuras *top-down*, en la medida en que el esqueleto sintáctico depende de los nudos funcionales a los cuales se debe acoplar la estructura *bottom-up* generada a partir de las EEAA de los predicados. Este acoplamiento es crucial para la concordancia sujeto-verbo y para la concordancia dentro de los SSDD. Otras dificultades en la producción, específicamente la omisión de argumentos, pueden surgir de problemas en el acoplamiento de SSDD generados en espacios derivacionales paralelos a los marcadores generados *top-down*, en particular la elisión de sujetos. En concreto, la omisión de argumentos coocurrente con la correcta marcación de

concordancia sujeto-verbo es indicativa de dificultades en la codificación morfofonológica postsintáctica, y la omisión de argumentos coocurrente con dificultades en la marcación de concordancia sujeto-verbo (elisión o uso incorrecto de afijos flexivos) es indicativa de problemas en la implementación de la computación sintáctica (en el ensamble de SSNN generados *bottom-up* a estructuras SD *top-down* paralelas). Se prevé que si el problema es solo en la producción, se tratará de una dificultad de acceso léxico y no de una dificultad de adquisición relativa a la identificación de rasgos de elementos funcionales (Corrêa y Augusto, 2011).

Metodología del estudio

Participantes

El presente estudio, de carácter exploratorio, se ha llevado adelante a partir de muestras de habla espontánea obtenidas de cuatro niños monolingües en edad escolar hablantes de ER: dos diagnosticados con TEL (Test ITPA) por profesionales matriculados, y dos control con DT, pareados por edad y sexo. Los niños con TEL presentan un desarrollo psicológico, emocional y motórico normal, sin déficits auditivos. Ambos se encuentran bajo tratamiento de intervención al momento de la toma de las muestras. Los niños con DT no presentan historia familiar con trastornos del lenguaje ni presentan dificultades escolares de aprendizaje (tabla 1).

Tabla 1. Características de los participantes (LMEp = longitud media de enunciado en palabras. Entre paréntesis: DE = desvío estándar. ITPA = Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas. CI = Coeficiente de Inteligencia. N = Normal)

Sujetos	Edad (meses)	Sexo	LMEp	Test	CI
TEL					
1	105	M	4,3 (2,8)	ITPA	N
2	119	M	4,9 (3,1)	ITPA	N
DT					
1	104	M	5,3 (3)		
2	119	M	6 (2,7)		

Procedimiento

Obtención y análisis de las muestras

Los datos lingüísticos fueron obtenidos a partir de la videograbación de interacciones conversacionales entre los niños y un profesional o persona afectivamente próxima a estos. Los estímulos consistieron en la propuesta de diferentes actividades lúdicas:

1. Narración de una historia a partir de la muestra de plantillas con imágenes.
2. Simulacro de entrevista al “niño famoso”.
3. Narración de la trama de una película.
4. Construcción de una historia breve a partir de personajes y acciones presentados al azar.
5. Narración de cuentos a partir de la presentación de imágenes de relatos clásicos.
6. Conversación libre.

Cada interacción tuvo una duración aproximada de 45 minutos. Las muestras digitales fueron transcritas, codificadas y analizadas empleando los lineamientos presentes en CHILDES (Mac Whinney, 2000). Todos los datos codificados fueron analizados usando subprogramas de CLAN (Dotti, 2009).

Para el análisis de las EEAA, se empleó una adaptación del procedimiento de Thompson, Shapiro y Schendel (1995) usado para el estudio de las EEAA en individuos afásicos. A diferencia del trabajo de Thompson *et al.*, quienes emplearon parte del total de las emisiones producidas por muestra para realizar el análisis de los datos, aquí fueron consideradas todas las emisiones de cada interacción a los efectos de incrementar el número de verbos, ya que las muestras resultaron equivalentes en tamaño. Esto dio como resultado 3.307 enunciados analizados. Los enunciados interrumpidos o ininteligibles fueron descartados.

Se realizaron diversos cálculos. Se contabilizó el número de diferentes tipos de verbos léxicos o formas perifrásticas (*types*) por muestra y por sujeto, y también la frecuencia de uso (*tokens*) de cada uno de ellos. Las cópulas no fueron tenidas en cuenta. Cada tipo de verbo fue clasificado según las categorías intransitivo (inacusativo/ingerativo), transitivo o ditransitivo. Sobre la base de esa clasificación se computó el número de omisiones de argumentos sintáctica o contextualmente obligatorios y el tipo de argumento omitido en cada caso: sujeto, objeto directo o indirecto.

El cálculo de omisiones fue realizado empleando la proporción media de cada categoría por grupo, es decir, en cada categoría (inacusativo/inergativo, transitivo o ditransitivo) se calculó la proporción de omisiones sobre el total de usos de esa categoría. Finalmente, se procedió al cálculo de la longitud media de los enunciados en palabras (LMEp, en inglés: Mean Length of Utterance, MLU) por sujeto y por grupo.⁵

El análisis estadístico mediante pruebas de comparación de medias no paramétricas Mann-Whitney-U fue utilizado para el estudio de las omisiones de argumentos entre grupos y la diversidad léxica de verbos, mientras que para comparar valores de LMEp se empleó un test-t.

En cuanto al análisis de las omisiones, los estudios publicados difieren en algunos aspectos. En el trabajo en curso, como se expuso, la obligatoriedad sintáctica de un argumento queda determinada por una propiedad léxica que debe ser proyectada en la sintaxis. Así, en *Juan dio un beso a su abuela*, la oración es gramatical, pero en **Juan dio un beso* no lo es, puesto que falta un argumento; entre tanto, *Sandra envió una carta* es gramatical, aunque el argumento faltante (el destinatario de la carta) queda implícito y es referido como opcional. Elisiones legales de argumentos pueden ocurrir en otros casos, por ejemplo, la omisión de los sujetos de verbos en modo imperativo o sujetos de subordinadas en infinitivo correferenciales con el sujeto de la matriz. En el caso de sujetos elididos, se adoptó el criterio de que la información pragmática puede ser considerada conocida cuando se encontraba mencionada al menos una vez dentro de las veinte emisiones previas (Allen, Skarabela y Hughes, 2008).

Resultados

El análisis de la proporción media de omisión de argumentos obligatorios con test Mann-Whitney-U (tabla 2) indicó que no existen diferencias significativas entre grupos en el tipo de verbos intransitivos inacusativos ($p = 0,66$) e intransitivos inergativos (sin omisiones). Sí hubo diferencias en verbos transitivos ($p = 0,03$) y ditransitivos ($p = 0,03$), ambos casos con más omisiones en el grupo con TEL. En este grupo, además, el tipo de argumento con más omisiones fue el sujeto (75%), seguido por el OD (25%), no habiendo omisiones de OI. En el grupo con DT se observó la omisión de un solo argumento objeto.

⁵ Rice *et al.* (2010) consideran que el MLU es una medida válida para diferenciar grupos SLI y DT hasta cerca de los 9 años.

Tabla 2. Distribución de omisión de argumentos obligatorios (s, OD y/o OI) respecto del tipo de verbo. (Los datos corresponden a la proporción media. Entre paréntesis: DE = desvío estándar. s = Sujeto. OD = Objeto directo. OI = Objeto indirecto)

Tipo de verbo	Sujetos con TEL	Sujetos control	
Inacusativos	0,02 (0,02)	0,01 (0,01)	$p = 0,66$
Inergativos	0,00 (0,00)	0,00 (0)	---
Transitivos	0,02 (0,01)	0,004 (0,0)	$p = 0,03$
Ditransitivos	0,18 (0,14)	0,00 (0)	$p = 0,03$

En cuanto a la LMEp (tabla 3), un test-t indicó una diferencia significativa entre grupos ($p = 0,0001$), siendo el grupo con TEL el que tuvo la media más baja. Respecto de la diversidad léxica de los verbos estudiados, solo hubo diferencias en los inergativos ($p = 0,03$), con mayor variedad en los niños con DT, mientras que los demás tipos resultaron igualmente variados. Sin embargo, respecto de la producción total de verbos (*tokens*), el grupo con DT usó significativamente más verbos que sus pares con TEL ($p = 0,03$).

Tabla 3. Diversidad léxica. Medias grupales y desvíos estándar de las variables dependientes

	Sujetos con TEL	Sujetos control	
LMEp	4,6 (3)	5,7 (2,9)	$p = 0,0001$
Tipos de verbos			
Inacusativos	17 (4,4)	20 (3)	$p = 0,4$
Inergativos	8 (1)	14 (1)	$p = 0,03$
Transitivos	58 (9,3)	64 (2,8)	$p = 0,4$
Ditransitivos	6 (2,3)	6 (5,2)	$p = 0,9$
Verbos producidos	189 (42)	235 (5,2)	$p = 0,03$

En lo que atañe al uso de verbos según el número de argumentos (tabla 4), los resultados indicaron que en ambos grupos el tipo de verbo con dos argumentos es el más usado, seguido por los verbos con un argumento, mientras que los menos usados son los de tres argumentos. Sin embargo, un test Mann-Whitney-U

aplicado a la comparación de las proporciones medias de cada tipo de verbo señaló que los grupos difieren significativamente en lo que respecta a verbos con un argumento ($p = 0,03$), con más usos en el grupo con TEL, y con tres argumentos ($p = 0,03$), con más usos en el grupo con DT.

Tabla 4. Proporción de uso de verbos según el tipo de estructura argumental por grupo (los datos corresponden a la proporción media. Entre paréntesis: DE = desvío estándar).

	Sujetos con TEL	Sujetos control	
Un argumento	0,38 (0,09)	0,22 (0,03)	$p = 0,03$
Dos argumentos	0,55 (0,08)	0,62 (0,03)	$p = 0,4$
Tres argumentos	0,07 (0,01)	0,16 (0,01)	$p = 0,03$

Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo por objetivos (1) examinar la EA verbal en la producción espontánea de niños con y sin TEL en edad escolar, y (2) procurar una explicación del posible lugar en el que ocurren los fallos en el sistema de procesamiento lingüístico, sobre la base del MINC (Corrêa y Augusto, 2007). En cuanto a (1), se tuvieron en cuenta tres aspectos: (a) si hay omisión de argumentos obligatorios (sujeto, objeto directo y/u objeto indirecto) y, en ese caso, si existen diferencias en el número de omisiones entre ambos grupos según el tipo de verbo (intransitivo inacusativo, intransitivo inergativo, transitivo y ditransitivo); (b) si hay una diversidad léxica según el tipo de verbo que permita diferenciar ambos grupos, y (c) si hay diferencias entre grupos en el uso de verbos según el número de argumentos (uno, dos o tres). Los resultados arriba expuestos sugieren que los niños con TEL de las muestras omiten argumentos obligatorios de manera significativamente mayor que sus pares con DT, si bien dichas omisiones son muy escasas, lo que concuerda con resultados obtenidos por Sanz-Torrent *et al.* (2008). A su vez, atendiendo al tipo de verbo, se observó una diferencia entre los dos grupos en los verbos transitivos y en los ditransitivos, ya que en ambos casos los niños con TEL tuvieron mayor número de omisiones, no habiendo diferencias en el uso de verbos inacusativos e intransitivos. El mayor porcentaje de omisiones en niños con TEL fue de sujeto (75%), seguido por la omisión

de OD (25%). Lo anterior confirma los resultados de otras investigaciones realizadas en lenguas no *pro-drop*, como el inglés, que señalan dificultades de completamiento en verbos transitivos y ditransitivos, aunque también, a diferencia del presente estudio, en los verbos intransitivos inacusativos. Esta diferencia puede deberse a la posibilidad del ER de mantener el sujeto *in situ* (es decir, que permanezca sin movimiento a la derecha del verbo), mientras que en el caso del inglés el movimiento del sujeto es obligatorio. El hecho de que se produzca un mayor número de omisiones en verbos con OD y con OD+OI está en concordancia con la hipótesis asumida de que las dificultades pueden deberse a una mayor demanda de procesamiento. Por otra parte, respecto de la diversidad léxica de los verbos usados, no fueron registradas diferencias entre grupos, resultado que difiere del obtenido por Sanz-Torrent *et al.* (2008), quienes sí señalan diferencias, con mayor variedad en niños con DT. La diferencia en los resultados puede radicar en la edad de los sujetos de estudio, en la medida en que Sanz-Torrent *et al.* establecen comparaciones en niños que inician su proceso de adquisición, mientras que en el actual estudio el promedio de edad está próximo a los 9 años. En lo que atañe a la LMEp, los niños con TEL parecen elaborar estructuras oracionales más simples en cuanto al número de palabras, aun atendiendo a que se trata de niños escolarizados. En lo que respecta al uso de verbos con diferente número de argumentos, los resultados fueron similares a los de otros estudios, ya que niños con TEL produjeron más verbos con un argumento y menos con tres.

Respecto del segundo objetivo de este estudio (2), el posible *locus* del TEL, los resultados sugieren que ambos niños con TEL de la muestra efectivamente omiten argumentos obligatorios, lo que parece estar ligado a la carga de procesamiento en relación con el número de argumentos del predicado verbal. Sin embargo, no se observan dificultades en los marcadores de la periferia izquierda ni en los de concordancia sujeto-verbo (flexión verbal, determinantes), lo cual, según predice el MINC, es indicio de que se trata de casos de TEL leves, con compromiso en los procesos postsintácticos de codificación morfofonológicos. En suma, los procesos de la computación sintáctica no estarían afectados, aunque habría una dificultad posterior en la recuperación de la información relativa a las formas de las palabras y otras características superficiales de la oración previa a la articulación efectiva del enunciado, como señalan modelos psicolingüísticos de procesamiento (Levelt, 1999). Con todo, dado el carácter exploratorio de este estudio, las muestras deben ser ampliadas en relación con

los grupos con los que se trabajó, y también deben ser incorporados grupos de niños más pequeños a fin de atender el factor etario.

Parte II

Acerca de la omisión de argumentos verbales en otras poblaciones: bilingües y aprendices de una L2

La creciente atención que en las últimas décadas se le ha concedido a la detección de déficits lingüísticos en niños y adolescentes y la necesidad de brindar una atención rápida y adecuada ha despertado el interés por la investigación de dificultades en diferentes poblaciones, como la de personas que adquieren una segunda lengua (L2) o sujetos bilingües. De esta suerte, es posible establecer una comparación entre quienes están atravesando un proceso típico de adquisición de una lengua (no patológico) y quienes transitan un proceso mediado por una capacidad lingüística deficitaria, como el caso de niños con TEL. En lo que sigue, son señaladas algunas similitudes y diferencias al respecto, y, sobre el final, se agrega un breve comentario acerca del dispar tratamiento que las omisiones en cuestión tienen dentro del ámbito de la didáctica de la lengua.

Es sabido que sujetos bilingües y aprendices de L2 tienen frecuentemente mayores dificultades en comprensión y producción que pares monolingües en ámbitos específicos del lenguaje. Un importante número de estudios ha demostrado que los sujetos bilingües tienen un vocabulario menor en ambas lenguas que los sujetos monolingües (por ejemplo, Bialystok *et al.*, 2010), y se han reportado dificultades en el dominio morfosintáctico, especialmente en aquellas tareas que demandan mayor esfuerzo de procesamiento, como la comprensión y la producción de oraciones subordinadas o interrogativas (por ejemplo, Sorace *et al.*, 2009). En este sentido, la presencia de problemas en los dominios léxico y morfosintáctico en bilingües y en aprendices de L2 ha hecho pensar en un posible paralelo con el desempeño lingüístico de sujetos con TEL. Particularmente, la omisión de argumentos verbales obligatorios es un fenómeno que se extiende a otras poblaciones y lenguas.

En cuanto a la omisión de objetos directos pronominales, esta queda ampliamente documentada en estudios acerca del francés. Grüter y Crago (2012) hacen referencia a investigaciones que reportan ausencia de objetos clíticos en sujetos monolingües que adquieren la primera lengua (por ejemplo, Jakubowicz

y Rigaut, 2000), sujetos bilingües que adquieren L1 (por ejemplo, Pérez-Leroux *et al.*, 2008), niños adoptados internacionalmente (Gauthier *et al.*, 2011), niños con TEL (por ejemplo, Paradis, 2004), y también niños y adultos que adquieren L2 (Herschensohn, 2004). Con foco en algunas de estas poblaciones, también se han publicado estudios en otras lenguas romances que reportan dificultades con los objetos (SN lexicales o formas pronominales) para el italiano (por ejemplo, Tedeschi, 2009) y el español (Bedore y Leonard, 2001; Castilla y Pérez-Leroux, 2010). Por ejemplo, Bruhn de Garavito y Guijarro-Fuentes (2002) señalan que aprendices adultos de español como L2 suelen tener problemas en tareas de juicio de gramaticalidad relacionadas con objetos nulos. Las investigaciones en producción espontánea para el español como L2 en adultos son casi inexistentes; no obstante, resultados recientes sugieren que los objetos nulos en la oralidad son escasos y se limitan a contextos pragmáticamente apropiados (cuando el referente es fácilmente recuperable) (Zyzik, 2008). Se observa que las omisiones se concentran en las primeras etapas del proceso de adquisición y desaparecen en niveles con mayor proficiencia.

Por su lado, la omisión de sujetos obligatorios en el habla de quienes adquieren lenguas no *pro-drop* ha sido ampliamente estudiada en niños monolingües (por ejemplo, niños que adquieren inglés; Wang *et al.*, 1992). Se han reportado también omisiones de sujetos en personas bilingües, cuando una de las dos lenguas es no *pro-drop*; dicha omisión es similar en frecuencia a la del habla inicial de niños monolingües en esa misma lengua (Meisel, 2008). En adquisición de L2, en trabajos en los que la L2 es no *pro-drop*, también se señala la presencia de omisión de sujetos obligatorios (Phinney, 1987, para español-inglés; Tsimpli y Roussou, 1991, para griego-inglés).

Si bien la situación es bastante más compleja que lo arriba esbozado debido a, entre otros motivos, diferencias tipológicas entre las lenguas L2 en adquisición consideradas en las distintas investigaciones mencionadas, el tipo de bilingüismo (por ejemplo, secuencial o simultáneo) que cada estudio evalúa, el momento del desarrollo del proceso de adquisición en que se encuentran los sujetos que participan en las tomas de muestras o en los experimentos, o el hecho de que cada lengua es sensible, además, a factores sintácticos, semánticos y discursivos diferentes que licencian la presencia de argumentos nulos, la omisión no legal de SN lexicales o pronominales sujeto u objeto resulta un fenómeno extendido. Con todo, trabajos actuales parecen indicar que el paralelo entre sujetos con TEL, por una parte, y bilingües/aprendices de L2, por la otra, es solo superficial.

La similitud en la producción oral inicial de niños bilingües (y multilingües) y niños con TEL monolingües llevó a Crago y Paradis (2003) a investigar si los fenómenos observados en el bilingüismo y en el TEL son manifestaciones que comparten una fuente común, y acuñaron la expresión *two of a kind*. Sin embargo, en trabajos posteriores (por ejemplo, Paradis, 2010) se concluye que las similitudes iniciales desaparecen una vez que los niños bilingües adquieren mayor proficiencia. El argumento de mayor peso en estos estudios es que el *locus* de los errores es similar, pero no el tipo de errores. Las dificultades, señalan los autores, están asociadas a las denominadas categorías funcionales en ambas poblaciones (sujetos con TEL y bilingües), pero varía el tipo de error, ya que, en general, los niños con TEL suelen omitir directamente el sujeto o el objeto (sobre todo cuando es pronominal), mientras que los bilingües tienden a sustituir unos pronombres por otros. Este hecho frecuente en los datos ha llevado a pensar que los bilingües, si bien tienen su representación sintáctica completa, presentan dificultades de procesamiento para usarla apropiadamente (Gauthier, Genesee y Kasparian, 2011). De manera similar, Grüter y Crago (2012) explican las dificultades con argumentos objeto en personas que adquieren francés como L2.

Este contraste sustitución-omisión entre las producciones de bilingües/aprendices de L2 y niños con TEL respectivamente se observa también en otros dominios del lenguaje. Por ejemplo, mientras que los niños con TEL monolingües (inglés) tienden a omitir de plano el auxiliar pasado o futuro en construcciones perifrásticas o a omitir material flexivo verbal, sujetos bilingües sustituyen frecuentemente el auxiliar por la forma presente o producen errores de comisión en los afijos flexivos (Paradis y Crago, 2000).

Con estos hallazgos en mente, Paradis (2010) argumenta que niños bilingües con desarrollo típico emplean la sustitución a fin de salvar la distancia entre su conocimiento limitado de la L2 y las demandas comunicativas respecto de las expresiones morfosintácticas a producir. La autora concluye que la elevada proporción de errores de comisión (sustituciones) distingue a los niños bilingües –para quienes la categoría funcional T (tiempo) es obligatoria– de los niños con TEL, quienes suelen asumir que T es opcional.

Bortolini *et al.* (2002) y Bortolini *et al.* (2006) señalan que la omisión de pronombres objeto persiste en niños con TEL monolingües italo parlantes en edades avanzadas (alrededor de 7 años), en comparación con niños monolingües con DT. Por su lado, Vender *et al.* (2016) estudian la adquisición del italiano como L2 por parte de niños con diferentes L1 (árabe, albanés y rumano) y observan que estos aprendices tienen una performance más pobre que niños

con DT, pero mejor que niños con TEL. El error más frecuente de niños que aprenden italiano como L2 fue la sustitución de pronombres objeto, mientras que la omisión de SN objeto fue casi inexistente, de modo similar a niños monolingües con DT.

En suma, dentro de este escenario que en la actualidad presentan los estudios acerca de las dificultades con argumentos obligatorios sujeto y objeto (SSNN lexicales o pronominales), y dejando de lado posibles explicaciones que den cuenta de los fenómenos observados, los resultados permiten, en principio, pensar en al menos dos generalizaciones. Por un lado, las omisiones se hallan efectivamente presentes en las producciones de niños con TEL al igual que en niños/adultos bilingües y L2, aunque ocurren comparativamente en mayor proporción en niños con TEL. Además, cuando se trata de argumentos objeto pronominales, los niños con TEL suelen realizar mayoritariamente errores por omisión, mientras que la sustitución es más frecuente en bilingües y aprendices de L2. Por otro lado, mientras las dificultades de omisión de argumentos en niños con TEL perduran, en aprendices de L2 y bilingües, en general, el problema aparece solo inicialmente y es superado con el tiempo.

Finalmente, dejando de lado los casos patológicos, interesa agregar algunas palabras relacionadas con el reconocimiento de omisiones en las producciones de estudiantes de lenguas y el papel de la didáctica de la lengua, ya que ambos temas suelen aparecer interrelacionados en la literatura.

Si consideramos como ejemplo el aprendizaje del español como lengua extranjera, según White (1989), para aprendientes de una lengua *pro-dop*, saber que el sujeto puede ser nulo y conocer las restricciones discursivas que gobiernan tanto los sujetos nulos como los explícitos son temas claves en el proceso de adquisición. Sin embargo, la literatura existente no parece hacer referencia a ese tipo de restricciones. Se sabe que el desconocimiento de las restricciones discursivas mencionadas puede hacer caer en un uso abusivo o, contrariamente, en un uso restringido de unos u otros sujetos. Sin embargo, este punto es frecuentemente ignorado en libros de texto y, a veces, explícitamente dejado de lado. Así, Balbino de Amorim Barbieri Durão y Ferreira (2004) señalan cómo en seis manuales de enseñanza de español para brasileños se obvia una explicación del fenómeno de la presencia/ausencia del sujeto. Entre tanto, Soler Montes (2002) afirma que al aprender español el uso o la omisión del sujeto no es una cuestión de máxima importancia, ya que, según expresa este autor, no afecta el significado básico de lo que se comunica, y propone además que será la repetición constante de ejemplos lo que permita emplear correctamente los

sujetos. O sea, ofrece como solución de enseñanza-aprendizaje exclusivamente la inmersión en el *input* de la L2. Por otra parte, sin embargo, están quienes abogan por el empleo de una reflexión gramatical que capacite al aprendiz para inferir el funcionamiento de la presencia/ausencia del sujeto en español y para emplear este conocimiento en situaciones comunicativas determinadas (por ejemplo, Campos Carrasco y Devís Márquez, 2008; Devís Márquez, 2011). En cualquier caso, ya sea para recrear situaciones de diálogo apropiadas –que puedan servir para fijar conocimientos por repetición– o bien para saber cómo encaminar una reflexión gramatical de modo adecuado, puede ser de gran utilidad para el docente el análisis de algunas transcripciones de conversaciones grabadas, además del habitual trabajo sobre la base de producciones escritas en etapas más avanzadas. En suma, incluso cuando para aprendices de lenguas la omisión de argumentos obligatorios suele ser superada a medida que avanza la instrucción, este no siempre es el caso, por lo que conviene prestar atención al tema, sobre todo en los inicios de la formación. El estudio de producciones orales transcritas sigue siendo una herramienta interesante para la detección de dificultades lingüísticas en general, independientemente del método de enseñanza y aprendizaje que se decida emplear.

Referencias bibliográficas

- Allen, S.; Skarabela, B. y Hughes, M. (2008). “Using corpora to examine discourse effects in syntax”, en Behrens, H. (ed.), *Corpora in Language Acquisition Research: Finding Structure in Data*, pp. 99-137. Amsterdam: Benjamins.
- Arapovic, D. y Anđel, M. (2003). “Morfoloske pogreske u diskursu djece s PJT [Morphological errors in discourse of children with SLI]”, en *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 39, pp. 11-16.
- Balbino de Amorim Barbieri Durão, A. y Ferreira, C. (2004). “Los pronombres personales sujeto en libros didácticos de español como lengua extranjera”, en Castillo Carballo, M.; Cruz Moya, O.; García Platero, J. y Mora Gutiérrez, J. (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 273-279. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Bedore, L. y Leonard, L. (2001). "Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment", en *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, pp. 905-924.
- Bialystok, E.; Luk, G.; Peets, K. y Yang, S. (2010). "Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children", en *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, pp. 525-531.
- Bortolini, U.; Arfé, B.; Caselli, M.; Degasperi, L.; Deevy, P. y Leonard, L. (2006). "Clinical marker for specific language impairment in Italian: the contribution of clitics and non-word repetition", en *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41, 6, pp. 695-712.
- Bortolini, U.; Caselli, M.; Deevy, P. y Leonard, L. (2002). "Specific language impairment in Italian: first steps in the search of a clinical marker", en *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, pp. 77-93.
- Bottari, P.; Cipriani, P.; Chilosi, A. y Pfanner, L. (1998). "The determiner system in a group of Italian children with SLI", en *Language Acquisition*, 7, pp. 285-315.
- Bruhn de Garavito, J. y Guijarro-Fuentes, P. (2002). "L2 acquisition of indefinite object drop", en Costa, J. y Freitas, M. (eds.), *GALA 2001. Proceedings*, pp. 60-67. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Campos Carrasco, N. y Devís Márquez, P. (2008). "Sobre los contenidos gramaticales en el aula de lengua extranjera", en *Verbum. Analecta Neolatina*, 10, 2, pp. 485-503.
- Castilla, A. y Pérez-Leroux, A. (2010). "Omissions and substitutions in Spanish object clitics: Developmental optionality as a property of the representational system", en *Language Acquisition*, 17, pp. 2-25.
- Chomsky, N. (2007). "Of minds and language", en *Biolinguistics*, 1, pp. 1009-1027.
- (1999). *Derivation by Phase*. Cambridge: MIT Press.
- (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.
- Clahsen, H. (1989). "The grammatical characterization of developmental dysphasia", en *Linguistics*, 27, pp. 897-920.
- Corrêa, L. (2002). "Explorando a relação entre língua e cognição na interface: o conceito de interpretabilidade e suas implicações para teorias do

- processamento e da aquisição da linguagem”, en *Veredas. Revista de Estudos Linguísticos*, 6, 1, pp. 113-129.
- Corrêa, L. y Augusto, M. (2007). “Computação linguística no processamento on-line: soluções formais para a incorporação de uma derivação minimalista em modelos de processamento”, en *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 49 (2), pp. 167-183.
- (2011). “Possible loci of SLI from a both linguistic and psycholinguistic perspective”, en *Lingua*, 121(3), pp. 476-486.
- Crago, M. y Paradis, J. (2003). “Two of a kind? Commonalities and variation in languages and language learners”, en Levy, Y. y Schaeffer, J. (eds.), *Language Competence Across Populations: Towards a Definition of Specific Language Impairment*, pp. 68-81. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Devís Márquez, P. (2011). “El parámetro del sujeto nulo y la enseñanza del español como lengua extranjera. Reflexión gramatical. Didáctica”, en *Lengua y Literatura*, 23, pp. 59-86.
- Dotti, H. (2009). *Análisis computarizado del lenguaje humano. Manual básico para el uso de CLAN*. Universidad Nacional del Litoral.
- Friese, G.; Kibrik, L.; Sevilla, Y. y Jaichenco, V. (2012). “Dificultades en la producción de argumentos en niños con trastorno específico del lenguaje”, en Jaichenco, V. y Sevilla, Y. (coords.), *Actas del Primer Encuentro de Grupos de Investigación sobre Procesamiento del Lenguaje. Homenaje a Juan Seguí*, pp. 64-77. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Gauthier, K.; Genesee, F. y Kasparian, K. (2011). “Acquisition of complement clitics and tense morphology in internationally adopted children acquiring French”, en *Bilingualism, Language and Cognition*, 15, 2, pp. 304-319.
- Grela, B. (2003). “The omission of subject arguments in children with Specific Language Impairment”, en *Clinical Linguistics and Phonetics*, 17, 2, pp.153-169.
- Grela, B. y Leonard, L. (2000). “The influence of argument structure complexity on the use of auxiliary verbs by children with SLI”, en *Journal of Speech and Hearing Research*, 43, pp. 1115-1125.
- Grimshaw, J. (1990). *Argument Structure*. Cambridge: MIT Press.

- Grüter, T. (2009). "A unified account of object clitics and referential null objects in French", en *Syntax*, 12, 3, pp. 215-241.
- (2006). "Object (clitic) omission in L2 French: Mis-setting or missing surface inflection?", en Grantham O'Brien, M.; Shea, C. y Archibald, J. (eds.), *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*, pp. 1-21. Somerville, Massachusetts: Cascadilla Proceedings Project.
- Grüter, T. y Crago, M. (2012). "Object clitics and their omission in child L2 French: The contributions of processing limitations and L1 transfer", en *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 3, pp. 531-549.
- Haeusler, O.; Corrêa, L. y Augusto, M. (2005). "A Omissão do Sujeito Lexical como Indicador do Déficit Especificamente Lingüístico da Linguagem no Português do Brasil". Ponencia presentada en el IV Congresso Internacional da Abralín. Brasília.
- Hansson, K. (1997). "Patterns of verb usage in Swedish children with SLI: An application of recent theories", en *First Language*, 17, pp. 195-217.
- Herschensohn, J. (2004). "Functional categories and the acquisition of object clitics in L2 French", en Prévost, P. y Paradis, J. (eds.), *The Acquisition of French in Different Contexts. Focus on Functional Categories*, pp. 207-242. Amsterdam: John Benjamins.
- Jakubowicz, C. y Rigaut, C. (2000). "L'acquisition des clitiques nominatifs et des clitiques objets en français", en *Canadian Journal of Linguistics. Revue canadienne de linguistique*, 45, 1/2, pp. 119-157.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Levelt, W. (1999). "Producing spoken language: A blueprint of the speaker", en Brown, C. y Hagoort, P. (eds.), *The Neurocognition of Language*, pp. 88-100. Oxford: Oxford University Press.
- Mac Whinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meisel, J. (2008). "The Bilingual Child", en Bhatia, T. y Ritchie, W. (eds.), *The Handbook of Bilingualism*, pp. 91-113. Oxford: Blackwell.

- Paradis, J. (2010). "The interface between bilingual development and specific language impairment", en *Applied Psycholinguistics*, 31, pp. 227-252.
- (2004). "The relevance of specific language impairment in understanding the role of transfer in L2 acquisition", en *Applied Psycholinguistics*, 25, pp. 67-82.
- Paradis, J. y Crago, M. (2000). "Tense and temporality: similarities and differences between language-impaired and second-language children", en *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 4, pp. 834-848.
- Pérez-Leroux, A.; Pirvulescu, M. y Roberge, Y. (2008). "Null objects in child language: Syntax and the lexicon", en *Lingua*, 118, pp. 370-398.
- Phinney, M. (1987). "The Pro-drop Parameter in Second Language Acquisition", en Roeper, T. y Williams, E. (eds.), *Parameter Setting*, pp. 221-238. Dordrecht: Reidel.
- Rice, M. (1994). "Preferences for verb interpretation in children with SLI", en *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, pp. 182-192.
- Rice, M. y Bode, J. (1993). "GAPS in the verb lexicons of children with specific language impairment", en *First Language*, 13, pp. 113-131.
- Rice, M.; Smolik, F.; Perpich, D.; Thompson, T.; Rytting, N. y Blossom, M. (2010). "Mean length of utterance levels in 6-month intervals for children 3 to 9 years with and without language impairments", en *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, pp. 333-349.
- Sanz-Torrent, M.; Andreu, L.; Badia, I. y Sidera, F. (2011). "Argument omissions in preschool Catalan and Spanish speaking children with SLI", en *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1, pp. 49-66.
- Sanz-Torrent, M.; Aguilar, M.; Serrat, E. y Serra, M. (2001). "Verb Type Production in Catalan and Spanish Children with SLI". Ponencia presentada en la 8th Conference of the IASCL. San Sebastián, España.
- Sanz-Torrent, M.; Serrat, E.; Andreu, L. y Serra, M. (2008). "Verb morphology in Catalan and Spanish in children with specific language impairment: A developmental study", en *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22, 6, pp. 459-474.
- Soler Montes, C. (2002). "Principios y parámetros en la adquisición del español como lengua extranjera: el parámetro del sujeto nulo", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 8, 39, pp. 33-36.

- Sorace, A.; Serratrice, L.; Filiaci, F. y Baldo, M. (2009). "Discourse conditions on subject pronoun realization: testing the linguistic intuitions of older bilingual children", en *Lingua*, 119, pp. 460-477.
- Tedeschi, R. (2009). *Acquisition at the Interface: A Case Study on Object Clitics in Early Italian*. Utrecht: LOT Publications.
- Thompson, C.; Shapiro L. y Schendel, L. (1995). "Analysis of verbs and verb-argument structure: a method for quantification of aphasic language production", en Lemme, P. (ed.), *Clinical Aphasiology*, pp. 23-40. Austin: Pro-Ed.
- Thordardottir, A. y Weisner, E. (2002). "Verb argument structure weakness in specific language impairment in relation to age and utterance length", en *Clinical Linguistics and Phonetics*, 16, 4, pp. 233-250.
- Tsimpli, I. y Roussou, A. (1991). "Parameter-resetting in L2?", en *UCL Working Papers in Linguistics*, 3, pp. 149-170.
- Van der Lely, H. (1994). "Canonical linking rules: forward versus reverse linking in normally developing and specifically language-impairment children", en *Cognition*, 51, pp. 29-72.
- Vender, M.; Garraffa, M.; Sorace, A. y Guasti, M. (2016). "How early L2 children perform on Italian clinical markers of SLI: A study of clitic production and nonword repetition", en *Clinical Linguistics and Phonetics*, 30, 2, pp. 150-169.
- Wang, Q.; Lillo-Martin, D.; Best, C. y Levitt, A. (1992). "Null subject versus null object: Some evidence from the acquisition of Chinese and English", en *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, 110, pp. 225-250.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Zyzik, E. (2008). "Null objects in second language acquisition: grammatical vs. performance models", en *Second Language Research*, 24(1), pp. 65-110.