



PROJECT MUSE®

La adquisición del español como lengua materna

Rodríguez Arredondo, Oralia, Berruecos, Mariela Paz

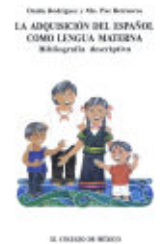
Published by El Colegio de México

Rodríguez Arredondo, Oralia and Mariela Paz Berruecos.

La adquisición del español como lengua materna: bibliografía descriptiva.

El Colegio de México, 1997.

Project MUSE. <https://muse.jhu.edu/book/74535>.



➔ For additional information about this book

<https://muse.jhu.edu/book/74535>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

[128.2.149.139] Project MUSE (2026-03-20 16:50 GMT) Carnegie Mellon University

Oralia Rodríguez y Ma. Paz Berruecos

LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA

Bibliografía descriptiva



EL COLEGIO DE MÉXICO

LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA

Bibliografía descriptiva

Oralia Rodríguez y Ma. Paz Berruecos

El Colegio de México
1993

Open access edition funded by the National Endowment for the Humanities/Andrew W. Mellon Foundation Humanities Open Book Program.



*The text of this book is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

Portada de Mónica Diez Martínez

Primera edición, 1993

Segunda edición, 1997

D.R. © El Colegio de México
Camino al Ajusco 20
Pedregal de Santa Teresa
10740 México, D.F.

ISBN 968-12-0826-9

Impreso en México - Printed in Mexico

Las autoras quieren que este libro sea un testimonio de agradecimiento y una expresión de profundo cariño a la Maestra Elizabeth Velásquez, Pionera en México de los cursos de psicolingüística y de Adquisición del lenguaje, y quien las inició en este apasionante campo de la investigación científica.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	vii
PRESENTACIÓN	ix
ÍNDICE DE AUTORES Y TRABAJOS INCLUIDOS	1
TRABAJOS DESCRITOS	21
ÍNDICE TEMÁTICO	137
Fonología, Fonética y rasgos suprasegmentales	137
Morfología	140
Sintaxis	142
Lexicología	144
Semántica	145
Pragmática	146
Análisis del discurso	146
Sociolingüística	147
Dos o más aspectos	148
Otros temas	150
Temas no suficientemente especificados	152
CUADRO RESUMEN DE LOS TRABAJOS DESCRITOS	155
LISTA DE REVISTAS CONSULTADAS	169

AGRADECIMIENTOS

Algunos de los títulos y resúmenes de tesis contenidos aquí se publican con permiso de University Microfilms International, editores de *Dissertation Abstracts International* (copyright 1972-1992), y no pueden ser reproducidos sin su permiso. Otros varios títulos y resúmenes de trabajos se publican con el permiso de *Language and Language Behavior Abstracts*, que a partir del Vol. 19, 1 (1985) se llama *Linguistics and Language Behavior Abstracts*. Agradecemos a ambas instituciones la autorización que nos otorgaron para traducirlos y publicarlos en español.

Las traducciones de esos resúmenes son nuestras, pero agradecemos a Thomas C. Smith-Stark su invaluable ayuda para encontrar giros y términos más adecuados, así como a Flora Botton la revisión de la traducción de los títulos y a Georgeanne Weller la revisión sistemática de algunas de las descripciones.

Agradecemos también la colaboración de Max Sergio Echeverría, Marianne Peronard, Susana López Ornat, Herminia Peraita y María Rosa Solé, autores que nos proporcionaron directamente copias no sólo de sus trabajos, sino también de los de algunos de sus colegas en sus propios países.

A Graciela Murillo le agradecemos su ayuda para conseguir copias de algunos trabajos. A Rodney Williamson y Rebeca Barriga Villanueva les damos las gracias por su ayuda para redactar las versiones preliminares de las descripciones correspondientes a las entradas 102 y 321; y 67 y 232, respectivamente. A Minerva Oropeza le agradecemos la redacción preliminar del resumen de su tesis (entrada 148).¹

Nos complace dar las gracias a Shirley Ainsworth, de la Biblioteca Daniel Cosío Villegas, de El Colegio de México, por su colaboración para la consulta de bancos computarizados de datos; y también a José Luis Arciga, a Hilda Salgado Sota y a Manuel Hernández Guzmán, de la Unidad de Cómputo de El Colegio de México, por su trabajo de edición de la primera versión del texto por computadora.

A Yolanda Patiño, América Villegas y Beatriz Arredondo les agradecemos el interminable cotejo de datos bibliográficos, y la cuidadosa mecanografía y corrección de las varias versiones del manuscrito.

Finalmente, un agradecimiento especial le debemos a la Subsecretaría de Educación Elemental de la Secretaría de Educación Pública de México, por el apoyo que proporcionó a nuestra investigación “Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil”, de la que esta bibliografía constituye un producto.

¹ Hablamos de redacciones “preliminares” porque, para evitar diferencias radicales de estilo, nosotros modificamos (y a veces re-redactamos) las reseñas. Los textos que aparecen ahora no son exactamente los que recibimos de estas personas; por lo tanto, no podemos hacerlas responsables del texto que publicamos.

PRESENTACIÓN

La recopilación de los materiales que constituyen esta bibliografía se inició alrededor de 1975, cuando la primera de las autoras empezó a recabar material para emprender su investigación de tesis doctoral. La lista inicial apenas comprendía unos cuantos títulos, pero se fue alargando lentamente durante varios años hasta que, en 1982, a raíz del planteamiento de una nueva investigación titulada “Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil” (descrita en la entrada 184), resultó necesaria la búsqueda sistemática de lo que ya se había hecho o se estaba haciendo sobre la adquisición del español como lengua materna.

Las primeras consultas obligadas fueron, desde luego, las bibliografías especializadas sobre el lenguaje infantil, entre las que se encuentra la ya clásica bibliografía de Leopold² que, bajo el rubro “Spanish” incluye 27 títulos de trabajos publicados, en su mayoría, entre 1930 y 1949. A juzgar por los títulos y por los escuetos comentarios de Leopold, sólo uno de ellos cabría en nuestra bibliografía, pero es tan antiguo que no se ha podido conseguir.³ De los restantes, ocho son sobre bilingüismo (que fue el interés central del autor); hay varios sobre “habilidades mentales”, “habilidades de lectura”, sobre “dificultades de lenguaje”, “defectos del habla”, “causas del retardo en el lenguaje”; en fin, en pocas palabras, sobre “el problema del niño hispanohablante” (como evidentemente se consideraba en ese entonces en los Estados Unidos a los niños de origen latinoamericano).

La edición revisada y aumentada por Slobin (1972),⁴ bajo el mismo rubro agrega ocho títulos. De ellos, sólo uno cabe en esta bibliografía (y está descrito en la entrada 107); otro es el de Gili pero, como expresamos en la entrada correspondiente (núm. 74), no se ajusta a los criterios que establecimos para esta bibliografía porque no está basado en datos de lengua oral, sino en registros escritos de conversaciones entre niños que habían hecho, varios años antes, los maestros de escuelas puertorriqueñas. Los otros dos son de Ferguson (1963 y 1964) pero, como se basan en los datos de Gili, no los incluimos.

La *Guía interdisciplinaria* de Abrahamsen (1977),⁵ con 1 500 entradas bibliográficas, sólo incluye un trabajo sobre el español (y está reseñado en la entrada 107).

También fue obligada la consulta de revistas especializadas que publican resúmenes de trabajos, como los *Language and Language Behavior Abstracts* (ahora *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, LLBA) y los *Dissertation Abstracts International* (DAI), donde uno se enteraba de las tesis que se han elaborado, principalmente en los Estados Unidos. Además, revisamos

² Leopold, Werner F., *Bibliography of Child Language*, AMS Press, New York, 1970. [Reimpresión de la primera edición, Northwestern University Press, 1952.]

³ Machado y Álvarez, A., “Titín, Titín: A Study of Child Language”, *Transactions of the Philological Society*, London, 1885-1887, 68-74.

⁴ Slobin, Dan Isaac, *Leopold's Bibliography of Child Language*, Indiana University Press, Bloomington, 1972.

⁵ Abrahamsen, Adele A., *Child Language. An interdisciplinary guide to theory and research*, University Park Press, Baltimore, Maryland, 1977.

sistemáticamente 51 de las revistas que se reciben en la Biblioteca Daniel Cosío Villegas, de El Colegio de México (incluimos la lista completa al final de este volumen). Por otra parte, gracias también a los servicios de nuestra Biblioteca, pudimos tener acceso a bancos computarizados de datos, tanto de los Estados Unidos como de Europa.

Esta búsqueda nos mostró, por una parte, la necesidad de reunir y sistematizar los trabajos que se ocupan del lenguaje infantil en lengua española; y, por otra, la amplia variedad de temas en que se ha sub-especializado el estudio de este campo: enseñanza del español como primera o como segunda lengua, desarrollo del lenguaje en niños con problemas, patología del lenguaje, terapia del lenguaje, pruebas de inteligencia, instrumentos para “medir” el desarrollo del lenguaje, métodos de lectura y/o escritura, bi o trilingüismo, desarrollo de la lengua escrita, etc., etc., cada uno con una extensa bibliografía especializada.

Ya que el incluirlos todos nos llevaría a una lista interminable y, lo que es peor, a una caótica mezcla de temas ya altamente especializados, decidimos excluir todos los temas mencionados y considerar sólo los trabajos que nos interesan: los que se ocupan de la adquisición oral normal del español como lengua materna, y abarcar desde el nacimiento hasta los doce o trece años (edad en la que se considera, en general, que el niño ha completado la adquisición de su lengua materna). Por otra parte, dado que nos interesa el estudio empírico de esa adquisición, excluimos los ensayos, los estudios puramente teóricos y los estudios de datos tomados de registros escritos, hechos en encuestas o diarios que no hubieran sido elaborados (o supervisados) por el propio investigador para su investigación.

Los investigadores que se dedican a este campo estarán de acuerdo en que, comparados con los de otras lenguas, los estudios de adquisición del español son relativamente pocos y se encuentran dispersos en publicaciones de muy diversos tipos, procedentes de muchos países. Además, es muy difícil disponer de estos trabajos: generalmente las publicaciones se difunden sólo en un ámbito geográfico muy limitado y el número de ejemplares es reducido; las bibliotecas institucionales en Hispanoamérica, a pesar de los esfuerzos realizados, aún no cuentan con un sistema de intercambio oportuno y accesible. Por todas estas causas, emprender la tarea aparentemente sencilla de reunir una bibliografía, se convirtió en una minuciosa labor que requirió un buen número de años para encontrar los títulos en libros, revistas y bancos de datos, solicitar los ejemplares, establecer correspondencia personal con los autores por correo y esperar respuestas e información.

Así, en esta bibliografía logramos reunir 232 títulos, y describir 149 trabajos realizados en 12 países: Argentina (4), Colombia (5), Costa Rica (1), Chile (19), España (20), Estados Unidos (29), Guatemala (2), México (46), Panamá (1), Perú (1), Puerto Rico (6), Suiza (1), y 14 en lugares que los autores no especifican. Ya que el esfuerzo por conseguirlos implicó necesariamente mucho tiempo y dedicación, y teniendo en cuenta que nosotros ya habíamos invertido tantos años en recopilar este material, pensamos que, reunido, podría ser muy útil para los investigadores que trabajan en este campo en otras instituciones de América Latina y de otras partes del mundo, así como para estudiantes que apenas inician su conocimiento del tema y para maestros de escuela que trabajan a diario con niños hispanohablantes.

Decidimos, pues, publicarlo, como un aporte hacia la sistematización del conocimiento de este aspecto de la lengua española.⁶

El trabajo que presentamos tiene sus limitaciones: por una parte, aunque afortunadamente hemos podido conseguir muchas de las obras, de algunos de los títulos no hemos logrado obtener copias; en estos casos incluimos sólo el título y su referencia bibliográfica. Los trabajos de los que no tuvimos los datos bibliográficos completos no los incluimos, puesto que no tiene sentido dar al lector la referencia de un trabajo que no va a poder encontrar. Por otra parte, es inevitable establecer un límite: en nuestra bibliografía sólo incluimos los trabajos que aparecieron publicados en español, inglés, francés o italiano –y de los que tuvimos conocimiento–, hasta el mes de mayo de 1992. Por último, la omisión de trabajos de los que no tenemos ningún conocimiento también es, obviamente, inevitable.

Respecto a los trabajos inéditos, sólo incluimos los que llegaron a nuestras manos y éstos son, en su mayoría, trabajos de colegas mexicanos. Sin embargo, logramos conseguir 27 tesis, de 8 países, y 9 ponencias inéditas, presentadas en otros tantos congresos internacionales.

Ahora bien, hemos titulado la obra “bibliografía descriptiva” porque eso es lo que pretendimos hacer: describir, lo más objetivamente posible, cada uno de los trabajos. Hemos puesto especial interés en mostrar qué se investigó, cómo se hizo y qué resultados se obtuvieron en cada uno de ellos, sin incluir comentarios que pudieran predisponer al lector en favor o en contra; quisimos mantener una cierta distancia y la mayor objetividad frente a las posturas de los autores. Procuramos que las reseñas fueran lo más sintéticas posible pero, como se comprenderá, la naturaleza de los distintos trabajos nos obligó a dar mayor extensión a unas que a otras: no es lo mismo reseñar un libro de casi 400 páginas, que una tesis de 200 o un artículo de 60 o de 20, o una nota de 5 páginas.

Para facilitar la consulta, damos a la bibliografía un orden alfabético por autor y una numeración progresiva a cada trabajo. En el caso de varios trabajos del mismo autor, seguimos el orden cronológico de publicación. Las notas a pie de página sobre autores y obras citadas en los trabajos las incluimos tal como los propios autores las consignan en sus textos. Cuando mencionan el nombre de un autor, pero no incluyen la ficha bibliográfica correspondiente, lo hacemos saber en nuestra nota de pie de página. Las descripciones de obras de un mismo autor se hacen completas cuando en cada trabajo varió algún aspecto de la investigación; en los casos en que se utilizan exactamente los mismos datos, el trabajo se describe en la primera de las obras y en las restantes se remite a ésta.

Después del índice de autores y trabajos descritos incluimos un índice temático según los grandes temas dominantes –cada uno organizado alfabéticamente– con el número de entrada, el nombre del autor, la fecha de publicación y el título del trabajo. Como ahí se verá, agrupamos los trabajos según amplios aspectos del estudio de la lengua: los que tradicionalmente se han

⁶ Sistematización que, dada la proliferación de estudios en los últimos años, ya es urgente. Es necesario tener ideas claras acerca de lo que ya se ha investigado sobre la adquisición del español, para poder orientar las nuevas investigaciones hacia lo que no se sabe. Lo intentaremos en nuestro trabajo futuro.

considerado como “niveles” de la lengua: Fonética y Fonología, Morfología, Sintaxis, Lexicología y Semántica; y algunas de las nuevas corrientes como la Sociolingüística, el Análisis del discurso y la Pragmática.

Desde luego que algún lector podrá considerar que algunos de los trabajos estarían mejor clasificados en otro rubro; pero, como es bien sabido, los niveles de la lengua no siempre se pueden deslindar con nitidez; las fronteras entre ellos son meras necesidades metodológicas, que obligan a los investigadores a trazar límites arbitrarios sobre el *continuum* del lenguaje, donde todo se da simultáneamente. Por otra parte, muchos autores empiezan su estudio en uno de esos niveles y, conforme sus resultados, pasan a los siguientes o a otros aspectos de lo que se habían propuesto originalmente. Así, pues, cuando algún trabajo abarca “Dos o más aspectos” de los mencionados, lo agrupamos bajo ese rubro. El rubro “Otros temas” incluye trabajos únicos en su género. El último rubro, “Temas no suficientemente especificados”, agrupa aquellos trabajos de los que no pudimos conseguir copias y cuyos títulos no permiten darse una idea precisa de su tema de estudio.

En este índice se puede apreciar claramente que algunos aspectos de la lengua han sido más estudiados que otros. Por ejemplo, sin tomar en cuenta los estudios que se ocupan de dos o más aspectos ni los trabajos únicos en su género, la adquisición de los fonemas ha sido la más favorecida (37 trabajos); le siguen los trabajos sobre la adquisición de la morfología (31 estudios); en tercer lugar se ubican los trabajos sobre adquisición de la sintaxis (30); el cuarto lugar lo ocupan los estudios de pragmática y de análisis del discurso (12 trabajos cada uno); les siguen los de semántica y los de sociolingüística (con 10 trabajos cada uno); y en último lugar se ubican los estudios de lexicología (6 trabajos).

Después del índice temático, presentamos un cuadro que resume los estudios descritos según el número de entrada que le corresponde en esta bibliografía, el nombre del autor y la fecha de publicación, el tema del trabajo, el número y edades de los sujetos estudiados y la localidad y/o país donde se realizó el estudio.

Y finalmente, agregamos la lista de revistas consultadas, con todos sus datos, para facilitarle al lector la obtención de los artículos completos.

Como toda bibliografía sobre un tema dado, es imposible terminarla; desde el momento en que entra a la imprenta queda incompleta puesto que cada día que pasa aparecen nuevos trabajos que habrá que añadir, o se consiguen copias de trabajos que no se tenían. En este sentido, es nuestra intención continuar completando y actualizando esta bibliografía, y publicando periódicamente (cada tres o cuatro años) un suplemento con los nuevos trabajos que lleguen a nuestras manos; por lo cual, queremos hacer una invitación a todos los investigadores interesados en este campo para que lo hagamos entre todos. La tarea será más fácil, más rápida y más efectiva si nos hacen llegar una copia de trabajos que se ajustan a los criterios establecidos, pero que no están incluidos; o de nuevas publicaciones (con los datos bibliográficos completos. Esto es muy importante porque, de no ser así, no podrán añadirse a la bibliografía).⁷

⁷ Favor de dirigirlos a: Oralia Rodríguez, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios (CELL), El Colegio de México, Camino al Ajusco 20, C. P. 01000, México, D. F.

También serán bienvenidos todos los comentarios y sugerencias que contribuyan a mejorar nuestro trabajo y a establecer mecanismos de intercambio.

Por el momento, esperamos poder acercarnos al propósito fundamental de esta bibliografía: guiar al lector hacia los textos que necesita conocer, para que, al planear su propia investigación, no se limite (por ignorar su existencia) a repetir investigaciones que otro investigador ya hizo y publicó en otro país hispanohablante, sino que esté en condiciones de dar un paso adelante en el conocimiento del tema que haya elegido. O bien, si logramos que algunos investigadores encuentren aquí uno o varios trabajos que no conocían y cuyos resultados apoyen o contradigan los suyos propios y los inspiren para emprender nuevas investigaciones, consideraremos que habremos contribuido, indirectamente, a enriquecer la investigación y por lo tanto, aunque a más largo plazo, el conocimiento de este campo de estudio.

ÍNDICE DE AUTORES Y TRABAJOS INCLUIDOS

1.	Adrianzón Cabrera, María Elena , <i>Conducta articuladora en niños de 3, 4 y 5 años de ambos sexos, pertenecientes al nivel socioeconómico medio, y residentes en la ciudad de Lima</i> . Lima (1980). [Tesis, Universidad Peruana Cayetano Heredia. (Mimeo.)]	21
2.	Alarcos Llorach, Emilio , "La adquisición del lenguaje por el niño", en A. Martinet (ed.), 1976 <i>Tratado de lenguaje</i> , Nueva Visión, Buenos Aires, 1976, 9-42.	21
3.	Alcázar Cantú, Laura, María de los Ángeles Huerta Alvarado y Gilda Tatiana Ramos Hernández , <i>Un estudio descriptivo sobre el desarrollo del lenguaje en una muestra de niños mexicanos</i> . México (1980). [Tesis, Universidad Nacional Autónoma de México, 149p.]	22
4.	Amador Hernández, Mariscela , <i>Fonología del español hablado por cuatro niños de dos a tres años</i> . México (1978). [Tesis, Escuela Nacional de Antropología e Historia, 421p.]	23
5.	Anderson, Raquel & Bruce L. Smith , "Phonological development of two-year-old monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children" [El desarrollo fonológico de niños puertorriqueños monolingües hispanohablantes de dos años de edad], <i>Journal of Child Language</i> , 14 (1987), 57-78.	23
6.	Anderson, Raquel Teresa , "Personal pronoun development in two- and three-year-old monolingual Spanish-speaking children" [Desarrollo del pronombre personal en niños hispanohablantes monolingües de dos y tres años de edad], <i>Linguistics and Language Behavior Abstracts</i> , 22, 4 (1988), 1404. [Tesis, Northwestern University, Evanston.]	24
7.	Ávila, Raúl et al. , <i>Léxico infantil de México. Recopilación preliminar</i> , El Colegio de México, 1972 México, 1972. [Mimeo.]	24
8.	Ávila, Raúl , <i>La adquisición de los fonemas en el niño: primeros resultados</i> [Ponencia inédita presentada en el Simposio Internacional sobre la Adquisición del Lenguaje, México, 1976].	24
9.	Ávila, Raúl , "La investigación del léxico infantil y la enseñanza", en <i>Lingüística y Educación</i> . 1978 <i>Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)</i> , Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima (1978), 195-208.	25
10.	Bahrack, Lorraine E. & Jeffrey N. Pickens , "Classification of bimodal English and Spanish language passages by infants" [La clasificación de pasajes bimodales en inglés y en español hecha por infantes], <i>Linguistics and Language Behavior Abstracts</i> , 23, 1 (1988), 7.	25

11. **Barriga Villanueva, Rebeca**, "La producción de oraciones relativas en niños de 6 a 7 años a la luz de la jerarquía de accesibilidad de Keenan y Comrie", en *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*. México (1986), 371-378. 26
12. **Barriga Villanueva, Rebeca**, "La producción de oraciones relativas en niños mexicanos de seis años", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 34 (1986), 108-155. 26
13. **Barriga Villanueva Rebeca**, "Los nexos en el lenguaje infantil", en V. Demonte y B. Garza (eds.), *Estudios de Lingüística de España y México*, UNAM-COLMEX, México, 315-326. 28
14. **Barriga Villanueva, Rebeca**, *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*. México (1990). [Tesis, El Colegio de México.] 28
15. **Barriga Villanueva Rebeca**, "De lo próximo a lo lejano: Un análisis comparativo de déficits en el habla infantil", en B. Garza y P. Levy (eds.), *Homenaje a Jorge Suárez*, El Colegio de México, México, 1990, 99-112. 29
16. **Bassett, Mary R. & Daniel C. O'Connell**, "Pausological aspects of Guatemalan children's narratives" [Aspectos de las pausas en narraciones de niños guatemaltecos], *Language and Language Behavior Abstracts*, 14, 3 (1980), 546. 29
17. **Behares, Luis E., L. S. Cordery, B. Gabbiani & C. Lago**, "Question-answer and operations implied in the informative interaction between the ages of 3 and 4.4 years" [Pregunta-respuesta y operaciones implicadas en la interacción informativa entre las edades de 3 y 4.4 años], en M. Dascal (ed.), *Dialogue. An interdisciplinary approach*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, 1985. 29
18. **Beléndez-Soltero, Pilar**, "Repetitions and the acquisition of the Spanish verb system" [Las repeticiones y la adquisición del sistema verbal español], *Dissertation Abstracts International*, 42 (1980), 2540-A. [Tesis, Harvard University.] 30
19. **Belinchón, M.**, "Adquisición y evolución de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo", *Estudios de Psicología*, 19-20 (1984), 35-61. 30
20. **Blake, Robert James**, "The acquisition of mood selection among Spanish speaking children: ages 4 to 12" [La adquisición de la selección del modo en niños hispanohablantes de 4 a 12 años], *Dissertation Abstracts International*, 41 (1980), 3084-A. [Tesis, The University of Texas, Austin.] 30
21. **Blanche-Benveniste, Claire et Emilia Ferreiro**, "Peut-on dire des mots à l'envers?" [¿Pueden decirse las palabras al revés?], *Archives de Psychologie*, 56 (1988), 185-206. 31
22. **Blount, Ben G. & Elise J. Padgug**, "Mother and father speech: distribution of parental speech features in English and Spanish" [Habla paterna y materna: distribución de rasgos del habla de los padres en inglés y en español], *Language and Language Behavior Abstracts*, 12, 1 (1978) 12. 32

23. **Blount, Ben G. & Elise J. Padgug**, "Prosodic, paralinguistic and interactional features in
1978a parent-child speech: English and Spanish" [Rasgos prosódicos, paralingüísticos e
interaccionales en el habla de padres a hijos: inglés y español], *Language and Lan-
guage Behavior Abstracts*, 12, 1 (1978) 12. 32
24. **Blount, Ben G.**, "Parental speech to children: cultural patterns" [Habla de padres a hijos:
1978b patrones culturales], *Language and Language Behavior Abstracts*, 12, 3 (1978), 2. 32
25. **Boada, H., C. Triadó e I. Vila**, "El acceso a las primeras palabras", *Linguistics and Language
1988 Behavior Abstracts*, 22, 4 (1988), 433. 33
26. **Bocaz, Aura**, "Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: estudio
1986 preliminar", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 24 (1986), 63-79. 33
27. **Bocaz, Aura**, "El método translingüístico en el estudio de la adquisición de la lengua materna:
1987 Berkeley crosslinguistic acquisition project", en *Memorias del VII Seminario de In-
vestigación y Enseñanza de Lingüística*, Universidad Católica de Valparaíso. Chile
(1977), 68-79. 34
28. **Bocaz, Aura**, "Los marcadores de expresión de la simultaneidad en el desarrollo de estructuras
1991 sintácticas y textuales complejas", *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 25,
2 (1991), 487. 35
29. **Borzone de Manrique, Ana María y María Ignacia Massone**, "Estrategias de organización
1985 fonológica durante el proceso de adquisición del lenguaje", *Lenguas Modernas*, 12
(1985), 149-162. 35
30. **B. de Manrique, Ana María, María I. Massone y Viviana Trucco**, "Del balbuceo al habla:
1988 ¿formas de transición o estrategias de adquisición?", *Linguistics and Language Be-
havior Abstracts*, 22, 2 (1988), 432. 35
31. **Bosch, Laura**, *Prueba para la evaluación del desarrollo fonológico en niños de tres a siete años
1982 y once años*. Barcelona (1982). [Tesis, Universidad de Barcelona]. 36
32. **Bosch, L.**, "La evaluación del desarrollo fonológico infantil", *Anuario de Psicología* (I), 28
1983 (1983), 85-114. 36
33. **Bosch, Laura**, "El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación", en M. Siguan
1984 (ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Pirámide, Madrid, 1984, 33-56. 36
34. **Botero, Mauricio, Elda Cantú, Vicente García, Emilio Ribes**, "Estudio experimental sobre el
1978 uso generativo del número del artículo en niños preescolares", en *Análisis de la
Conducta. Investigación y Aplicación. Memorias del 2o. Congreso Mexicano de
Análisis de la Conducta*, Trillas, México, 1978, 165-181. 37
35. **Botero, Mauricio, Elda Cantú, Vicente García y Emilio Ribes**, "El uso generativo del género
1978a del artículo en niños preescolares y su relación con la generalización del estímulo
y la respuesta", en *Análisis de la Conducta. Investigación y Aplicación. Memorias*

	<i>del 2o. Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta</i> , Trillas, México, 1978, 199-212.	38
36.	Brea, L., E. Rodríguez, C. Suárez, E. Ribes , "Análisis experimental del uso del género del artículo", <i>Memorias del Primer Congreso Mexicano de Psicología</i> , Trillas, México, 1974.	39
37.	Brisk, María Estela , "The Spanish syntax of the preschool Spanish American: the case of New Mexican five-year-old children" [La sintaxis del español de niños hispano-norteamericanos en edad preescolar: el caso de niños de cinco años en Nuevo México], <i>Dissertation Abstracts International</i> , 34 (1972), 297-A. [Tesis, University of New Mexico.]	39
38.	Brisk, María Estela G. , "The acquisition of Spanish gender by 1st. grade Spanish-speaking children" [La adquisición del género en español por niños hispanohablantes de primer grado], en G. Keller, R. V. Teschner y S. Viera (eds.), <i>Bilingualism in the Bicentennial and Beyond</i> , Bilingual Press, Texas (1976), 143-160.	39
39.	Brisk, María Estela , "A preliminary study of the syntax of five-year-old Spanish speakers of New Mexico" [Un estudio preliminar de la sintaxis de niños hispanohablantes de cinco años, de Nuevo México], <i>Language and Language Behavior Abstracts</i> , 1, 13 (1979), 11.	39
40.	Bush, C., M. L. Edwards, J. M. Luckau, C. M. Stoel, M. A. Macken, J. D. Peterson , <i>On specifying a system for transcribing consonants in child language: a working paper with examples from American English and Mexican Spanish</i> [Sobre la especificación de un sistema para transcribir las consonantes en el lenguaje infantil: un trabajo con ejemplos del inglés americano y del español de México], Stanford University, Department of Linguistics, Stanford.	40
41.	Cain, Jacquelin, Marcia Weber-Olsen & Rosslyn Smith , "Acquisition strategies in a first and second language: are they the same?" [Las estrategias de adquisición en una primera y una segunda lengua: ¿son las mismas?], <i>Journal of Child Language</i> , 14 (1987), 333-352.	40
42.	Canellada, María Josefa , "Sobre lenguaje infantil", <i>Filología</i> , 13 (1970), 39-47.	40
43.	Carbó, Teresa , "Acerca de la interacción socioverbal en situaciones de entrevista: un caso de lenguaje infantil", <i>Revista Papeles de la Casa Chata</i> , 1-2 (1986), 31-44.	41
44.	Carranza, J. A., J. Pérez López y A. C. Brito , "Noción de intermediario y actos comunicativos intencionales en niños prelingüísticos", <i>Anuario de Psicología</i> , 32 (1985), 57-72.	42
45.	Clemente, Rosa Ana , "Variaciones en el lenguaje espontáneo infantil", en M. Siguán (ed.), <i>Estudios sobre psicología del lenguaje infantil</i> , Pirámide, Madrid, 1980, 119-135.	42

46. **Clemente, R. A.**, "Las capacidades gramaticales en el desarrollo: su medición mediante el
1985 desempeño en tareas clasificatorias", *Infancia y Aprendizaje*, 31-32 (1985), 203-
210. 43
47. **Cohen, Sam Walter**, "The sequential order of acquisition of Spanish verb tenses among
1980 Spanish-speaking children of ages 3-7" [Orden secuencial en la adquisición de los
tiempos verbales del español en niños hispanohablantes entre los tres y los siete
años], *Dissertation Abstracts International*, 41 (1980), 2480-A. [Tesis, University of
San Francisco]. 43
48. **Conner, Peggy, S. Robin & S. Chapman**, "The development of locative comprehension in
1985 Spanish" [El desarrollo de la comprensión de locativos en español], *Journal of
Child Language*, 12 (1985), 109-123. 44
49. **Cravioto, Joaquín y Ramiro Arrieta**, *Nutrición, desarrollo mental, conducta y aprendizaje*,
1982 Desarrollo Integral de la Familia-Fondo de las Naciones Unidas para la Infan-
cia, México, 1982, 208p. 45
50. **De la Fuente, María Teresa**, "The order of acquisition of Spanish consonant phonemes
1986 by monolingual Spanish speaking children between the ages of 2.0 and 6.5" [El
orden de adquisición de los fonemas consonánticos del español por niños hispano-
hablantes monolingües de 2.0 a 6.5 años], *Dissertation Abstracts International*, 46
(1986), 3705-A. [Tesis, Georgetown University]. 46
51. **De Lima Jiménez, Dinorah A.**, *Interacción verbal madre-hijo: una perspectiva psicogenética*.
1988 México (1988). [Tesis, Universidad Nacional Autónoma de México]. 46
52. **De Zuluaga, Tina**, "Procesos en la sistematización de los sonidos del español en niños de corta
1981 edad", *Language and Language Behavior Abstracts*, 15, 4 (1981), 776. 47
53. **Dirección General de Educación Especial (ed.)**, *Elaboración de una propuesta sobre adqui-
1985 sición de la lengua española en una muestra de niños mexicanos de 2 a 11 años*, Se-
cretaría de Educación Pública, México, 1985. 47
54. **Eblen, Roy E.**, "Phonological processes in the development of liquids in Mexican children"
1980 [Procesos fonológicos en el desarrollo de los fonemas líquidos en niños mexica-
nos], en R. S. Maller, *Papers from the 1979 Md. American Linguistics Conference*,
University of Nebraska, Lincoln, 1980, 168-174. 48
55. **Eblen, Roy E.**, "A study of the acquisition of fricatives by three-year-old children learning
1982 Mexican Spanish" [Un estudio de la adquisición de los fonemas fricativos por ni-
ños de tres años de edad que aprenden el español de México], *Language and
Speech*, 25 (1982), 201-220. 48
56. **Echeverría, Max Sergio**, "Late stages in the acquisition of Spanish syntax" [Estadios tardíos
1976 en la adquisición de la sintaxis del español], *Dissertation Abstracts International*, 37
(1976), 942-A. [Tesis, University of Washington]. 49

57. **Echeverría, Max S.**, *Decodificación infantil de estructuras sintácticas del español* [Ponencia 1978 presentada en el V Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Caracas, 1978]. 49
58. **Echeverría, Max S.**, *El desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*, Universidad 1978a de Concepción, Concepción, Chile, 1978. 50
59. **Echeverría, Max Sergio**, “Longitud del enunciado infantil: factores ambientales e individuales”, 1979 en *Estudios Generales 1. Actas del 5o. Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*, Sociedad Chilena de Lingüística y Universidad Técnica del Estado, Santiago, Chile (1979), 56-68. 51
60. **Echeverría, Max S. y M. Olivia Herrera**, *Incidencia de variables socioculturales en la comprensión del vocabulario y sintaxis del español* [Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Phoenix, 1981]. 51
61. **Echeverría, Max Sergio**, “Hacia una evaluación de la competencia lingüística en la lengua 1983 materna”, *Lectura y Vida*, 4 (1983), 11-14. 52
62. **Edelsky, Carole & Virginia Muiña**, “Native Spanish language acquisition: the effect of age, 1977 schooling and context on responses to ‘dile’ and ‘pregúntale’” [La adquisición del español como lengua nativa: el efecto de la edad, la escolaridad y el contexto sobre las respuestas a ‘dile’ y ‘pregúntale’], *Journal of Child Language*, 4 (1977), 453-475. 52
63. **Eilers, Rebecca E., William Gavin & Wesley R. Wilson**, “Linguistic experience and phonemic 1979 perception in infancy: a crosslinguistic study” [La experiencia lingüística y la percepción fonémica en la infancia: un estudio lingüístico transversal], *Child Development*, 50 (1979), 14-18. 52
64. **Eilers, Rebecca E., D. Kimbrough Oller & Carmen R. Benito-García**, “The acquisition of 1984 voicing contrast in Spanish and English learning infants and children: a longitudinal study” [La adquisición de los contrastes sonoros en el aprendizaje del inglés y del español por infantes y niños: un estudio longitudinal], *Journal of Child Language*, 11 (1984), 313-336. 53
65. **Eisenberg, Ann R.**, “Learning to describe past experiences in conversation” [Aprendiendo a 1985 describir experiencias pasadas por medio de la conversación], *Discourse Processes*, 8 (1985), 177-204. 53
66. **Fenoy, Blanca Liliana**, “El efecto diferencial del contexto lingüístico en la interpretación 1987 infantil de estructuras”, *Revista Argentina de Lingüística*, 3 (1987), 137-147. 55
67. **Ferreiro, E., Ch. Othenin-Girard, H. Chipman & H. Sinclair**, “How do children handle relative clauses? A study in comparative developmental psycholinguistics” [¿Cómo manejan los niños las oraciones relativas? Un estudio comparativo en psicolingüística del desarrollo], *Archives de Psychologie*, 44 (1976), 229-266. 55

68. **Floyd, Mary Beth**, "Sentence complexity and clause subordination in children's Spanish" [La complejidad oracional y la cláusula subordinada en el español de niños], *Hispania*, 73, 2 (1990), 488-497. 57
69. **Fontanella de Weinberg, María Beatriz**, *Adquisición fonológica en español bonaerense*, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. 57
70. **Frenk Alatorre, Margit**, "Sobre polisemia y homonimia infantiles", *Litterae hispanae et lusitanae. Festschrift zum Fünfzigjährigen Bestehen*, Max Hueber Verlag, München (1968), 153-171. 58
71. **Friedmann Freundlich, Larissa**, *The influence of age and sex factors on the development of phonemic discrimination abilities of Mexican children* [La influencia de los factores edad y sexo en el desarrollo de las habilidades de discriminación fonémica de niños mexicanos], University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan (1983). [Tesis, Northwestern University]. 59
72. **Galván, José Luz**, "The development of aspectual relations in Spanish-speaking children" [El desarrollo de las relaciones aspectuales en niños hispanohablantes], *Dissertation Abstracts International*, 41 (1980), 3081-A. [Tesis, The University of Texas, Austin]. 60
73. **Gathercole, Virginia**, "Multifunctional *se*: course of development in Spanish children" [El *se* multifuncional: curso del desarrollo en niños españoles], *Dissertation Abstracts International*, 25, 1, (1991), 17. 61
74. **Gili y Gaya, Samuel**, *Estudios de lenguaje infantil*, Vox, Barcelona, 1972, 173p. 1972 61
75. **González de Guzmán, J. A.**, *An investigation of the vocabulary of children when they enter school in three areas of Puerto Rico* [Una investigación del vocabulario de niños que ingresan a la escuela en tres zonas de Puerto Rico], Ann Arbor, Michigan (1972). [Tesis, Leigh University]. 62
76. **González, Gustavo**, "The acquisition of Spanish grammar by native Spanish-speaking children" [La adquisición de la gramática española por niños hispanohablantes nativos], *National Clearinghouse for Bilingual Education*, Rosslyn, Virginia, 1978. 62
77. **González, Gustavo**, "The speech of a Chicano child: Spanish grammatical transformations at age 2.6" [El habla de un niño chicano: transformaciones gramaticales en el español a la edad de 2.6 años], en A. G. Lozano (ed.), *Bilingual and Biliterate Perspectives*, University of Colorado, Boulder (1978), 216-225. 62
78. **González, Gustavo**, "The acquisition of verb tenses and temporal expressions in Spanish: age 2.0 - 4.6" [La adquisición de los tiempos verbales y de las expresiones temporales en español entre los dos y los cuatro años y medio], *Bilingual Education Paper Series*, National Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles, 4 (1980), 39p. 62

79. **González, G.** "Expressing time through verb tenses and temporal expressions in Spanish: age 1983 2.0 - 4.6" [La expresión del tiempo a través de tiempos verbales y expresiones temporales en español a la edad de 2.0 a 4.6 años], *National Association of Bilingual Education (NABE) Journal*, 7 (1983), 69-81. 63
80. **Graham, Charles Ray**, "The development of linguistic stress in children learning Spanish as a 1977 first language" [El desarrollo del acento lingüístico en niños que aprenden el español como primera lengua], *Dissertation Abstracts International*, 38 (1977), 4137-A. [Tesis, The University of Texas, Austin]. 63
81. **Gudeman, R. H.**, *Learning Spanish: a cross-sectional study of the imitation, comprehension and 1986 production of Spanish grammatical forms by rural Panamanians* [Aprendiendo español: un estudio transversal de la imitación, comprensión y producción de las formas gramaticales del español por niños panameños rurales], University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan (1986). [Tesis, University of Minnesota, 185 p.]. 63
82. **Gutiérrez-Clellen, Vera F.**, "The acquisition of causal coherence in Spanish narratives" [La 1991 adquisición de la coherencia causal en las narraciones en español], *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 25, 2 (1991), 491. 65
83. **Gutiérrez, Lucy Hale**, "A study of the applicability of Halliday's functional theory of language 1974 development to two Spanish-speaking children at the pre-syntactic stage" [Un estudio sobre la aplicación de la teoría funcional del desarrollo lingüístico de Halliday en dos niños hispanohablantes en la etapa pre- sintáctica], *Dissertation Abstracts International*, 35 (1974), 6120-A. [Tesis, The University of New Mexico]. 65
84. **Harris, Paul L. & Leonor Folch**, "Decrement in the understanding of *big* among English-and 1985 Spanish-speaking children" [Decremento en la comprensión del término *big* (grande) en niños hispano y anglohablantes], *Journal of Child Language*, 12 (1985), 685-690. 66
85. **Hawayek González, Antoinette**, *Las etapas iniciales en la adquisición de las relaciones 1983 semánticas*. México (1983). [Tesis, Universidad Nacional Autónoma de México, 255p.]. 67
86. **Hawayek, Antoinette**, *El lenguaje infantil y la afasia*. [Ponencia presentada en el Congreso 1991 Nacional de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada (AMLA), México, 1991]. 68
87. **Hawayek, Antoinette**, "La estructura interna del léxico y la adquisición del lenguaje". [Por 1992 aparecer en *Signos. Anuario de Humanidades*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, 1992]. 68
88. **Hawayek, Antoinette**, "La adquisición del lenguaje y la gramática formal". [Por aparecer en 1992a *Segundo Encuentro de Lingüística*. Serie Actas, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, 1992]. 68
89. **Hernández-Pina, F.**, "Etapas en la adquisición del lenguaje. Estudio de un caso concreto", 1979 *Infancia y aprendizaje*, 8 (1979), 23-32. 68

90. **Hernández-Pina, María Fuensanta**, “Adquisición del lenguaje infantil: etapa del balbuceo”, 1982 *Infancia y Aprendizaje*, 1 (1982), 71-83. 68
91. **Hernández-Pina, F.**, “Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil”, 1984 *Infancia y aprendizaje*, 25 (1984), 35-60. 69
92. **Hernández-Pina, F.**, “Estudio semántico/estructural de las frases de dos palabras”, *Anales de* 1984a *Pedagogía*, 2 (1984), 249-261. 69
93. **Hernández-Pina, F.**, “Sobre la universalidad de las categorías ejes-abierta (pivot-open)”, en M. 1984b Siguán (ed.), *Estudios sobre Psicología del lenguaje infantil*, Pirámide, Madrid. 69
94. **Hernández-Pina, Fuensanta**, *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del* 1984c *español como lengua materna*, Siglo XXI, Madrid, 1984, 343p. 69
95. **Herrera G., María Olivia**, *Incidencia del factor sociocultural en la comprensión lingüística del* 1981 *niño*. Chile (1981). [Tesis, Universidad de Concepción]. 75
96. **Heyns Jantz, Elizabeth Alejandra L.**, *Una prueba de exploración lingüística para niños mexi-* 1983 *canos*. México (1983). [Tesis, Escuela Nacional de Antropología e Historia]. 75
97. **Heyns Jantz, Elizabeth**, *Phonological development in mexican children from two to six years of* 1984 *age* [El desarrollo fonológico de niños mexicanos de dos a seis años de edad]. [Po-
nencia presentada en el 7º Congreso Mundial de Lingüística Aplicada, celebrado
en Bruselas, Bélgica, 1984]. 75
98. **Heyns Jantz, Elizabeth**, *El acto verbal en el sociolecto madre-hijo*. [Parte modificada del in- 1987
forme final presentado al Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer
(PIEM), de El Colegio de México, que financió la investigación. México, 1987.]. 76
99. **Hochberg, Judith G.**, “The acquisition of word stress rules in Spanish” [La adquisición de las 1987
reglas del acento de las palabras en español], *Papers and Reports in Child Language*
Development, 26 (1987), 56-63. 76
100. **Hochberg, Judith G.**, “First steps in the acquisition of Spanish stress” [Los primeros pasos en 1988
la adquisición del acento en español], *Journal of Child Language*, 15 (1988), 273-292. 77
101. **Horita González, Glandy**, *Algunas expresiones de la temporalidad en niños de 4 a 8 años*. México 1981 (1981). [Tesis, Universidad Nacional Autónoma de México, 53 p.]. 77
102. **Hurtado, A. et al.**, *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*, Secretaría de Educación Pública, 1984
Dirección General de Educación Especial, México, 1984, 378p. 78
103. **Jackson, Donna**, *Una palabra: multiplicidad de intenciones y funciones*. México (1989). [Tesis, 1989
El Colegio de México, 378 p.]. 79
104. **Jacobsen, Teresa**, “¿Aspecto antes que tiempo? Una mirada a la adquisición temprana del 1986
español”, en J. Meisel (ed.), *Adquisición del lenguaje - Aquisição da linguagem*,
Vervuert, Frankfurt, 1986. 80

105. **Jiménez, Beatrice**, "Acquisition of Spanish consonants in children aged 3-5 years, 7 months"
1988 [La adquisición de las consonantes del español en niños con edades entre los 3 y
los 5 años, 7 meses], *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 22, 1 (1988), 13. 80
106. **Juncos, O.**, "Un estudio sobre la negación en el niño", *Infancia y aprendizaje*, 29 (1985), 105-119.
1985 80
107. **Kernan, Keith T. & B. G. Blount**, "The acquisition of Spanish grammar by Mexican children"
1966 [La adquisición de la gramática española por niños mexicanos], *Anthropological
Linguistics*, 8, 9 (1966), 1-14. 80
108. **Kvaal, Joy T., Nancy Shipstead-Cox, Susan G. Nevitt, Barbara W. Hodson & Patricia B.
Launer**, "The acquisition of 10 Spanish morphemes by Spanish-speaking children"
1988 [La adquisición de 10 morfemas del español por niños hispanohablantes], *Linguis-
tics and Language Behavior Abstracts*, 22, 4 (1988), 1408. 81
109. **Lago, Carina, Beatriz Gabbiani y Luis Behares**, "Cómo los niños de 4 años representan
1982 las acciones compartidas", en *Segundas jornadas interdisciplinarias de lingüística*,
Departamento de Lingüística, Universidad de Montevideo, 1982, 61-74. 81
110. **Lazcaro, M. & R. Sale**, "The language of 12-year-old Spanish children" [El lenguaje de
1969 niños españoles de doce años], *Transcript 1 and 2*, Micklegate House, University of
York, 1969. 81
111. **Lee, James F.**, "A developmental hierarchy of syllabic difficulty" [Una jerarquía en el desarrollo
1987 de la dificultad silábica], *Hispania*, 70 (1987), 357-362. 81
112. **Linares, Lourdes Oriana**, "Early mental representations and the emergence of language in
1986 preterm and fullterm infants" [Las representaciones mentales tempranas y la emer-
gencia del lenguaje en infantes prematuros y en niños nacidos a término], *Disserta-
tion Abstracts International*, 47 (1986), 817-B. [Tesis, Yeshiva University, New
York]. 81
113. **Linares-Orama, Nicholas & Lois Joan Sanders**, "Evaluation of syntax in three-year-old
1977 Spanish-speaking Puerto Rican children" [La evaluación de la sintaxis de niños
puertorriqueños hispanohablantes a los tres años de edad], *Journal of Speech and
Hearing Research*, 20 (1977), 350-357. 81
114. **López Ornat, S.**, "Sobre la adquisición lingüística", *Madrisas*, 9 (1974), 43-46.
1974 81
115. **López Ornat, Susana**, *Concepto y estructura lingüística en la dinámica de una adquisición verbal*.
1974a Madrid (1974). [Tesis, Universidad de Madrid]... 81
116. **López Ornat, Susana**, "Dinámica de la adquisición verbal", *Revista de Psicología General y
1975 Aplicada*, 30 (137) (1975), 1059-1068. 82
117. **López Ornat, Susana**, "Un 'ovejo' tiene cinco patas; Lenguaje: interpretaciones evolutivas de
1981 la señal", *Language and Language Behavior Abstracts*, 15, 4 (1981), 777. 82

118. **López Ornat, Susana**, "Interacción e internalización en la evolución cognitiva", *Revista Clínica y de Análisis Grupal*, 26 (1981). 83
119. **López Ornat, S.**, "Estrategias hacia la comprensión del lenguaje", *Estudios de Psicología*, 12 (1982), 14-32. 83
120. **López Ornat, Susana**, "El contexto y la adquisición del lenguaje. Un estudio sobre niños mayas", *Estudios de Psicología*, 18 (1984) 27-42. 83
121. **López Ornat, Susana**, "La expresión de límites", en M. Siguán (ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Pirámide, Madrid, 1984, 167-184. 83
122. **López Ornat, S.**, "Las habilidades metalingüísticas", en M. Siguán (ed.), *Estudios de psicolingüística*, Pirámide, Madrid, 1986. 84
123. **López Ornat, Susana**, "On data sources on the acquisition of Spanish as a first language" [Sobre las fuentes de datos acerca de la adquisición del español como primera lengua], *Journal of Child Language*, 15 (1988), 679-686. 84
124. **Macken, Marlys A.**, "The acquisition of intervocalic consonants in Mexican Spanish: a cross-sectional study based on imitation data" [La adquisición de las consonantes intervocálicas en el español mexicano: un estudio transversal basado en datos de imitación], *Papers and Reports on Child Language Development*, 9 (1975), 24-42. 84
125. **Macken, Marlys A.**, "Permitted complexity in phonological development: one child's acquisition of Spanish consonants" [La complejidad permitida en el desarrollo fonológico: la adquisición de las consonantes del español por un niño], *Lingua*, 44 (1978), 219-253. 84
126. **Macken, Marlys A. & D. Barton**, "The acquisition of the voicing contrast in Spanish: a phonetic and phonological study of word initial stop consonants" [La adquisición del contraste sonoro en español: un estudio fonético y fonológico de las consonantes oclusivas en posición inicial de palabra], *Journal of Child Language*, 7 (1980), 433-458. 85
127. **Macken, Marlys A.**, "Developmental reorganization of phonology: a hierarchy of basic units acquisition" [La reorganización en el desarrollo de la fonología: una jerarquía de las unidades básicas de la adquisición], *Language and Language Behavior Abstracts*, 15, 1 (1981), 8. 86
128. **Maez-Lento, Frank**, "Spanish as a first language: the early stages" [El español como primera lengua: las primeras etapas], *Dissertation Abstracts International*, 43 (1981), 707-A. [Tesis, University of California, Santa Barbara]. 86
129. **Maez-Lento, Frank**, "The acquisition of noun and verb morphology in 18-24-month-old Spanish-speaking children" [La adquisición de la morfología del nombre y del verbo en niños hispanohablantes de 18 a 24 meses de edad], *National Association of Bilingual Education (NABE) Journal*, 7 (1982), 53-68. 87

130. **Martínez, Marco Antonio**, "Dialogues among children and between children and their mothers" [Diálogos entre niños y entre niños y sus madres], *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 22, 1 (1988), 14. 87
131. **Matta Duco, Eugenia y Patricia Monckton Lizana**, "Funciones del lenguaje en niños pre-escolares", en *Lingüística y educación. Actas del IV Congreso Internacional de la ALFAL*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima (1975), 416-426. 87
132. **Monroy Casas, Rafael y Fuensanta Hernández-Pina**, "Una interrogante al esquema universalista de Jakobson sobre la adquisición fonémica infantil", en *Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Universidad de Murcia y SGEL (eds.) (1983), 145-154. 88
133. **Montes Giraldo, José Joaquín**, "Dominancia de las labiales en el sistema fonológico del habla infantil", *Thesaurus*, 25 (1970), 487-488. 88
134. **Montes Giraldo, José Joaquín**, "Acerca de la apropiación por el niño del sistema fonológico español", *Thesaurus*, 26 (1971), 322-346. 89
135. **Montes Giraldo, José Joaquín**, "Esquema ontogenético del desarrollo del lenguaje y otras cuestiones del habla infantil", *Thesaurus*, 29 (1974), 254-270. 89
136. **Montes Giraldo, José Joaquín**, "El sistema, la norma y el aprendizaje de la lengua", *Thesaurus*, 31 (1976), 14-40. 89
137. **Morales de Romero, María**, *Desarrollo de la negación. Estudio psicolingüístico*. Venezuela 1977 (1977). [Tesis, Universidad de los Andes.]. 90
138. **Morales de Walters, Amparo**, "La adquisición de estructuras sintácticas complejas y la enseñanza de la lengua materna", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6 (1978), 87-106. 90
139. **Morales, Amparo**, "Manifestaciones de pasado en niños puertorriqueños de 2-6 años", *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 25, 2 (1991), 493. 91
140. **Moreno Durazo, María Elena**, *Una prueba de articulación y su aplicación en 200 niños de edad pre-escolar*. México (1976). [Tesis, Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje, 149p.] 91
141. **Muñoz, C.**, "Los pronombres personales", en M. Siguán (ed.), *Estudios de psicolingüística*, Pirámide, Madrid, 1986. 92
142. **Muñoz, M. E. & P. Dale**, "Language development: structure and function" [El desarrollo lingüístico: estructura y función], *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 14-15 (1976-1977), 274-255. 92
143. **Muñoz, T.**, "Las intenciones comunicativas de los niños: estudio de dos casos. Un enfoque pragmático", *Infancia y aprendizaje*, 24 (1983), 19-34. 92

144. **Napolitano, G.**, “Genética de la enunciación”, en M. Siguán (ed.), *Estudios de psicolingüística*, Pirámide, Madrid, 1986. 92
145. **Olarte, Gerardo**, “Acquisition of Spanish morphemes by monolingual, monocultural Spanish-speaking children” [La adquisición de los morfemas del español por niños hispanohablantes monolingües y monoculturales], *Dissertation Abstracts International*, 46 (1986), 2681-A. [Tesis, University of Florida, Gainesville]. 92
146. **Oller, D. Kimbrough & R. Eilers**, “Similarity of babbling in Spanish and English-learning babies” [La similitud en el balbuceo de bebés que aprenden español e inglés], *Journal of Child Language*, 9 (1982), 565-577. 93
147. **Oller, D. Kimbrough & Rebecca E. Eilers**, “Speech identification in Spanish and English-learning 2-year-olds” [La identificación del habla por niños hispano y anglohablantes de dos años de edad], *Journal of Speech and Hearing Research*, 26 (1983), 50-53. 93
148. **Oropeza Escobar, Minerva**, *El curso del desarrollo consonántico en niños hispanohablantes de dos a seis años de edad*. México (1987). [Tesis, Universidad Veracruzana, 189p.]. 94
149. **Padilla Rivera, José Antonio**, “On the definition of domains in Spanish: the roles of the binding theory module and the lexicon” [Sobre la definición de los dominios en español: los papeles del módulo de la teoría de ligamiento y el léxico], *Dissertation Abstracts International*, 46 (1986), 1923-A. [Tesis, Cornell University]. 94
150. **Padilla, José A.**, *On the definition of binding domains in Spanish: evidence from child language* 1990 [Sobre la definición de los dominios de ligamiento en español: evidencia en el lenguaje infantil], Kluwer, The Netherlands. 95
151. **Pandolfi, Ana María y María Olivia Herrera**, “Análisis léxico-semántico en el niño menor de tres años”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23 (1985), 121-131. 95
152. **Pandolfi, A. M.**, *La sintaxis en el niño en dos etapas de su desarrollo*. Chile (1986). [Tesis, Universidad de Concepción]. 96
153. **Pandolfi, Ana María y María Olivia Herrera**, “Funciones pragmáticas tempranas: un análisis cualitativo”, en *Memorias del VII Seminario de Investigación y Enseñanza de Lingüística*. Universidad Católica de Valparaíso, Chile (1987), 250-269. 96
154. **Pardo, Elena**, “Acquisition of the Spanish reflexive: a study of a child’s overextended forms” 1985 [La adquisición del reflexivo en español: estudio de las formas sobregeneralizadas de una niña], *Dissertation Abstracts International*, 46 (1985), 327-B. [Tesis, Stanford University]. 97
155. **Parra, Rosa María**, *The sequential order of acquisition of categories of Spanish adjectives by Spanish-speaking children of ages 2 to 12 years* [El orden secuencial en la adquisición de las categorías de los adjetivos del español por niños hispanohablantes de 2 a 12 años], University Microfilms International, (1986). [Tesis, University of San Francisco]. 97

156. **Peraita Adrados, Herminia**, “Adquisición de adjetivos dimensionales”, *Revista de Psicología*
1983 *General y Aplicada*, 38 (1983), 411-426. 98
157. **Peraita, Herminia**, “Desfase entre la producción y la comprensión del léxico en niños de 24 a
1986 36 meses de edad”, *Infancia y Aprendizaje*, 35-36 (1986), 11-24. 99
158. **Pérez-Pereira, Miguel y D. Singer**, “Adquisición de morfemas del español”, *Infancia y*
1984 *Aprendizaje*, 27-28 (1984), 205-221. 100
159. **Pérez-Pereira, Miguel**, “The acquisition of morphemes: some evidence from Spanish”
1989 [La adquisición de los morfemas: algunas evidencias del español], *Journal of Psycho-*
linguistic Research, 18 (1989), 289-312. 100
160. **Pérez-Pereira, Miguel**, “The acquisition of gender: what Spanish children tell us” [La adquisi-
1991 ción del género: lo que nos dicen los niños españoles], *Journal of Child Language*, 18
(1991), 571-590. 100
161. **Peronard Th., Marianne**, “La partícula ‘así’ en el habla de alumnos de ciclo básico”, *Signos*,
1975 (1975), 109-117. 101
162. **Peronard, Marianne**, “Variación diastrática y lenguaje infantil”, *Boletín de la Academia Puer-*
1975a *torriqueña de la Lengua Española*, 6 (1975), 107-125. 102
163. **Peronard Th., Marianne**, “La interrogación como acto lingüístico”, *Signos*, 10 (1977-1978),
1977 91-104. 102
164. **Peronard Th., Marianne**, *Dialectos urbanos. Variedades diastráticas en el lenguaje de los niños*
1978 *de siete años de Valparaíso*. Valparaíso (1978). [Tesis, Universidad de Chile]. 103
165. **Peronard Thierry, Marianne y Juana María Valencia Soler**, “Correlaciones entre verbaliza-
1978a ción y rendimiento en niños chilenos de educación básica”, en *Lingüística y Educa-*
ción. Actas de IV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filolo-
gía de América Latina (ALFAL), Universidad Mayor de San Marcos. Lima (1978),
540-548. 103
166. **Peronard Th., Marianne, Germana Guerra y Gladys Rodríguez**, “Para qué hablan los niños”,
1980 *Signos*, 16 (1980), 87-102. 103
167. **Peronard Th., Marianne**, “Adquisición de los pronombres demostrativos en castellano”, en
1982 *Actas del Primer Congreso Internacional sobre el Español de América*, Universidad
de San Juan, Puerto Rico (1982), 899-913. 103
168. **Peronard Th., Marianne**, “La adquisición de preposiciones en complementos circunstanciales”,
1983 *Signos*, 21 (1983), 81-94. 104
169. **Peronard, M.**, “Spanish prepositions introducing adverbial constructions” [Las preposiciones
1985 españolas que introducen construcciones adverbiales], *Journal of Child Language*, 12
(1985), 95-108. 105

170. **Peronard Thierry, M.**, "Inicios de la comprensión textual", en *Memorias del VII Seminario de*
1987 *Investigación y Enseñanza de Lingüística*, Universidad Católica de Valparaíso, Chi-
le (1987), 270-286. 106
171. **Peronard Th., Marianne**, "La expresión temporal en las primeras etapas de la adquisición de
1987a la lengua materna", en M. Peronard Th. (ed.), *El lenguaje, un enigma*, Don Quixote,
Valparaíso, 1987, 75-98. 108
172. **Randeri, Martha Garza**, "The use of clitics in Spanish between the ages of five and nine" [El
1980 uso de los clíticos en español entre los cinco y los nueve años de edad], *Dissertation*
Abstracts International, 41 (1980), 1572-A. [Tesis, University of California, Los An-
geles]. 108
173. **Ribes, Emilio y Elda Cantú**, "Efectos del reforzamiento de respuestas fragmentarias en el 'uso'
1978 del género del artículo en niños preescolares", *Revista Mexicana de Análisis de la*
Conducta, 4 (1978), 29-40. 109
174. **Ribes, Emilio y Elda Cantú**, "Efectos de la instigación en el 'uso' generativo de partículas
1978a gramaticales: ¿adquisición o mantenimiento?", *Revista Mexicana de Análisis de la*
Conducta, 4 (1978), 59-66. 110
175. **Rodríguez-Bou, Ismael**, *La lengua hablada en la escuela elemental*, Universidad de Puerto
1957 Rico, Río Piedras, 1957, 96p. 110
176. **Rodríguez-Bou, Ismael**, *Recuento del vocabulario de preescolares*. Río Piedras (1966). [Tesis,
1966 Universidad de Puerto Rico]. 111
177. **Rodríguez Fonseca, Leonilda**, "Modos y tiempos verbales en la actuación lingüística de niños
1977 de 5 y 6 años de edad", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*,
2 (1977), 127-132. 111
178. **Rodríguez Fonseca, Leonilda**, *Descripción estadística de la actuación lingüística de niños de 5*
1978 *y 6 años de edad de la zona de Caguas, Puerto Rico*. Río Piedras (1978). [Tesis, Uni-
versidad de Puerto Rico]. 111
179. **Rodríguez Fonseca, Leonilda**, "Comprensión de la sintaxis en niños puertorriqueños: subor-
1986 dinada adjetiva", en *Actas del II Congreso Internacional sobre el Español de Améri-*
ca, México (1986), 452-457. 111
180. **Rodríguez, Oralia**, *Egocentrism in the language of six to seven-year-old Mexican children*
1977 [Egocentrismo en el lenguaje de niños mexicanos de 6 a 7 años de edad], Edu-
cational Resources Information Center, Arlington, Virginia, 1977. 112
181. **Rodríguez, Oralia y Rodney Williamson**, "Diferencias sociales en el lenguaje: el caso
1981 de las narraciones de niños mexicanos de seis años", en *Actas del Sexto Con-*
greso Internacional de Hispanistas, Toronto Press, Toronto (1981), 606-610. 113
182. **Rodríguez, Oralia, Graciela Murillo y Rodney Williamson**, *Familia y lenguaje infantil*,
1982 [Ponencia presentada en el seminario "Grupos Domésticos, Familia y Socie-

- dad", Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, 1982]. 114
183. **Rodríguez, Oralia y Graciela Murillo**, *Te voy a platicar de mi mundo. Muestra del*
1985 *habla de niños mexicanos de 6 a 7 años*, Secretaría de Educación Pública-El
Colegio de México, México, 1985, 191p. 115
184. **Rodríguez, Oralia y María Paz Berruecos**, *Informe sobre el estado actual de la investigación*
1986 *"Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil"* [Ponencia presentada en el II Congre-
so Internacional sobre el Español de América, México, Universidad Nacional Au-
tónoma de México, 1987, 20 p.]. 115
185. **Rodríguez, Oralia, María Paz Berruecos y Graciela Murillo**, *Sociolinguistic study of Mexican*
1987 *child language* [Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil en niños mexicanos].
[Ponencia presentada en el IV International Congress for the Study of Child Lan-
guage, Lund, Suecia, 1987]. 116
186. **Rodríguez, Oralia y María Paz Berruecos**, *Traits sui generis dans le langage parlé d'enfants*
1988 *mexicains* [Rasgos sui generis en el habla de niños mexicanos]. [Ponencia presenta-
da en la IV Conferencia Internacional sobre el Lenguaje y la Adquisición del Len-
guaje, Universidad de Mons, Bélgica, 1988, 18 p.]. 117
187. **Rojas-Drummond, S. M.**, "Theory, ontogeny and pragmatics of written and spoken langua-
1979 ge comprehension" [Teoría, ontogenia y pragmática de la comprensión del lengua-
je escrito y hablado], *Selected Issues*, Knoxville, University of Tennessee, 1979. 118
188. **Rojas-Drummond, S. M.**, "Desarrollo de la abstracción del discurso narrativo en la niñez
1982 temprana y media", *Acta Psicológica Mexicana*, 4 (1982), 22-25. 118
189. **Rojas-Drummond, S. M.**, "Ontogénesis de la abstracción lingüística: implicaciones educa-
1988 tivas", en A. Ardila y F. Ostrosky-Solís (comps.), *Lenguaje oral y escrito*, Trillas,
México, 1988, 46-91. 118
190. **Romero, Migdalia**, "Verb acquisition in Spanish as a native language in Puerto Rico" [La
1985 adquisición del verbo en el español como lengua materna en Puerto Rico], *Dis-
sertation Abstracts International*, 46 (1985), 3709-A. [Tesis, University of New
York]. 120
191. **Sánchez, María Elena**, "Validation of assessment indicators of general patterns of psycho-
1986 linguistic and cognitive abilities of young Spanish-speaking children" [La valida-
ción de los indicadores evaluativos de patrones generales en las habilidades psi-
colingüísticas y cognoscitivas de niños hispanohablantes], *Dissertation Abstracts*
International, 47 (1986), 2059-A y 2060-A. [Tesis, University Pacific, California]. 120
192. **Sánchez-Sadek, C., J. M. Kiraithe & H. Villareal**, "The acquisition of the concept of gram-
1975 matical gender in monolingual speakers of Spanish" [La adquisición del concep-
to del género gramatical en hispanohablantes monolingües], en F. Sid, M. Resnik,
B. Saciuk (eds.), *Colloquium on Hispanic Linguistics*, Georgetown University
Press, Washington, 1975. 120

193. **Santa Cruz, Juan**, "Aprendizaje verbal y conducta verbal", en J. Mayor (ed.), *Psicología del Pensamiento y del Lenguaje*, 1, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, 1984, 145-169. 120
194. **Santa Cruz, Juan**, "La comprensión del lenguaje", en J. Mayor (ed.), *Psicología del Pensamiento y del Lenguaje*, 1, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, 1984, 227-250. 120
195. **Santiuste Bermejo, Víctor**, "Contribución a la ontogénesis del lenguaje", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 30 (1975), 1081-1091. 121
196. **Schwartz-Norman, Linda & Gerald Sanders**, "Vocalic variations in Spanish verbs" [Las variaciones vocálicas en los verbos del español], en *Minnesota Working Papers in Linguistics and Philosophy of Language*, Indiana University, 3 (1976), 113-126. 121
197. **Sebastián, María Eugenia**, "Un estudio sobre el lenguaje infantil: adquisición de las formas de posesión", *Infancia y Aprendizaje*, 1 (1982), 63-69. 121
198. **Sebastián, M. E.**, "La capacidad de segmentación fonémica en relación con el aprendizaje de la lengua", *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación*, 7 (1982), 28-44. 122
199. **Secall, M. V.**, "Aproximación al primer lenguaje", *Anuario de Psicología*, 25 (1981), 91-112. 1981 122
200. **Sentis Bahamondes, Franklin**, "Aplicación de los índices del desarrollo lingüístico a la evaluación gramatical infantil", *Signos*, 11 (1979), 73-83. 122
201. **Serra, M.**, *Normas estadísticas de articulación para la población escolar de tres a siete años en el área metropolitana de Barcelona*, Tercer Congreso Nacional de Psicología, Pamplona (1979). 123
202. **Siches Cusidó, E.**, "Desarrollo cognitivo y medio sociocultural en la adquisición de las expresiones comparativas (introducción y metodología)", *Anuario de Psicología*, 25 (1981), 91-112. 123
203. **Signorini, Angela y Ana María Borzone de Manrique**, "Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y el recuerdo de cuentos", *Revista Argentina de Lingüística*, 4 (1988), 91-117. 123
204. **Siguán, M.**, *Lenguaje y clase social en la infancia*, Pablo del Río, Madrid, 1979. 1979 124
205. **Siguán, M.**, *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Pirámide, Madrid, 1984. 1984 124
206. **Siguán, M. y C. Triadó**, "Lenguaje de la acción y lenguaje de la comunicación en la infancia", en M. Siguán (ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Pirámide, Madrid, 1984. 124

207. **Solano, Yamilet**, "Formas de tratamiento diádico en los niños escolares de una comunidad de
1986 Costa Rica", en *Actas del II Congreso Internacional sobre el Español de América*, Mé-
xico (1986), 483-487. 124
208. **Solé Planas, María Rosa**, "Estudio genético sobre la adquisición y utilización del artículo y sus
1976 relaciones con las operaciones lógicas en niños de 3 a 6 años", *Anuario de Psicología*,
2 (1976), 62-93. 125
209. **Solé Planas, M. R.**, "Adquisición y utilización del artículo", en M. Siguán (ed.), *Estudios sobre*
1984 *psicología del lenguaje infantil*, Pirámide, Madrid, 1984. 126
210. **Soto Rodríguez, Pilar**, "'No es tu hija, es mi mamá'. La adquisición de los términos de paren-
1982 tesco", *Infancia y Aprendizaje*, 1 (1982), 47-69. 126
211. **Stark, Donald**, *Aspectos gramaticales del español hablado por los niños de Ayacucho*, Plan de
1970 Fomento Lingüístico, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1970. 128
212. **Stoel, Caroline Mary**, "Note on the acquisition of sonorants in Spanish" [Nota sobre la
1973 adquisición de los fonemas sonoros en español], *Child Language Development*, 6 (1973) 128
213. **Stoel, Caroline Mary**, "The acquisition of liquids in Spanish" [La adquisición de los fonemas
1974 líquidos en español], *Dissertation Abstracts International*, 35 (1974), 1645-A. [Tesis,
Stanford University]. 128
214. **Suardiaz, D., F. Colavita**, *Interpretación de sujetos de cláusulas de complemento por niños de 2*
1984 *a 6 años*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina, 1984. 129
215. **Suardiaz, Delia E. y Federica Domínguez Colavita**, "Incidencia de la correferencialidad en la
1990 interpretación de PRO anafórico", *Revista Argentina de Lingüística*, 6, 1 (1990), 39-46. 129
216. **Tolbert, Mary Kathryn**, *The acquisition of grammatical morphemes* [La adquisición de los
1978 morfemas gramaticales]. Cambridge (1978). [Tesis, Harvard University]. 129
217. **Tolbert, Kathryn**, "The contextual relativity of the grammatical morpheme" [La relatividad
1980 contextual del morfema gramatical], *New Directions for Child Development*, 8 (1980),
31-43. 131
218. **Toronto, Allen Sharp**, "A developmental Spanish language analysis procedure for Spanish-
1972 speaking children" [Un procedimiento para el análisis del desarrollo de la lengua es-
pañola para niños hispanohablantes], *Dissertation Abstracts International*, 33 (1972),
5051-B. [Tesis, Northwestern University]. 131
219. **Triadó, C.**, "Algunos aspectos del lenguaje del niño en su función de comunicación", *Revista de*
1979 *Psicología General y Aplicada*, 34 (1979), 2. 132
220. **Triadó, C.**, "Actividades sensoriomotrices y simbólicas y adquisición del lenguaje", *Anuario de*
1982 *Psicología*, 26 (1982), 88-108. 132

221. **Truex, Nancy-Weber**, *An interactive concept of language development with reference to Spanish*
1982 [Un concepto interactivo del desarrollo lingüístico en relación con el español], Uni-
versity Microfilms International, Ann Arbor, Michigan (1982). [Tesis, University of
California, Los Angeles]. 132
222. **Valdés, G., D. Barrera, W. Dearholt, M. Cárdenas**, "The derivation of practical frequency list
1986 based on Rodríguez Bou's 'Recuento de vocabulario español'" [Derivación de una
lista práctica de frecuencia basada en el 'Recuento de vocabulario español', de Ro-
dríguez Bou], *Lectura y Vida*, 7 (1986), 9-12. 132
223. **Valle Arrollo, F.**, "Expansiones inadecuadas y relaciones semánticas", *Estudios de Psicología*,
1981 5-6 (1981), 146-153. 132
224. **Van Naarsen, M.**, *Order of acquisition of grammatical structures for Spanish as a first language*
s/f [El orden de adquisición de estructuras gramaticales del español como primera len-
gua]. [Tesis, University of California, Los Angeles]. 132
225. **Vila, I.**, *La competencia comunicativa en los dos primeros años de vida*. Barcelona (1984). [Tesis,
1984 Universidad de Barcelona]. 132
226. **Vila, I.**, "Interacciones sociales y adquisición del lenguaje: la 'lectura de libros'", en F. Fernández
1986 (ed.), *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España*, Universidad de
Valencia, 1986. 132
227. **Vila, I., M. Cortés & J. Zanón**, "Baby-talk child designation in the 'book-reading' context" [El
1986a habla del bebé y la denominación infantil en el contexto de la "lectura de libros"], en
R. Crawley, R. Stevenson & M. Tallerman (eds.), *Proceedings of the Child Language*
Seminar 1986, University of Durham. 132
228. **Vila, Ignasi y Santiago Elgstrom**, "Imitación y adquisición del lenguaje", *Infancia y Aprendizaje*,
1987 38 (1987), 1-8. 132
229. **Vivaldi, Ana M.**, "Phonological process, use and dissolution in the acquisition of Puerto Rican
1991 Spanish" [El proceso fonológico, uso y disolución en la adquisición del español de
Puerto Rico], *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 25, 4 (1991), 1643. 133
230. **Vivas, Dolores M.**, "A comparative study of acquisition of grammatical morphemes in Spanish
1979 and English" [Un estudio comparativo de la adquisición de morfemas gramaticales
en español y en inglés], en R. E. Cooley, M. R. Barnes & J. A. Dunner (eds.), *Papers*
of the 1978 Mid-American Linguistics Conference at Oklahoma (1979), 344-354. 133
231. **Williamson, Rodney & Oralia Rodríguez**, "Asking and telling, a problem of language acqui-
1980 sition: some data from Mexican children" ['Preguntar' y 'decir', un problema de ad-
quisición del lenguaje: algunos datos de niños mexicanos], *Rassegna Italiana di Lin-
guistica Applicata*, 12 (1980), 73-90. 133
232. **Williamson, Rodney**, "Child discourse: some cognitive and interactional issues" [El discurso
1982 infantil: algunos temas cognoscitivos e interaccionales], *Ottawa Hispánica*, 4 (1982),
85-118. 135

1. **Adrianzón Cabrera, María Elena, *Conducta articulatoria en niños de 3, 4 y 5 años de ambos sexos, pertenecientes al nivel socio-económico medio, y residentes en la ciudad de Lima*. Lima (1980). [Tesis, Universidad Peruana Cayetano Heredia. (Mimeo.)]**
2. **Alarcos Llorach, Emilio, “La adquisición del lenguaje por el niño”, en A. Martinet (ed.), *Tratado de lenguaje*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1976, 9-42.**

Este trabajo constituye el tercer capítulo del *Tratado* y está dividido en diez apartados. De ellos, aquí reseñamos los que se refieren a la adquisición del sistema fonológico, de la primera articulación y de los signos gramaticales. Para su trabajo, Alarcos Llorach toma ejemplos del diario de su hijo, quien se desenvolvía en un medio bilingüe francés-español. A pesar de ello, el artículo se incluye en esta bibliografía porque el autor propone, en varios momentos, consideraciones generales –en especial sobre los universales de la adquisición– que creemos pertinente mencionar.

Para Alarcos, debe hacerse una distinción entre el proceso de adquisición lingüística y el concepto de diacronía: opina que, mientras en el proceso de la historia de las lenguas actúan formalizaciones sucesivas, en el caso del lenguaje infantil se alcanza una formalización a partir de una ausencia de formas. Encuentra cierta similitud entre el proceso de adquisición y el fenómeno de las lenguas en contacto. Dice que el niño “imita” al adulto pero que, a la vez, los adultos hacen una adaptación de su propia lengua para entenderse con el niño; es decir, aparece un fenómeno parecido al del dialecto criollo, hasta que el niño logra dominar la lengua adulta.

El autor define la lengua como “un sistema de comunicación por medio de signos fonéticamente expresados” (p. 11). Por lo mismo identifica, en el caso del bebé, etapas presemióticas o prelingüísticas donde la comunicación adquiere un carácter de “llamado”. Alarcos asienta que, de acuerdo con Jakobson, “en el lenguaje infantil no existe, en un primer momento, jerarquía de las unidades lingüísticas y que todo está subordinado a la ecuación: *un enunciado = una frase = una palabra = un morfema = un fonema = un rasgo distintivo*” (p. 13).

Las etapas en las que este autor divide la adquisición son la presemiótica y la de aparición del signo.

Considera las primeras vocalizaciones como simples reflejos que luego se convierten en juego y actividad creadora, indiferenciados desde el punto de vista semántico. Opina que el periodo prelingüístico

se prolonga hasta el noveno mes, tiempo después de que el bebé ha descubierto el signo. Alarcos no encuentra un orden natural o preciso en la utilización de las articulaciones del primer estadio, aunque advierte un contraste rítmico vocal-consonante a través de juegos inconscientes. Durante esta época se asocia la imagen acústica con la articulación. Para Alarcos, la actividad fonética realmente lingüística aparece cuando la primera “palabra” está dotada de intención significativa que, en los inicios de esta etapa, puede manifestarse por medio de mímica o de gestos.

Considera que el signo “primario” es expresión de deseo, llamado o designación de algo; en adelante el niño irá adquiriendo fonemas y no solamente sonidos; es decir, pasa a lo que Alarcos denomina “el aprendizaje fonemático”, que se acelera conforme aparece una vinculación mayor entre la imagen acústica y la imagen motriz.

Alarcos opina que, también de acuerdo con Jakobson, el niño adquiere primero los fonemas con mayor contraste (consonante-vocal; oclusiva/vocal; labial/lingual; oral/nasal) y, por ello, los fonemas con un rasgo característico común se realizan inicialmente a través de una sola y misma articulación. El niño no percibe los fonemas de la lengua, sino solamente algunos de sus rasgos distintivos.

El autor menciona cuatro aspectos en el orden del desarrollo fonológico:

- 1o. El niño percibe un número cada vez más elevado de rasgos distintivos;
- 2o. También percibe, cada vez con mayor precisión, la simultaneidad o el orden en que aparecen esos rasgos;
- 3o. Luego va reproduciendo, de maneras distintas, un número mayor de rasgos distintivos; y
- 4o. Los agrupa y ordena para reproducirlos mejor.

Alarcos concluye que:

1. El orden cronológico de adquisición es casi el mismo para todas las lenguas.
2. En el sistema infantil, la integración de un rasgo se realiza más temprano en la medida en que exista una mayor diferencia entre la ausencia o presencia de ese rasgo.
3. La combinación simultánea de los rasgos varía en cada lengua.
4. El orden de nuevas unidades distintivas varía para cada lengua.
5. Mientras se constituye un sistema de elementos diferenciales, el niño aprende esquemas de secuencias cada vez más comple-

jas, hasta que llega a percibir las diferencias entre CV y CVC, entre CV y CCV y entre VC y VCC.

Para el autor, a fines del tercer año de edad, tanto el sistema como la distribución fonológica ya han sido aprendidos; y añade que son muchos los factores que intervienen para explicar la secuencia en la formación del sistema fonológico: el sistema lingüístico circundante, factores personales, el mayor rendimiento funcional de ciertas oposiciones, etcétera.

En el apartado sobre la adquisición de la primera articulación, el autor dice que el niño se mantiene en el estadio de signo-frase durante un tiempo variable y en él pueden establecerse diferentes intencionalidades de acuerdo con la entonación, mímica y gestos: una de carácter enunciativo (de inflexión horizontal o descendente) y otra de carácter volitivo o de pregunta (de inflexión ascendente). Opina que las primeras construcciones analizables implican "un análisis y una articulación de la experiencia" (p. 29) y aparecen después del año y medio. Las califica como "frases bisemióticas" con varios esquemas: *sujeto + verbo*; *verbo + objeto*; *sujeto + atributo*. Aunque los signos de la frase están en relación, todavía no hay oposiciones perceptibles entre los tipos de relación posibles entre ellos. La función de los dos términos es imprecisa y plurivalente y, por su rudimentaria sintaxis, propone llamarlos "construcción apositiva" donde se distinguen dos tipos: uno de "yuxtaposición" y otro de "contraste".

En esta etapa el orden de los signos no tiene un significado particular. En un estadio posterior el niño emplea dos posiciones sintácticas diferentes: la posición nuclear y la adyacente; es decir, una articulación jerárquica rudimentaria en el esquema sintáctico.

Hacia el tercer año, los signos morfológicos ya han sido adquiridos y es entonces cuando comienzan a "perfilarse" clases funcionales de signos: *verbo* opuesto a todo lo que no es verbo, etc. En este mismo periodo se sitúa el dominio de la estructura de la proposición simple, de la coordinación elemental y del empleo de las construcciones subordinadas más sencillas. En relación con la precisión o rapidez en la adquisición de los signos gramaticales, el autor cree que ésta depende del tipo de lengua modelo: a mayor redundancia morfológica, mayor facilidad para captar los elementos gramaticales.

El autor considera imposible proponer una secuencia para la adquisición de las categorías gramaticales. Por ejemplo: el verbo puede aparecer aislado, pero su verdadera autonomía aparece con la presencia o

ausencia de signos morfológicos específicos. La separación de las formas apelativas en relación con las representativas inicia el primer estadio en la adquisición de diferencias gramaticales en los sistemas verbales; luego se presentan persona y número; más tarde tiempo y aspecto y, al último, modo.

Sobre la adquisición del léxico, afirma que al principio se encuentra una gran variabilidad semántica, aunque los primeros signos ya incluyan un pequeño número de rasgos semánticos pertinentes; luego, la dispersión semántica disminuye al ir apareciendo nuevos signos. Es decir, se presentan dos fenómenos: uno de extensión y otro de restricción, que se complementan y marcan todo el desarrollo del aprendizaje y empleo del léxico. Alarcos advierte que no debe confundirse la fluctuación semántica de los primeros signos infantiles con la homonimia. Cada signo infantil es motivado —aunque arbitrario— porque siempre tiene una justificación. Por medio de la analogía el niño comete errores y éstos lo llevan a la regularización de sus paradigmas.

3. **Alcázar Cantú, Laura, María de los Ángeles**
1980 Huerta Alvarado y Gilda Tatiana Ramos Hernández, *Un estudio descriptivo sobre el desarrollo del lenguaje en una muestra de niños mexicanos*. México (1980). [Tesis, Universidad Nacional Autónoma de México, 149 p.]

Con base en la teoría interconductual de J. R. Kantor,¹ el objetivo de esta investigación fue conocer el uso de categorías gramaticales por niños de uno a seis años de edad. El estudio se realizó con 250 niños, divididos en 10 rangos de seis meses de edad. Cada rango se formó con 25 niños de ambos sexos. Los niños de la muestra pertenecían a familias de escasos recursos económicos; asistían a los centros del programa de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) en la ciudad de México; y no presentaban problemas motores, sensoriales o de lenguaje.

En los salones de clases, jardines o patios de los centros o en las salas dedicadas a cantos y juegos, se registró el lenguaje de cada niño bajo una situación semiestructurada y después se analizó en términos de la frecuencia de emisión de las nueve categorías gramaticales clásicas.

La técnica empleada consistió en aplicar una lista de veinte preguntas sobre el niño y su familia, que se

¹ J. R. Kantor, *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica, sistemática*, Trillas, México, 1978; *Psychological linguistics*, The Principia Press, Chicago 1977; "Psychological linguistics", *Revista Mexicana de análisis de la conducta*, 1 (2), 1975, 249-268.

hicieron en secuencia, y que se interrumpían una vez que el sujeto verbalizaba espontáneamente o cuando terminaba un periodo de diez minutos establecido de antemano.

Todas las respuestas de los niños, cualesquiera que ellas fueran, se transcribieron en hojas de registro y luego se analizaron en términos de conteo de categorías gramaticales. Esta clasificación la realizaron tres personas y se empleó un índice de confiabilidad. Se obtuvo, además, otro índice de confiabilidad a partir de la comparación de las transcripciones que los observadores habían hecho de manera simultánea e independiente.

Los resultados de las comparaciones entre las categorías gramaticales en un mismo rango fueron los siguientes:

1er. Rango (1-1.5 años). El sustantivo, el verbo y el adverbio presentaron el porcentaje más alto de frecuencia de emisión, seguidos por el pronombre. El artículo y la preposición mostraron la frecuencia de emisión más baja y casi no aparecieron adjetivos ni conjunciones.

2o. Rango (1.5-2 años). El sustantivo y el verbo fueron de nuevo los de mayor porcentaje, seguidos por el adjetivo y el artículo. Las preposiciones, conjunciones e interjecciones casi no aparecieron.

3er. Rango (2-2.5 años). Predominó el uso del sustantivo y del verbo, seguidos por el pronombre y el adverbio. Luego aparecieron los artículos y las preposiciones. Las categorías de menor uso fueron la conjunción y la interjección.

4o.-6o. Rangos (2.5-3, 3-3.5, 3.5-4 años respectivamente). Se observó la misma tendencia que en rangos anteriores; sin embargo, la categoría verbal apareció con un porcentaje más alto que el sustantivo, y la frecuencia de las conjunciones aumentó a un tercer lugar.

7o. Rango (4-4.5 años). Las categorías más frecuentes fueron el verbo, el sustantivo y el pronombre, seguidos por el adjetivo, el artículo, el adverbio y la preposición. La conjunción presentó el porcentaje más bajo y casi no hubo registro de interjecciones.

8o. Rango (4.5-5 años). De nuevo el sustantivo y el verbo mostraron el porcentaje de emisión más alto. Luego siguieron el adjetivo, el artículo, el pronombre, el adverbio, la preposición y la conjunción.

9o. Rango (5-5.5 años). Predominaron el sustantivo, el verbo y el pronombre. El adjetivo, el artículo, el adverbio y la preposición aparecieron en un segundo lugar y la conjunción tuvo un porcentaje muy bajo.

10o. Rango (5.5-6). El sustantivo y el verbo mostraron la mayor proporción de uso. En segundo lugar

aparecieron el adjetivo y el pronombre. En tercero, el artículo, el adverbio, la preposición y la conjunción.

De acuerdo con los resultados de las comparaciones entre los rangos de edad en una misma categoría, las investigadoras concluyen que todas las categorías gramaticales mostraron un aumento paulatino en su frecuencia de uso, que pareció estancarse en los dos últimos rangos.

En todos los rangos, el sustantivo, el pronombre y el verbo presentaron la mayor frecuencia y, al igual que el artículo y la preposición, se estabilizaron en su uso a partir de los cuatro años. El adverbio mostró una frecuencia muy inestable: entre los 2.6 y los 4.5 hubo un decremento, y volvió a aumentar a partir de los 4.5 años. El adjetivo y la conjunción aparecieron en el segundo rango de edad; el primero aumentó en frecuencia salvo en los rangos 2.6 a 4.5 años. El incremento en el uso de la conjunción fue progresivo hasta el rango 3-3.5 años, y aumentó rápidamente a partir de los cuatro años.

La frecuencia de uso de la interjección fue muy irregular, tanto en el incremento como en el decremento.

4. **Amador Hernández, Mariscela, *Fonología del español hablado por cuatro niños de dos a tres años*. México (1978). [Tesis, Escuela Nacional de Antropología e Historia, 421 p.]**

Se presenta una descripción del sistema fonológico de cuatro niños mexicanos de dos a tres años. Aunque sin ubicarlo explícitamente en una teoría determinada, la autora dice:

El sistema fonológico de Marcos [24 meses de edad] tiene en proceso de integración a los fonemas alveolar fricativo sordo /s/ y alveolar vibrante múltiple /r/.

Conchita [25 meses] está integrando a su sistema a los fonemas alveolar fricativo sordo /s/ alveolar vibrante múltiple /r/ y alveolar vibrante simple /r/.

El sistema fonológico de Pablo [29 meses] se presenta completo.

El sistema fonológico de Pablo [29 meses] se presenta completo.

Chela, [34 meses] finalmente, está integrando a su sistema al fonema alveolar vibrante múltiple /r/. (p. 170).

5. **Anderson, Raquel & Bruce L. Smith, "Phonological development of two-year-old monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children" [El desarrollo fonológico de niños puertorriqueños monolingües his-**

panohablantes de dos años de edad], *Journal of Child Language*, 14 (1987), 57-78.

El objetivo de este estudio fue realizar un análisis tanto fonético como fonológico del habla de seis niños de dos años de edad, que pertenecían a familias puertorriqueñas hispanohablantes.

Los resultados de la investigación mostraron que los pequeños usan ciertos patrones de sonido similares a los que presentan otros niños de esa misma edad, pero de diferentes lenguas maternas. Los hallazgos del estudio proporcionan elementos para apoyar la teoría de la adquisición de ciertos patrones universales en el nivel fonológico. Los autores también observaron una relación directa entre otros patrones y la lengua que se está adquiriendo.

Esto implica que encontraron tanto elementos que apoyan la teoría de los universales, como hechos más específicos que se refieren a una lengua en especial; así como ciertas similitudes y diferencias individuales entre los seis niños que estudiaron.

Los hallazgos que aportan evidencias para la teoría de los universales lingüísticos en la adquisición son: mayor incidencia y precisión en la articulación de los fonemas nasales y de las oclusivas sordas sin aspiración, mayor frecuencia en la omisión de las sílabas finales, mayor incidencia de sílabas abiertas, y desarrollo o adquisición tardíos de los grupos consonánticos, especialmente los que se forman con laterales y vibrantes.

En este estudio se asientan dos diferencias en relación con otros estudios sobre la teoría de los universales: estos niños mostraron una adquisición más temprana de los fonemas palatales y una sustitución bastante específica de ciertos patrones fonémicos, que reflejan -sin duda- rasgos de la lengua y del dialecto que estaban adquiriendo.

6. **Anderson, Raquel Teresa, "Personal pronoun development in two- and three-year-old monolingual Spanish-speaking children"** [Desarrollo del pronombre personal en niños hispanohablantes monolingües de dos y tres años de edad], *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 22, 4 (1988), 1404. [Tesis, Northwestern University, Evanston].

7. **Ávila, Raúl et al., *Léxico infantil de México. Re-1978 copilación preliminar***, El Colegio de México, México, 1972. [Mimeo.]

El volumen presenta, sin ninguna elaboración, el léxico producido por niños mexicanos preescolares. Un estudio de este léxico se describe en la entrada 9.

8. **Ávila, Raúl, *La adquisición de los fonemas en el 1976 niño: primeros resultados*** [Ponencia inédita presentada en el Simposio Internacional sobre la Adquisición del Lenguaje, México, 1976].

Según el autor, esta investigación constituye un primer paso en el estudio de la adquisición del sistema fonológico del español producido por niños mexicanos normales en edad preescolar. Ávila tomó para su estudio la investigación preliminar realizada por Moreno, 1976. (Cf. entrada 140.)

El léxico correspondió al uso activo de los niños, elicitado mediante un cuestionario con 35 dibujos con los que se motivaba la pronunciación espontánea. El tiempo máximo de aplicación fue de 20 minutos y el promedio de 10.

En el estudio piloto, el cuestionario se aplicó a 200 niños y niñas mexicanos entre los 4 años y los 5 años 11 meses de edad. Todos asistían al mismo jardín de niños oficial en la ciudad de México.

Los niños se dividieron en cuatro grupos: de 4 años a 4 años 5 meses; de 4.6 a 4.11; de 5 a 5.5 y de 5.5 a 5.11. Cada grupo estaba formado por 25 niños y 25 niñas, casi todos provenientes de padres asalariados con calificación media para el trabajo, y algunos de padres profesionistas. Las madres, en su mayoría, eran amas de casa, aunque también había algunas empleadas, enfermeras, comerciantes y profesoras de primaria.

Los datos fonológicos fueron de dos tipos:

- a) modificaciones o sustituciones de un fonema o de un alófono por otro; y
- b) omisiones de fonemas. De manera excepcional se anotaron exclusiones y metátesis.

Los fenómenos se agruparon en cuatro categorías:

- a) Consonantes: incluye todos los fonemas consonánticos no agrupados con otro fonema consonántico.
- b) Grupos consonánticos heterosilábicos: por ej. /nd/ en *tienda*.
- c) Grupos consonánticos homosilábicos: por ej. /en/ en *plato*.
- d) Diptongos.

Hubo un total de 711 modificaciones (5%) en los 200 niños y aparecieron así: en los grupos homosilábicos 20%, en los heterosilábicos y en los diptongos 8%, y en las consonantes 6.5 por ciento.

Las 458 omisiones (3% en los 200 niños), se presentaron así: en los grupos homosilábicos 17%, en los diptongos 7%, en los grupos heterosilábicos 3%, y resultaron casi ocasionales en las consonantes: 0.2 por ciento.

Las modificaciones fueron más frecuentes en las consonantes (6.3%); en un 5% en los grupos heterosilábicos y en un 3% y 1% en los homosilábicos y diptongos, respectivamente. Se presentaron en la zona articulatoria dentoalveolar (salvo en los casos de /f/-/x/ condicionado por /u/ y en el diptongo /au/). Hubo modificaciones en los fonemas dentoalveolares /d/, /s/, /l/, /r/ y /i/. Además, estos fonemas fueron sustituidos por otros de la misma zona dentoalveolar.

El autor comenta el hecho de que los rasgos fonéticos que se presentan en los cambios más frecuentes de las consonantes no agrupadas, implican oposiciones privativas; por ejemplo, cambiar /r/ por /l/: /-lateral/ por /+lateral/, etcétera.

Al tomar omisiones y modificaciones en conjunto para caracterizar sexo y edades, se encontró lo siguiente:

1. En las cuatro categorías, los grupos de edad 1 y 2 estuvieron por encima del promedio global (omisiones + modificaciones) para el total de los niños.
2. Las niñas articularon “mejor” que los hombres en general y en los tres primeros grupos de edad; en el último grupo la diferencia no fue muy significativa.

De acuerdo con los resultados de este estudio piloto, el autor reconoce que el cuestionario debe modificarse, ampliarse y administrarse a una muestra mayor de niños de diferentes estratos sociales.

9. Ávila, Raúl, “La investigación del léxico infantil 1978 y la enseñanza”, en *Lingüística y Educación. Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima (1978), 195-208.

El autor presenta los pasos que se siguieron al realizar una investigación del léxico infantil en seis ciudades de la República Mexicana, entre 1971 y 1972, con objeto de contar con un corpus lingüístico que apoyara el nuevo método de lectura y escritura para la Reforma Educativa Nacional. Se organizó un cuestionario conceptual con mil preguntas, que permitió

recoger el léxico activo de los niños pertenecientes a cuatro grupos socioculturales. La ubicación de los niños se realizó con base en la escolaridad y la ocupación de los padres o del jefe de la familia:

- a) Nivel alto (a): estudios universitarios completos o equivalentes (profesionales, empresarios, grandes comerciantes);
- b) Nivel medio (m): estudios superiores a los primarios pero inferiores a universitarios, o equivalentes (pequeños comerciantes, oficinistas); y
- c) Nivel bajo (b): estudios inferiores a los primarios completos, o sin estudios -obreros para el grupo urbano (b) y campesinos para el rural (r).

Todas las encuestas se realizaron en las escuelas a las que asistían los niños y en cada una se tomaron un niño y una niña. Con los resultados de las encuestas se publicó el *Léxico infantil de México* (mencionado en la entrada 7).

Para el presente trabajo, Ávila estudió el comportamiento de los grupos socioculturales; seleccionó del cuestionario las preguntas con un porcentaje de entre el 59 y el 90% de respuestas y eliminó las preguntas demasiado fáciles y las demasiado difíciles. Manejó 150 preguntas para realizar un test de vocabulario con el que calculó el porcentaje de acierto y errores de cada uno de los grupos. El grupo (a) obtuvo un 90% de aciertos, el grupo (m) un 84%, el grupo (b) obtuvo un 71% y el grupo (r) 70 por ciento.

De las 150 preguntas, seleccionó aquellas en las cuales uno o más grupos tuvieron 50% o menos de aciertos. Los resultados en este segundo test fueron: el grupo (a) 88% de aciertos; el (m) 81%, el (b) 57% y el (r) 55 por ciento.

Al comparar los dos resultados en cuanto al promedio de aciertos, la posición relativa de cada grupo se comportó igual. Sin embargo, la diferencia entre los dos primeros grupos y los dos últimos es mayor en el test reducido. En el test amplio, a+m obtuvo un 87% de aciertos, que disminuyó a 84.5% en el reducido. Para b+r, los porcentajes fueron 70.5% y 56%, respectivamente. El autor señala que estos resultados deben considerarse sólo provisionales.

10. Bahrick, Lorraine E. and Jeffrey N. Pickens, 1988 “Classification of bimodal English and Spanish language passages by infants” [La clasificación de pasajes bimodales en inglés y en español hecha por infantes], *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 23, 1 (1988), 7.

Éste es el informe sobre una investigación realizada para evaluar si los infantes de 5 meses podían discriminar y clasificar pasajes de habla en inglés y en español, sobre la base de la filiación lingüística. Se sometieron a prueba 48 sujetos, con un procedimiento de control sobre la habituación visual. Los infantes se familiarizaron con un video que mostraba una mujer recitando uno de los dos pasajes en inglés o en español. En ambos pasajes se controlaron las siguientes variables de la locutora: la identidad, la métrica, el número de sílabas, el afecto, el movimiento facial y la intensidad del habla. Los sujetos se asignaron, al azar, a una de tres condiciones experimentales de discriminación:

- 1) control sin cambio,
- 2) un nuevo pasaje presentado en la lengua vieja, o
- 3) un nuevo pasaje presentado en la nueva lengua.

Se supuso que si los infantes eran capaces de clasificar los pasajes sobre la base de la filiación lingüística, mostrarían una recuperación significativa hacia el nuevo pasaje —cuando éste se presentaba en la nueva lengua— relativa a la actuación de los sujetos de control; pero que generalizarían la habituación a lo largo de los pasajes de la lengua vieja. Los resultados confirmaron las hipótesis.

Se realizó un segundo experimento idéntico al primero, salvo que la presentación de los videos se hizo sin audio. Se demostró que la clasificación de las lenguas no se basa en la información visual del habla, sino que la información auditiva es necesaria para la clasificación. Los resultados se discuten en el contexto y a la luz de un factor de detección invariante del desarrollo perceptual. Se anexan dos tablas, un esquema y 49 referencias. HA. (Copyright 1989, *Sociological Abstracts, Inc.*, todos los derechos reservados).

11. **Barriga Villanueva, Rebeca, “La producción de 1986 oraciones relativas en niños de 6 a 7 años a la luz de la jerarquía de accesibilidad de Keenan y Comrie”, en *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*, México (1986), 371-378.**

Este trabajo es una versión simplificada del estudio que se describe en la entrada siguiente.

12. **Barriga Villanueva, Rebeca, “La producción de 1986a oraciones relativas en niños mexicanos de seis años”, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 34 (1986), 108-155.**

Este estudio toma como base teórica la jerarquía de accesibilidad de Keenan y Comrie (1977),² quienes, con un estudio tipológico de 50 lenguas, intentan determinar propiedades universales en la formación de las oraciones relativas, especialmente las especificativas, definidas a partir de una noción básicamente semántica.

Keenan y Comrie distinguen unas lenguas de otras de acuerdo con las posiciones en las que una frase nominal puede relativizarse. “La posibilidad de relativización de ciertas posiciones depende de otras, y estas dependencias se postulan como universales” (p. 113). En la jerarquía de accesibilidad de estos autores, una posición a la izquierda es más accesible que otra colocada a la derecha y se da en este orden:

SU>OD>OI>OBL>GEN>O COMP

La autora se propuso estudiar:

- a) Qué estrategias emplean los niños en la formación de relativas;
- b) En qué sitio relativizan;
- c) Qué errores o construcciones particulares presentan; y
- d) Si éstos guardan alguna relación con el lugar de relativización.

Por último, intentó comprobar

- e) Si las restricciones de Keenan y Comrie se cumplen; y
- f) Si existe una determinación entre grupo social y tipo de producción.

Las hipótesis que se plantearon para esta investigación son:

- 1) Considerar que la oración relativa es una estructura de adquisición tardía y que, por lo tanto, no se encontraría en la producción sintáctica de los niños entre los 6 y los 7 años;
- 2) Que, de acuerdo con los autores mencionados, “lo que la jerarquía refleja tipológicamente es válido para la adquisición del lenguaje” (p. 114); y
- 3) Que los niños pertenecientes al grupo social medio presentarían más posiciones de relativización que los marginales.

La autora modificó la jerarquía original; incluyó el complemento circunstancial y lo ubicó después del oblicuo, porque éste es más nuclear al verbo. La presenta de la siguiente manera:

SU>OD>OI>OBL>CC>GEN

El corpus de la investigación lo constituyeron 361 oraciones, aisladas de la transcripción del experi-

² E. Keenan & B. Comrie, “Noun phrase accessibility and universal grammar”, *Lingua*, 8 (1977), 63-99.

mento denominado “Plática libre”, del proyecto *Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil* que se ha desarrollado en El Colegio de México.³

Las razones de la autora para analizar ese material fueron básicamente dos: de él se obtuvo lengua oral natural y la edad de los niños permitía considerar que se encuentran en la “etapa tardía de la adquisición del lenguaje”.

Encontré 142 oraciones producidas por los niños del grupo obrero, 132 del grupo medio y 87 del marginal. Debe aclararse que algunos niños no produjeron ninguna relativa y que la producción osciló entre uno y 29 enunciados por niño. Los resultados muestran que hubo una producción de 361 oraciones relativas y que, por consiguiente, la primera hipótesis quedó invalidada. El promedio de estas oraciones fue de 5.92% por niño.

En cuanto a los porcentajes relacionados con la posición de la relativización, en los resultados se observa que en un 62.60% se relativizó el sujeto, en un 18.83% el OD, en un 12.18% el CC, en un 3.87% el OI, en un 2.21% el OBL y en un .27% el GEN (un solo genitivo en todo el corpus). El lugar del CC en la jerarquía propuesta por la autora debe seguir al OD. Los resultados indican que, en efecto, la relativización disminuye en frecuencia conforme descienden las posiciones en la jerarquía, tal y como lo proponen Keenan y Comrie.

En relación con las estrategias de relativización, todos los niños siguieron la formación postnominal en 361 oraciones especificativas. Sobre la posición relativizada (+*caso* –*caso*) aparecieron 336 oraciones (93.07%) con la estrategia –*caso* como en el ejemplo: “Una muñeca que se llama enfermera, cura bien a los enfermos”.

Sólo un 6.93% de las oraciones se relativizaron con la estrategia +*caso* (inclusive en el sujeto); este dato resulta contrario a la propuesta de Keenan y Comrie, quienes afirman que el español relativiza sujetos con la estrategia –*caso*.

También los resultados sobre la relativización del objeto indirecto resultaron contrarios a la propuesta de estos autores: en las 14 oraciones analizadas aparece el pronombre *le* como marca del relativo.

Tanto los datos sobre el oblicuo como los del genitivo coinciden con los autores mencionados y relativizan con la estrategia +*caso*.

Los resultados de este estudio muestran una violación de la segunda restricción propuesta por

Keenan y Comrie, porque, dice la autora: “las estrategias –/+*caso* no se aplican a segmentos continuos de la jerarquía [...] La continuidad se rompe en la posición del circunstancial (–*caso*) y en el objeto directo (+*caso*)” (p. 126).

En cuanto a la producción de oraciones relativas de acuerdo con los grupos sociales, el porcentaje de 24.10% del grupo marginal –con 87 oraciones– verificó una de las hipótesis por ser el más bajo. Sin embargo, los niños del grupo obrero (142 oraciones) presentaron un porcentaje de 39.34% frente a los del grupo medio con un 36.55% (132 oraciones).

El análisis de los 67 errores o construcciones peculiares en las oraciones relativas apareció dividido así: 33 producidos por los niños del grupo obrero, 17 por los del grupo marginal y 17 por los del grupo medio. Estas construcciones se refieren en especial a:

- 1) Faltas de concordancia;
- 2) Omisión de alguna forma gramatical;
- 3) Aparición de una forma gramatical de más, dentro de una estructura;
- 4) Construcciones incompletas; y
- 5) Construcciones incoherentes.

Es decir, se presentan problemas relacionados con la organización sintáctica, con un posible desconocimiento léxico, o debidos a “desorganización semántica”. Más de un 50% de los problemas apareció en la posición del sujeto y el menor porcentaje en el oblicuo; en el objeto directo sólo se encontraron 9 errores.

La autora señala que la baja frecuencia de errores en el objeto directo no indica necesariamente que la relativización en este lugar resulte más sencilla que en otros. El grupo de niños marginales produjo varias oraciones en la posición del oblicuo y en todas ellas se encontraron errores. El grupo obrero –que presentó el mayor número de relativas– también produjo el mayor número de problemas. Esto “apoya la afirmación de que producir no siempre es sinónimo de dominar” (p. 131). Barriga Villanueva propone una nueva hipótesis: “las estructuras de organización formal compleja como la relativa se van adquiriendo paulatinamente, con una asimetría en los niveles de comprensión y producción, hasta lograr un equilibrio en las dos dimensiones. Ese equilibrio [...] es el arribo a la competencia sintáctica” (*ibid.*).

Por último, la autora compara el tipo de relativos producidos por los niños frente al de los adultos⁴ y

³ Cf. entrada 184.

⁴ Mendoza, “Sintaxis de los relativos en el habla popular de la ciudad de México”, *Anuario de Letras*, 22 (1984), 65-78; y M. Palacios, *Sintaxis de los relativos en el habla culta de la ciudad de México*. México (1979). [Tesis, Universidad Nacional Autónoma de México.]

analiza tipos de nexos y de construcciones, así como los tipos de relaciones interoracionales. En estas relaciones se revela una mayor dificultad en la producción de los niños. Sin embargo, la sintaxis infantil de las oraciones relativas resulta prácticamente igual a la del adulto. De este estudio la autora deduce que el niño ya ha adquirido el “esqueleto básico de la estructura relativa” (p. 136) y que, en cuanto a una noción de complejidad, quizá lo último que al niño le quede por conformar serían “las oraciones que a su vez establecen relaciones con otras subordinadas” (*ibid.*). La autora indica que es necesario investigar más la comprensión de las estructuras relativas.

13. **Barriga Villanueva, Rebeca, “Los nexos en el 1990 lenguaje infantil”,** en V. Demonte y B. Garza (eds.), *Estudios de Lingüística de España y México*, UNAM-COLMEX, México, 315-326.

En este trabajo se mencionan (sin precisar frecuencias ni proporciones) los nexos encontrados en la producción de 32 niños de cuatro, seis, ocho y once años (ocho de cada edad), elegidos al azar de tres fuentes distintas: 1. de la sección “Narración” de la batería BELE (Cf. entrada 53); 2. de la situación comunicativa llamada “Plática libre” del proyecto *Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil* del COLMEX (Cf. entrada 184); y 3. de “algunas grabaciones y anotaciones del lenguaje” de niños de las mismas edades del primer grupo.

En el primer corpus se encontró que, a los cuatro años, los nexos fueron: *y, pero, porque, cuando, luego y entonces*. En las otras edades se agregaron: *como, o, nada más, pues, donde, después, para y así que*. En los otros dos corpora se encontraron, además, *aunque, o sea, a pesar de que, mientras y si*. De entre todos ellos, los más usados fueron: *y, que, luego y entonces*.

En cuanto a las relaciones sintácticas que establecen los nexos se encontró que, a los cuatro años, se reducen a un cierto tipo de coordinación y a muy restringidos tipos de subordinación, como la relativa o la causativa. De los seis años en adelante se encontraron relaciones de causalidad, finalidad, temporalidad, condicionalidad, etcétera. La autora menciona y da ejemplos de otros fenómenos que le parecieron interesantes: el reconocimiento de los nexos por parte de los niños, la plurifuncionalidad nexal y el uso reiterado de nexos para dar énfasis a la narración.

Como conclusión la autora opina que en estas investigaciones es vital tener siempre una muestra del lenguaje adulto como punto de comparación, para no

considerar como rasgos del lenguaje infantil características propias del sistema lingüístico; y que hay que tener presente la situación en la que se recogieron los datos, ya que ésta es la que propicia —o no requiere de— la aparición de ciertos tipos de nexos.

14. **Barriga Villanueva, Rebeca, *Entre lo sintáctico 1990a y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*.** México (1990). [Tesis, El Colegio de México].

La idea general que guió esta tesis es la de que “los niños mayores, en los años escolares más avanzados, tendrán un lenguaje más desarrollado y maduro —que no acabado— que los pequeños en los años elementales.” (p. 6).

Su objetivo fue realizar un análisis descriptivo y comparativo de algunos aspectos sintácticos, discursivos y subjetivos del habla de niños mexicanos de seis años, que apenas inician su escolaridad primaria; y de niños de doce años, que están por terminarla.

La autora estudió el habla producida por 24 niños (12 de cada edad, 6 niñas y 6 niños) durante dos sesiones de grabación, de media hora cada una, con cada niño. Todos asistían a una escuela pública de la ciudad de México y sus padres, en su mayoría, eran empleados federales, por lo que se consideraron como de un grupo social medio. De acuerdo con la información proporcionada por la Dirección de la escuela, todos eran de rendimiento escolar normal alto.

Entre los rasgos sintácticos, se estudió la producción de oraciones subordinadas adjetivas (relativas) y adverbiales (causales), bajo las siguientes hipótesis:

- a. Con el paso de los años se incrementa la habilidad de producir oraciones más largas y más complejas que revelan un crecimiento lingüístico.
- b. Hay un desarrollo mayor en la habilidad de usar oraciones subordinadas entre el primero y el último grado de la escuela primaria.
- c. La habilidad de relacionar estructura y significado se desarrolla a la par del crecimiento del niño; por ende, el niño de 12 años logrará más la causalidad que el de 6. (pp. 80-81).

Los aspectos discursivos se estudiaron a través del uso de algunos “amarres” cohesivos: déicticos, anáforas, tiempo y léxico.

Los aspectos subjetivos se estudiaron mediante el uso de adjetivos, interjecciones, aumentativos, diminutivos y adverbios.

Como resultados se encontró que, respecto a las hipótesis sintácticas, *a* y *b* no fueron relevantes, en tanto que las oraciones complejas que produjeron tanto los niños de 6 años como los de 12, tenían características semejantes en su longitud, en su frecuencia y en su complejidad estructural. De la *c* la autora concluye que, efectivamente, los niños de 12 años sí relacionan ya estructura con significado y, por lo tanto, pueden producir relaciones de causalidad “plenas”, aunque insiste en que hay que rebasar lo estrictamente sintáctico para encontrar esta explicación en lo semántico.

En cuanto a los aspectos discursivos, se estudiaron narraciones de dos tipos (experiencias personales y narraciones de lo que hacen otros) y descripciones de reglas de juegos, lugares o características de algo o alguien. Se concluyó que las narraciones de los pequeños son más desarticuladas, con menos cantidad de amarres cohesivos que las de los grandes. Las de éstos son más trabadas y coherentes, aunque no puede decirse que sean del todo congruentes, puesto que el narrar es una habilidad que se desarrolla con el tiempo (siempre y cuando el ambiente lo propicie). Sobre las descripciones, la autora opina que los pequeños fueron más confusos y los mayores más fluidos y explícitos. Y menciona una serie de elementos que presentan problemas relevantes entre los niños de 6 y los de 12 años: respuestas ajenas a las preguntas, pérdida del hilo conductor, pérdida del referente en las anáforas, carencia de léxico y falta de cohesión léxica entre elementos del discurso.

Respecto a lo subjetivo, la autora contó el total de interjecciones, adjetivos calificativos, aumentativos y diminutivos que se produjeron en cada grupo de edad, lo dividió entre el total de palabras de cada grupo y lo multiplicó por 100. Así obtuvo la proporción de cada uno de estos elementos sobre el total de palabras. Encontró un uso notablemente mayor entre los pequeños que entre los grandes, pero ninguna diferencia cualitativa en sus funciones.

Como conclusión, la autora afirma que “se sostiene la idea de un desarrollo del lenguaje en los años escolares, que va desde el nivel léxico en pleno crecimiento, hasta el discursivo, que se va organizando paulatinamente en sistemas cohesivos e integrados que harán coherente y relevante la comunicación” (p. 247).

15. **Barriga Villanueva Rebeca**, “De lo próximo a lo lejano: un análisis comparativo de déicticos en el habla infantil”, en B. Garza y P. Levy (eds.), *Homenaje a Jorge Suárez*, El Colegio de México, México, 1990, 99-112.

La autora señala que el caso de los déicticos le resulta interesante porque las formas fijas –vacías de contenido– van marcando una evolución gradual conforme se llenan de nuevos significados y se emplean en usos nuevos.

El objetivo del trabajo fue analizar comparativamente el uso de pronombres personales (*yo, tú, él*), adverbios locativos (*aquí, ahí, allá*), adverbios temporales (*ahora, entonces*), y el adverbio modal *así*, que aparecieron en el corpus de la tesis reseñada en la entrada anterior.

Se incluyen y comentan ejemplos sacados del corpus y se concluye que sí hay diferencias, “tenues pero significativas” en el uso de los déicticos por niños de seis y de doce años; que los mayores estructuran su discurso en una forma más articulada y coherente que los pequeños; y que, por lo tanto, es lícito hablar de un desarrollo en el uso de los déicticos en los años escolares.

16. **Basset, Mary R. & Daniel C. O’Connell**, “**Pause-logical aspects of Guatemalan children’s narratives**” [Aspectos de las pausas en narraciones de niños guatemaltecos], *Language and Language Behavior Abstracts*, 14, 3 (1980), 546.

Se grabó a tres grupos de 22 niños guatemaltecos que cursaban el segundo grado, mientras narraban espontáneamente la historia de un día en la vida de una familia que ellos habían formado con 15 muñecas de barro. Dos grupos representaban dos niveles socioeconómicos de la ciudad de Guatemala y el tercero era un grupo rural. Los grupos socioeconómicos urbanos alto y bajo presentaron las diferencias mayores; el grupo urbano alto empleó pausas de silencio más cortas y una velocidad de articulación más lenta que los otros dos grupos. El grupo urbano bajo empleó pausas de silencio significativamente más largas y una velocidad articulatoria más rápida. El grupo rural se situó entre los grupos urbanos en estas mediciones. Se presentan dos tablas y una gráfica. [Copyright by *Language and Language Behavior Abstracts (LLBA)*, 1981.]

17. **Behares, Luis E., L. S. Cordery, B. Gabbiani & C. Lago**, “**Question-answer and operations implied in the informative interaction between the ages of 3 to 4.4 years**” [Pregunta-respuesta y operaciones implicadas en la interacción informativa entre las edades de 3 y 4.4 años], en M. Dascal (ed.), *Dialogue. An interdisciplinary*

nary approach, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, 1985.

18. **Beléndez-Soltero, Pilar, "Repetitions and the acquisition of the Spanish verb system"** [Las repeticiones y la adquisición del sistema verbal español], *Dissertation Abstracts International*, 42 (1980), 2540-A. [Tesis, Harvard University].

Se estudió el desarrollo lingüístico de cuatro niños puertorriqueños residentes en Boston, durante periodos comprendidos entre tres y veinte meses. Se analizó su articulación para determinar:

- a) El patrón de la adquisición del sistema verbal en español para cada niño;
- b) Si la repetición de las formas verbales utilizadas previamente por el adulto tenían una influencia en su desarrollo; y
- c) Si los patrones de desarrollo de estos cuatro niños eran similares.

Los datos se obtuvieron en las conversaciones espontáneas—luego transcritas—entre el investigador y cada niño. Estas conversaciones se grabaron con intervalos de dos a cuatro semanas. Las conversaciones no tenían una estructura fija y se centraron en los intereses del niño en el momento de la grabación. Los datos incluyen edades entre los 17 y los 37 meses.

Se aislaron y analizaron todas las emisiones de los niños con formas verbales personales; derivaciones de persona, tiempo, aspecto y modo. Se realizó un análisis de los verbos tomando en cuenta el porcentaje en que la derivación se utilizaba cuando se requería (a esto se le denominó "índice de precisión"). El requisito para considerar una derivación se determinó tomando en cuenta textos lingüísticos y datos no lingüísticos.

Todas las formas personales del verbo se clasificaron en "apropiadas" o "inapropiadas" y después se calculó el índice de precisión para cada forma, en cada grabación. Cuando una forma no era utilizada como se requería, se consideraba "inapropiada"; estos errores también se analizaron.

Luego, los verbos se clasificaron en "espontáneos" y en "repeticiones", lo que permitiría determinar si la repetición de las formas verbales usadas previamente por los adultos tenía alguna influencia en el desarrollo del sistema verbal del niño. Se establecieron criterios para aislar los verbos que pudieran haber sido influenciados por "modelos de los adultos". Se definió como "repetición" la inclusión del "eco" de una forma usada por un adulto o, en un segundo lugar, un cambio activo hacia una forma distinta del mismo verbo utilizado por el adulto.

En general, se pudo trazar un patrón de desarrollo para la aparición y adquisición de las formas verbales común para los niños, y se infirió que el desarrollo de las repeticiones tuvo influencia en la adquisición de los sistemas verbales de los niños.

Los primeros tiempos que aparecieron fueron el imperativo (*sic*), el presente y el pretérito del indicativo. La aparición temprana de estos tiempos se relacionó con la frecuencia de uso, con la complejidad lingüística y con las necesidades comunicativas de los niños. A estos tiempos los siguieron el futuro perifrástico, el imperfecto del indicativo y el presente del subjuntivo.

En relación con el desarrollo de la persona verbal, la tercera persona del singular apareció primero en casi todos los tiempos. También fue la primera que se dominó en todos los tiempos verbales durante el periodo de este estudio. A esta persona la siguió la primera del singular y más tarde, la primera del plural y la tercera del plural.

El análisis de las repeticiones reveló que, para todos los niños, el conjunto de repeticiones era significativamente menos preciso que el conjunto espontáneo. Es decir, los niños utilizaban las formas que se les requerían, menos frecuentemente cuando se les repetían formas verbales empleadas antes por los adultos, que cuando se usaban esas formas de manera espontánea. Para algunos niños, las repeticiones sirvieron, además, para introducir formas en su sistema verbal. Esto es, las repeticiones tenían, al mismo tiempo, una influencia positiva puesto que propiciaban la introducción de nuevas formas verbales en el sistema de los niños; y una influencia aparentemente negativa, ya que éstas alteraban la precisión del sistema. La influencia negativa fue sólo aparente; a través de las repeticiones, los niños tenían la oportunidad de confrontar su propio sistema—con sus propias reglas, algunas de ellas distintas a las del adulto—con los sistemas adultos. En las grabaciones realizadas durante periodos más largos, el porcentaje de repeticiones "inapropiadas" decreció conforme los sistemas verbales se tomaron más y más complejos.

19. **Belinchón, M., "Adquisición y evolución de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo"**, *Estudios de Psicología*, 19-20 (1984), 35-61.
20. **Blake, Robert James, "The acquisition of mood selection among spanish speaking children: ages 4 to 12"** [La adquisición de la selección del modo en niños hispanohablantes de 4 a 12 años], *Dissertation Abs-*

El propósito de este estudio fue investigar el grado en que los niños hablantes de español de la ciudad de México, con edades entre los 4 y los 12 años, habían adquirido el dominio del sistema modal del español. El autor reconoce la casi inexistencia de estudios sobre la adquisición del lenguaje en español e indica que no encontró ningún trabajo sobre el sistema modal.

Otro objetivo de este estudio fue obtener datos empíricos nuevos sobre la adquisición del español y establecer una jerarquía de dificultad entre los distintos usos del sistema modal.

La selección del modo en español es un sistema complicado que implica restricciones tanto sintácticas como semánticas. El modo se marca a través de la inflexión de una cláusula verbal subordinada, con un cambio vocálico en la sílaba final átona.

Existe algún desacuerdo en considerar el modo:

- a) como una manifestación de superficie de ciertas condiciones presentes en la cláusula principal; o
- b) como un morfema separado, independiente de un efecto desencadenante ejercido por la matriz.

Este dilema forma parte de una cuestión teórica más amplia relacionada con el *status* del modo como una categoría verbal separada. En dos ocasiones se obtuvieron datos de 184 niños pertenecientes a la clase media y 54 adultos universitarios, mediante una entrevista estructurada de media hora, que se diseñó para inducir a los sujetos a escoger entre distintos modos. Los cuestionarios incluyeron ejemplos de las siguientes seis categorías sintáctico-semánticas:

- a) Órdenes indirectas,
- b) Cláusulas adverbiales,
- c) Cláusulas adjetivas,
- d) Predicados dubitativos,
- e) Predicativos de actitudes y
- f) Predicativos asertivos.

El porcentaje de errores (basado en estándares prescriptivos establecidos) para cada una de las seis construcciones se calculó sobre la base de algunos *items* de ensayo. Luego se sometió a un análisis de varianza por niveles de edad.

El periodo entre los 5 y los 7 años de edad resultó extremadamente inestable y se caracterizó por frecuentes incrementos y/o decrementos de errores en la selección del modo.

Sin embargo, el dominio completo no se logró sino hasta cerca de los 10 años y, en algunas construc-

ciones, hasta tan tarde como los 12 años de edad. Este hecho se interpretó como una evidencia contraria al supuesto de que la adquisición lingüística se ha completado alrededor de los 5 años, propugnado por teóricos adscritos al modelo de la Gramática Generativa Transformacional en las versiones más fuertes.

Los datos aparentan ser más consistentes con un marco piagetiano, que predice periodos de transición entre los 5 y los 7 años. Los hallazgos de este estudio sugieren que los avances lingüísticos responden a adelantos en el desarrollo cognoscitivo.

Los errores acumulativos mostraron que las órdenes indirectas y las cláusulas adverbiales se dominan con mayor facilidad relativa que otras construcciones. Las cláusulas adjetivas aparecen en el siguiente nivel de dificultad. Los verbos de duda, actitud y afirmación presentaron maneras muy variables para seleccionar los modos, aun entre los adultos. El autor considera que la selección del modo en estas últimas tres categorías está sujeta a otras restricciones pragmáticas y/o no-lingüísticas, que no habían sido consideradas como tema de este estudio. El término "error" no resultó apropiado para las respuestas relacionadas con los verbos de duda, actitud o afirmación, especialmente en relación con las respuestas dadas por niños de más edad, entre los que se encontró el mismo patrón de respuestas variables producido por los adultos. Dentro de estas tres categorías, el modo parece ofrecerle al hablante un verdadero contraste lingüístico, basado en factores pragmáticos y/o no-lingüísticos, que no ha podido ser explicado sistemáticamente todavía.

21. **Blanche-Benveniste**, Claire et Emilia Ferreiro, 1988 "Peut-on dire des mots à l'envers?" [¿Pueden decirse las palabras al revés?], *Archives de Psychologie*, 56 (1988), 185-206.

Las autoras pidieron a niños hispanohablantes de cuatro y cinco años de edad, que dijeran "el revés" de las palabras que ellas les propusieron. La manera en que los niños interpretaron la consigna dio lugar a dos opciones mayores por parte de los niños: una semántica y una formal, ambas muy consistentes. Las respuestas formales fueron las más numerosas y mostraron un dominio sorprendente de la morfología de la lengua española. El juego con las alternancias vocálicas al final de las palabras (empleado por todos los niños, menos tres) sugiere que los niños comprenden estas alternativas como un proceso formal de diferenciación (opuesto a una concepción basada en el género natural). [Resumen de las autoras, traducción del inglés.]

22. **Blount, Ben G. & Elise J. Padgug, "Mother and father speech: distribution of parental speech features in English and Spanish"** [Habla paterna y materna: distribución de rasgos del habla de los padres en inglés y en español], *Language and Language Behavior Abstracts*, 12, 1 (1978) 12.

Los padres deben alterar radicalmente su comunicación y sus patrones de habla al dirigirse a niños que se encuentran en la etapa prelingüística. Este estudio trató de identificar los tipos de rasgos prosódicos e interaccionales en el habla de los padres. Algunos rasgos atraían la atención de los niños y otros introducían elementos semánticos. El proyecto también identificó el rasgo más característico que usaban padres y madres. Se grabó, en condiciones naturales, el habla de cuatro familias angloparlantes y cuatro hispanohablantes en la ciudad de Austin, Texas, cuando los padres se comunicaban con sus hijos. Se identificaron 34 rasgos prosódicos, paralingüísticos e interaccionales en el habla de los padres. (Estos se examinan en detalle en diversos esquemas.) El habla de las madres angloparlantes está mejor diferenciada que la de los padres por lo siguiente: presencia de *falsetto*, altura tonal aguda, elongación vocálica, repetición e imitación. El habla de los padres se puede caracterizar por el uso de bajo volumen y de una voz rasposa. El habla de las madres hispanohablantes está mejor caracterizada por elongación de las vocales, sustitución de pronombres personales y entonación exagerada. El habla de los padres aumentó en volumen y se presentó en un *tempo* más rápido. Los rasgos que ocurren con mayor frecuencia en el habla de la mayoría de los padres fueron: la entonación exagerada, la altura tonal alta, el bajo volumen, la repetición, la elongación vocálica y un rasgo "instruccional". Los rasgos en el habla de las madres tienden a asociarse con relaciones de crianza. El habla de los padres presenta más rasgos que introducen contenido semántico. [Copyright by *Language and Language Behavior Abstracts* (LLBA), 1979.]

23. **Blount, Ben G. & Elise J. Padgug, "Prosodic, paralinguistic and interactional features in parent-child speech: English and Spanish"** [Rasgos prosódicos, paralingüísticos e interaccionales en el habla de padres a hijos: inglés y español], *Language and Language Behavior Abstracts*, 12, 1 (1978) 12.

Los padres utilizan un registro especial cuando hablan con sus hijos pequeños; éste contiene rasgos que marcan el habla como "apropiada" para los niños

que comienzan a adquirir el lenguaje. Se analizó el habla de padres angloparlantes dirigida a cinco niños (con edades entre los nueve meses y el año y medio de edad) y también el habla de padres hispanohablantes a cuatro niños (entre los ocho y 13 meses y entre el año y medio y el año 10 meses), con objeto de buscar la presencia y la distribución de estos rasgos. Se identificaron 34 rasgos paralingüísticos, prosódicos e interaccionales: las mediciones de velocidad y sus proporciones indicaron patrones de desarrollo y diferencias entre las lenguas. Los niños más pequeños experimentaron un rango más alto de rasgos con marca de afecto; en la comunicación con los niños mayores se percibieron más rasgos que marcan un habla semánticamente significativa. Comparativamente, los padres angloparlantes se apoyaban más en rasgos paralingüísticos y afectivos, mientras que los padres hispanohablantes empleaban más rasgos interaccionales. A pesar de estas diferencias se presentó un alto grado de similitud entre los padres y las lenguas, en cuanto a los rasgos más frecuentes. Se incluye en el trabajo 8 tablas. [Copyright by *Language and Language Behavior Abstracts* (LLBA), 1979.]

24. **Blount, Ben G., "Parental speech to children: 1978b cultural patterns"** [Habla de padres a hijos: patrones culturales], *Language and Language Behavior Abstracts*, 12, 3 (1978), 2.

En el estudio sobre el habla de los padres pueden encontrarse tres acercamientos principales:

- (1) descripciones del habla del bebé,
 - (2) análisis de los efectos del habla materna en la formación del lenguaje infantil; y
 - (3) exámenes del habla de los padres en las interacciones entre padres e hijos y socialización.
- En general, los estudios de sobre estas áreas han evolucionado desde un enfoque puramente lingüístico hacia un interés por la interacción social.

Combinando los tres acercamientos, se realizó un estudio con cuatro familias angloparlantes y cuatro hispanohablantes. A los padres se les proporcionó una grabadora y se les solicitó que grabaran las interacciones diarias en diez sesiones semanales. Un análisis de éstas, por emisiones, dio como resultado un total de treinta y cuatro rasgos prosódicos, interaccionales y paralingüísticos peculiares del habla de los padres, con una gran uniformidad entre ellos. Seis de los diez rasgos más frecuentes encontrados en las dos lenguas fueron: entonación exagerada, altura tonal alta, repetición, elongación vocálica, bajo volumen y tono "instruccional".

En inglés, el habla de las madres y la de los padres se asemejan mucho, pero la similitud fue aún mayor entre los padres y las madres hispanohablantes.

Aunque en un principio se supuso que un cierto número de rasgos cambiaría en velocidad entre los nueve y los 24 meses, muy pocos mostraron cambios. La repetición resultó más alta en el habla de los niños anglohablantes más pequeños; la interpretación fue más alta en los niños hispanohablantes mayores.

Se identificaron tres estrategias en las interacciones paternas con sus hijos:

- (a) afectiva-interaccional, en la que utilizan rasgos prosódicos y paralingüísticos para llamar la atención;
- (b) didáctica-interaccional, cuando emplean rasgos interaccionales para llamar la atención; y
- (c) semántica-interaccional, al usar rasgos para atribuir significado a la interacción con el ambiente. Se presentan 5 tablas. [Copyright by *Language and Language Behavior Abstracts (LLBA)*, 1979.]

25. **Boada, H., C. Triadó e I. Vila, "El acceso a las primeras palabras", *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 22, 4 (1988), 433.**

Se realizó un estudio longitudinal con objeto de investigar la adquisición de vocabulario en dos sujetos:

- (1) una niña proveniente de la clase socioeconómica media, en contacto con la lengua catalana y el castellano, a quien se observó en situaciones de juego con un adulto, entre el año dos meses y el año ocho meses de edad; y
- (2) un varón de la misma clase social, en contacto con la lengua catalana, a quien se observó jugando solo (no se especifica el periodo de edad).

Se recolectó un corpus de 82 palabras adultas de la niña y dos del niño; los datos se tabularon por categorías lingüísticas, función y frecuencia de los actos de habla, categoría informativa, contexto situacional y secuencia cronológica de desarrollo. Se encontró que la interacción con un adulto promueve la adquisición de vocabulario; el niño aprende sobre el poder convencional y mágico de las palabras. El vocabulario se aprende no como una simple respuesta a un estímulo, sino que surge de la necesidad de resolver problemas creados en situaciones interaccionales. Z. Dubiel. [Copyright by *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*, 1989].

26. **Bocaz, Aura, "Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: estudio preliminar", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 24 (1986), 63-79.**

Se presenta un informe preliminar de una investigación sobre las diferentes etapas evolutivas que se observan en la comprensión de la estructura narrativa del cuento infantil. Se conformó una muestra al azar de 42 niños chilenos —3 varones y 3 niñas por cada edad, entre los 6 y los 12 años— quienes asistían a un liceo experimental en Santiago. Para el estudio, la autora empleó el modelo de gramática de las historias propuesto por Johnson y Mandler (1980).⁵ Bocaz construyó un cuento considerando criterios de simplicidad léxica, sintáctica y proposicional, correspondientes con la capacidad cognoscitiva y con el desarrollo lingüístico del grupo de estudio. También explicitó las relaciones causales, temporales y motivacionales entre los actores y los sucesos. De esta manera, aseguró que el texto resultara más comprensible y más fácil de evocar para los niños.

La estructura del cuento "Juan y sus ovejas" consta de cuatro episodios relacionados causalmente, dentro de un marco de referencia más amplio donde se codifican las propiedades estructurales del relato, de acuerdo con el modelo teórico. Bocaz insertó los episodios incrustados en dos diferentes tipos de nodulos, y para ello tomó en cuenta las restricciones de las reglas de inserción del propio modelo. En los episodios 1, 2 y 3 se atuvo "a la determinación del protagonista principal de una nueva meta causalmente conectada con el episodio precedente" (p. 66). En el episodio 4 la inserción ocurrió de acuerdo con la regla "acción de un nuevo protagonista quien persigue una meta diferente" (*ibid.*). Antes de iniciar la investigación, presentó el material a tres jueces independientes: dos adolescentes y un adulto y así comprobó el grado de "evocabilidad".

El trabajo se realizó en tres sesiones, en las propias aulas de los sujetos. Separó a los niños de 6 y 7 años de los de 8 y 12 años de edad. Los criterios de Bocaz para la calificación consistieron en determinar la cantidad de nodulos que los sujetos recuperaban en cada tarea de evocación, y en diferenciarlos en cuanto a un mayor o menor grado de complejidad: nodulos simples, de complejidad intermedia y de complejidad alta. Realizó un análisis de regresión simple y también calculó el coeficiente de cancelación entre la edad y el constituyente que se evaluaba.

⁵ N. Johnson & J. Mandler, "A tale of two structures: underlying and surface forms in stories", *Poetics*, 9 (1980), 51-86.

La autora informa que sus resultados aportan evidencias a favor de la teoría de la comprensión de Schank y Lebowitz⁶ (1980) y de la de Johnson y Mandler ya mencionada. Demuestra cómo los niveles de comprensión de las historias están determinados, en primer término, por el desarrollo cognoscitivo general. Además, influyen el número, el nivel de jerarquía y el tipo de constituyente del relato codificado y evocado por los niños.

El estudio indica que los niños de 6 años todavía no superan el primer nivel propuesto por Schank y Lebowitz; sus relatos son narraciones fragmentarias en secuencias de acciones animadas y de sucesos físicos. A esta edad, los niños prefieren narrar lo factual y lo observable y en ello existe todavía una limitación de memoria. En cuanto a los niños de 7 años, observa un incremento en la capacidad de memorizar; queda claro que poseen un desarrollo cognoscitivo más amplio y que por ello comprenden un número más grande de constituyentes mayores y menores del relato. Además, a esta edad, los niños entienden que los constituyentes se encuentran vinculados entre sí, lo cual se manifiesta al emplear conectores de causalidad y temporalidad. Bocaz también observa que a los 7 años todavía existe una preferencia por narrar hechos verificables y que los niños omiten la relación de los estados mentales de los actores.

En relación con los sujetos de 8 a 12 años de edad, las evidencias obtenidas muestran que, en primer lugar, hay un procesamiento más profundo de los datos de entrada; y en segundo, que los niños realizan ya una construcción afín al formato convencional de la gramática del cuento infantil: hay un incremento de la "textura", estructura y coherencia narrativa del cuento. Es decir que: "el tipo y el número de conectores de causalidad y temporalidad es mayor, a causa de delimitaciones semánticas más ajustadas; presentan una identificación y un procesamiento de la estructura multiepisódica; codifican todos los constituyentes de jerarquía inferior, independientemente del carácter de los contenidos que proyectan y del *status* narrativo periférico de algunos de ellos" (p. 75). La autora concluye que, hacia los 10 y 12 años, ya existe un esquema narrativo formal y mental de la gramática del cuento infantil.

27. Bocaz, Aura, "El método translingüístico en el estudio de la adquisición de la lengua materna: Berkeley crosslinguistic acquisition project", en *Memorias del VII Seminario de Investigación y Enseñanza de*

⁶ R. Schank & W. Lebowitz, "Levels of understanding in computers and people", *Poetics*, 9 (1980), 251-273.

Lingüística, Universidad Católica de Valparaíso. Chile (1977), 68-79.

La autora presenta los antecedentes sobre el Berkeley crosslinguistic acquisition project, para estudiar la adquisición de la lengua materna en seis idiomas: turco, español, inglés, alemán, hebreo e islandés. Éste pretende revelar, por una parte, formas de desarrollo lingüístico universales y, por otra, patrones específicos de estas lenguas en la interacción entre forma y función. El método fue propuesto por D. Slobin (1973),⁷ quien indica que:

- (1) en el nivel funcional, el desarrollo está determinado por el crecimiento de las capacidades conceptuales y comunicativas, las cuales operan conjuntamente con esquemas innatos de cognición; y
- (2) que en el nivel formal, el desarrollo está determinado por el crecimiento de las capacidades perceptuales y de procesamiento de la información, las cuales operan conjuntamente con esquemas innatos de gramática (p. 69).

El proyecto Berkeley estudia la expresión de la temporalidad en el discurso narrativo infantil. Se escogieron niños de 3, 4, 5 y 9 años hablantes de las seis lenguas y, en el caso del hebreo y del español se investigaron, además, niños de 7 y 11 años de edad. Cada grupo estuvo constituido por doce niños de cada lengua y también se tomaron seis adultos como sujetos de control. Los investigadores emplearon un mismo libro de cuentos con las aventuras de un niño y su perro. Se procuró presentar una amplia secuencia de sucesos relacionados en el tiempo.

En cuanto a los criterios de análisis, tomaron los aspectos señalados por Berman (1986);⁸ los textos fueron extensos (entre 20 y 100 cláusulas por historia) y se analizó el material de control adulto, el cual se obtuvo mediante las mismas técnicas de elicitación. Pudieron identificar un amplio rango de parámetros temporales en distintos niveles de las estructuras lingüísticas, a saber: segmentos o escenas narrativas (oraciones, cláusulas, frases y palabras). Además, exploraron los recursos para la expresión de la tempo-

⁷ D. Slobin (1973). "Cognitive prerequisites for the development of grammar", en C. A. Ferguson & D. Slobin (eds.), *Studies of child language development*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

⁸ R. Berman (1986). *The development of temporality in narrative: A crosslinguistic perspective*. [Conferencia pronunciada en el simposio sobre "Acquisition of Temporal Structures in Discourse", University of Chicago].

ralidad (verbos, adverbios, conjunciones, afijos inflexionales y partículas).

Tanto en la codificación como en el análisis, primero se individualizaron y luego se reintegraron los sistemas, las estructuras y los recursos lingüísticos. En el manual se codifica por separado: la semántica del predicado, la morfología verbal y la sintaxis de las cláusulas. En las relaciones de tipo discursivo entre cláusulas y unidades mayores se incluyeron: la secuenciación temporal, las relaciones de primero y segundo plano, y las contingencias lógicas. Las autoras ubicaron los sucesos en la línea del tiempo y estudiaron la perspectiva del narrador frente a dichos sucesos.

De esta manera lograron identificar los siguientes subsistemas:

- a) La interrelación de niveles múltiples, con objeto de conocer el papel que desempeñan los distintos tipos de estructuras temporales y los diferentes recursos en la expresión del tiempo. Esto, tomando en cuenta todas las edades, las distintas lenguas y las diversas modalidades de discursos.
- b) La disponibilidad de formas y recursos lingüísticos; y
- c) La hipótesis de la compensación, misma que permite conocer las alternativas léxicas o perifrásticas empleadas.

La autora indica que la perspectiva de este proyecto estudia la temporalidad desde un punto de vista funcionalista, porque averigua “cómo y cuáles formas lingüísticas desempeñan qué funciones discursivas en diferentes edades o fases de desarrollo, y en diferentes modalidades de discurso” (p. 75).

Los resultados preliminares muestran que a través de todo el corpus, los niños de 3 años no configuran historias integradas, sino que describen cada cuadro por separado. Esto señala que hay una relación entre la deixis locativa y la marcación de la temporalidad. Los niños de 4 y 5 años emplean formas explícitas para marcar cadenas de sucesos como: *y entonces* y *después*. Los sujetos de 7 a 9 años incrustan grupos de sucesos dentro de secuencias, preferentemente a través de la subordinación sintáctica.

Sobre la ordenación y mención de la cadena de sucesos, los niños de menor edad ordenan los eventos contiguos de manera lineal, y no pueden referirse a la relación de simultaneidad de eventos, salvo cuando yuxtaponen cláusulas coordinadas. Los niños mayores se refieren a los sucesos simultáneos empleando conjunciones temporales como *mientras* o *mientras tanto* y también usan marcadores de aspecto en el verbo, de acuerdo con su lengua materna. Sólo los adultos demuestran un dominio de patrones tales como la inversión del orden en las cláusulas.

La autora menciona que hay una gran variedad de estilos y contenidos en los diferentes grupos de edad.

Concluye que en la estructuración temporal de las narraciones se evidencia una evolución gradual, y que la adquisición y apropiación de cada rasgo en los subsistemas de la temporalidad requiere necesariamente de un reanálisis permanente.

28. **Bocaz, Aura**, “Los marcadores de expresión de 1991 la simultaneidad en el desarrollo de estructuras sintácticas y textuales complejas”, *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 25, 2 (1991), 487.

Se explora el desarrollo de la habilidad infantil para emplear los marcadores de simultaneidad en la producción de estructuras sintácticas y textuales durante la construcción de textos narrativos orales, en niños hispanohablantes nativos de Chile y Argentina (144 niños, con edades entre tres y once años). Hubo un grupo de control de seis adultos por cada país. Mientras que los sujetos de 3-5 años no usaron otro marcador más que *cuando*, en cada uno de los grupos subsiguientes se empleó una mayor variedad y mayor número de marcadores. Este progreso en el desarrollo se realiza dentro de una interacción compleja entre la forma y la función del marcador. 4 gráficas, 25 referencias. Adaptado del documento fuente. (Copyright 1991, *Sociological Abstracts*, todos los derechos reservados).

29. **Borzone de Manrique, Ana María y María Ig-**
1985 **nacia Massone**, “Estrategias de organización fonológica durante el proceso de adquisición del lenguaje”, *Lenguas Modernas*, 12 (1985), 149-162.

30. **B. de Manrique, Ana María, María I. Massone**
1988 **y Viviana Trucco**, “Del balbuceo al habla: ¿formas de transición o estrategias de adquisición?”, *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 22, 2 (1988), 432.

Se presenta un estudio longitudinal donde se recogieron datos de dos infantes -un niño y una niña- y se observó el proceso de adquisición lingüística desde su nacimiento hasta las edades de 2;4 y 1;9 respectivamente. Las producciones se analizaron desde el punto de vista teórico de J. Dore (véase *LLBA* X/2, 7601112, y *LLBA* 11/2, 7701210). Se encontró que, contrariamente a los supuestos de Dore, las formas fonéticamente consistentes no presentan mayor precisión articulatoria que los sonidos de balbuceo.

Los niños emplean emisiones más sencillas en su intento por manifestar diferentes intenciones comunicativas. Se discute la tesis de Dore, la cual propone que el desarrollo de la gramática se realiza a través de una serie de etapas y de formas transicionales. Se argumenta que el niño desarrolla estrategias específicas de adquisición en su evolución lingüística. 33 referencias bibliográficas. Modificado por HA. [Copyright by *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*, 1989.]

31. Bosch, Laura, *Prueba para la evaluación del desarrollo fonológico en niños de tres a siete años y once años*. Barcelona (1982). [Tesis, Universidad de Barcelona.]
32. Bosch, L., "La evaluación del desarrollo fonológico infantil", *Anuario de Psicología* (I), 28 (1983), 85-114.
33. Bosch, Laura, "El desarrollo fonológico infantil una prueba para su evaluación", en M. Siguan (ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Pirámide, Madrid, 1984, 33-56.

Esta investigación tuvo dos objetivos: obtener datos precisos sobre el desarrollo fonológico de los niños, y elaborar cinco perfiles fonológicos por edades, para que pudieran utilizarse en el campo del diagnóstico y de la prevención de problemas articulatorios.

Se resumen las características de cuatro corrientes teóricas que han estudiado la adquisición fonológica: el conductismo, el estructuralismo, la teoría prosódica y la teoría denominada "Fonología natural".

Bosch no basa su investigación en la teoría de los rasgos distintivos, pero recurre a ella para el nivel de análisis de los datos y supone —con Ingram— que los procesos de simplificación, tomando en cuenta la variabilidad entre los sujetos, permiten una mejor explicación del proceso fonológico en la adquisición. Además, también basa su estudio en la teoría prosódica.

Luego revisa las pruebas para la evaluación de lo que se llama "screening" y las pruebas de análisis.

La prueba que la autora propone corresponde al primer tipo y tiene por objeto detectar problemas en el proceso de la adquisición fonológica. El acercamiento es eminentemente cualitativo y la información que recoge hace referencia a los sonidos ya adquiridos por el niño y al uso que hace de ellos en el lenguaje espontáneo. La prueba consta de 63 ítems con 32 palabras del vocabulario infantil, que incluyen todos los fonemas del español en más de una posición

o contexto fonético, ilustradas con 16 láminas (28 sustantivos, tres adjetivos de color y uno numeral cardinal).

En cuanto a la estructura silábica, considera palabras monosilábicas, bisilábicas graves, trisilábicas y bisilábicas agudas. En estas palabras se incluyen 22 grupos consonánticos, cada uno en una sola posición, representando cuatro grandes categorías: *consonante + líquida*, *líquida + consonante*, *nasal + consonante*, */s/ + consonante* y el grupo */-str-/*. También estudia dos diptongos de tipo creciente y dos de tipo decreciente.

La prueba se administró dos veces a cada niño. Se aplicó a una población de 293 niños y niñas hispanohablantes, con edades entre los tres años y los siete años once meses, y con inteligencia y audición normales. Los sujetos se distribuyeron en cinco grupos. Los niños procedían de escuelas distintas y de diferentes "capas" sociales. La prueba se administró de manera individual; las respuestas se grabaron y también se anotaron manualmente, utilizando el Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

En la primera presentación la consigna verbal fue: "Explica qué ves en este dibujo"; si el niño no contestaba, se le hacían preguntas para que explicitara la respuesta y, en última instancia, se recurría a la imitación. En una segunda presentación se empleó la imitación directa, por lo que ya no se utilizaron los dibujos.

La autora explica que recogió los datos con dos procedimientos diferentes: el lenguaje espontáneo y la imitación. De esta manera, procedió del "desglose" de sonidos a un análisis de las sustituciones, distorsiones u omisiones para cada uno, y a un análisis global de la coarticulación. La confiabilidad de la anotación manual y la obtenida de las grabaciones fue de 98% y 99.6%, respectivamente.

Con los resultados, Bosch elaboró los perfiles; éstos revelan que hay una secuencia gradual del dominio articulatorio a partir de las consonantes nasales y oclusivas hasta las fricativas, las líquidas y la articulación de los grupos consonánticos. Los diptongos decrecientes resultaron más difíciles de producirse.

En cuanto a la articulación por edades, Bosch considera que los cuatro años son la "edad clave donde parece cerrarse una primera etapa en la adquisición" (p. 50). La segunda ocurre entre los seis y los siete años, cuando el sistema se completa.

En el análisis cualitativo de los errores en la producción aislada de sonidos, la autora presenta cuatro niveles para los diferentes tipos de sustitución:

- a) Rasgos distintivos compartidos por el sonido correcto y su sustitución;

- b) Frecuencia de aparición de una misma sustitución;
- c) Procesos de simplificación que posiblemente desencadenan la sustitución; y
- d) Un factor de edad en relación con el grado de dificultad en la producción de un sonido.

Sobre la intervención de los procesos fonológicos de simplificación, clasificó las respuestas en tres grandes grupos: procesos sustitutivos (19 tipos), procesos asimilatorios (8 tipos) y los que afectan la estructura de la sílaba (9 tipos).

La línea evolutiva es claramente progresiva en cuanto a la desaparición de estos procesos, y sólo una minoría los presenta después de los cinco o seis años de edad. En los perfiles, la autora delinea tanto las áreas que denomina “de error normal” como las “de error opcional”.

Los resultados obtenidos de la primera y de la segunda administración revelan que es preferible emplear la versión de la prueba con elicitación de lenguaje espontáneo.

En resumen, se presentan las líneas evolutivas generales de las que se pueden desprender normas fonéticas y de corrección articulatoria por edades. También se confirma la hipótesis relativa a la intervención de los procesos fonológicos de simplificación de varios fenómenos, que difícilmente podrían explicarse bajo otra óptica teórica.

Por último, se delimitan cuatro tipos de patrones fonológicos:

1. El del habla correcta;
2. El que presenta errores aislados y esporádicos;
3. El que evidencia errores clave, pero no sistematizados; y
4. El patrón con errores sistematizados (claramente en el ámbito de la patología).

En cuanto a las posiciones más frecuentes en las que un error puede ocurrir, cualquier posición está igualmente representada. Sin embargo, los errores aparecen más en las categorías de líquidas y fricativas.

De manera especial, Bosch sostiene la división entre trastornos fonéticos, con una etiología motora y praxica, y trastornos fonológicos, debidos a alteraciones en la discriminación auditiva.

34. **Botero, Mauricio, Elda Cantú, Vicente García, 1978** Emilio Ribes, “Estudio experimental sobre el uso generativo del número del artículo en niños preescolares”, en *Análisis de la Conducta. Investigación y Aplicación. Memorias del 2o. Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta*, Trillas, México, 1978, 165-181.

Los autores se propusieron encontrar las fuentes de control de estímulos que determinan la “verbalización correcta del número del artículo”. En principio, admiten que “la determinación de cualquier episodio verbal es múltiple” pero, en relación con el número del artículo, señalan dos variables fundamentales: a la primera la denominan “numerosidad del estímulo físico” y consideran que la segunda es el “control ecoico o intraverbal de la terminación del plural, ya sea en el verbo o en el nombre, asociado a una terminación semejante en el artículo” (p. 165).

Para este experimento se diseñó una situación donde las instrucciones respecto al uso del número en el artículo “podían concordar o discrepar de la numerosidad física del estímulo” (*ibid.*).

Los sujetos fueron dos niños de 3 años y medio y una niña de 3 años que asistían a una guardería particular. La situación experimental se realizó en un cubículo de la guardería; los materiales para elicitación respuestas consistieron en 25 pares de tarjetas con dibujos impresos y, como reforzadores, se otorgaban puntos para cada respuesta correcta, que luego se canjeaban por dulces o por juguetes.

Se definieron dos clases de respuestas:

- a) “tactos” o emisiones de una respuesta vocal-verbal ante un estímulo no verbal; y
- b) respuestas intraverbales o respuestas verbales ante “un estímulo discriminativo verbal de topografía diferente”.

Se consideraron correctas las que incluían:

- a) el nombre del estímulo presentado;
- b) si el artículo precedía al nombre con su género y número adecuados; y
- c) si la respuesta ocurría en los primeros 5 segundos a partir de la orden del experimentador.

La confiabilidad se obtuvo al comparar los registros grabados con los que se tomaron durante cada sesión.

En el procedimiento se siguieron tres pasos:

1. Presentación de los tactos reforzados. 8 estímulos representaban cuatro palabras en singular y cuatro en plural.
2. Presentación de los tactos no reforzados. 16 palabras-estímulo en singular y 8 en plural; la mitad –en cada caso– ya se había mostrado en el paso anterior.
3. Presentación de las respuestas intraverbales. Se mostraban 8 palabras de estímulo, 4 en singular y 4 en plural; las cuatro primeras palabras se habían presentado ya en el primer paso.

El experimento consideró cuatro fases: la “línea base”, con 10 sesiones, donde no se reforzaron los tactos ni las respuestas intraverbales, aunque sí se ofrecieron instrucciones y “estímulos de instigación”. La segunda, en 10 sesiones, con reforzamiento de tactos para las respuestas correctas dentro de la primera categoría. La tercera, de 10 sesiones, donde el examinador reforzó al sujeto inmediatamente después de la presentación del estímulo en la primera categoría. Y la cuarta fase, nuevamente con reforzamiento de tactos.

Se obtuvo una confiabilidad del 96% y la descripción de los resultados se hizo con base en el porcentaje de respuestas correctas emitidas en cada fase del experimento, por cada sujeto.

Los autores encontraron una generalización en las respuestas intraverbales y en los tactos no reforzados.

Consideran, como observación fundamental, que la “correcta” ejecución en el número del artículo ocurrió con instrucción directa y con instrucción invertida. Este resultado hace a los autores suponer que “hay un control que ejercen las propiedades de numerosidad del estímulo más que el control que pudieran ejercer las características fonéticas de las terminaciones artículo-verbo o artículo-sustantivo” (p. 174). De este hecho, los autores desprenden la posibilidad de que cada función gramatical esté controlada por factores diferentes. En relación con el efecto de los instigadores, suponen que los altos niveles de aciertos en la línea base ocurren como una función de las instrucciones. Observan una “reactividad diferencial” a los instigadores verbales que, según la opinión de los autores, podría afectar la ejecución gramatical, aunque desconocen de qué depende esa reactividad.

35. **Botero**, Mauricio, Elda Cantú, Vicente García y 1978 Emilio Ribes, “**El uso generativo del género del artículo en niños preescolares y su relación con la generalización del estímulo y la respuesta**”, en *Análisis de la Conducta. Investigación y aplicaciones. Memorias del 2o. Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta*, Trillas, México, 1978, 199-212.

Los autores señalan que, en un estudio anterior (véase Brea *et al.*, en la entrada siguiente), demostraron la posibilidad de analizar experimentalmente el “uso generativo” del género del artículo, a través de la inducción de elementos de una clase de respuestas reforzadas, y con otras clases de respuestas sin reforzamientos. En ese estudio “no se logró aislar la

inducción como generalización del estímulo de la inducción derivada de la topografía de la respuesta” (p. 199). Por esta razón los autores reprodujeron aquel experimento “definiendo con mayor precisión la posibilidad de identificar la dimensión en la que opera la inducción” (*ibid.*).

Para lograr lo anterior, igualaron “el significado de las palabras con objeto de manipular la similitud física de los estímulos” (*ibid.*). Con este cambio, al que denominan “control de la homofonía”, pudieron identificar otros cambios basados en la topografía de la respuesta.

Los investigadores evaluaron dos tipos de generalización:

- a) Ante estímulos expuestos previamente; y
- b) Con estímulos nuevos.

Trabajaron con tres niños de tres años de edad que asistían a una guardería particular, en uno de los cubículos de la institución. Emplearon 25 tarjetas con dibujos y se dividieron los estímulos en: intraverbales I, tactos R, estímulo base a intraverbales II.

Cada respuesta correcta se reforzó con un punto, intercambiable, luego por dulces o juguetes; además se empleó un “reforzamiento social”.

Se consideraron dos clases de respuestas:

- a) tactos (o emisiones de una respuesta vocal-verbal ante un estímulo no verbal); y
- b) las intraverbales (respuestas verbales ante “un estímulo discriminativo verbal de topografía diferente”).

Las respuestas correctas debían incluir:

- a) el nombre del estímulo,
- b) el artículo con género y número concordantes con el nombre; y
- c) debía emitirse la respuesta en los primeros 5 segundos a partir de la orden del experimentador.

El experimento se realizó en cuatro fases en las que se consideraron cuatro categorías;

- a) Tactos reforzados: 10 palabras diferentes con significado diferente;
- b) Tactos no reforzados: los 5 primeros eran palabras topográficamente diferentes con significado similar y los otros cinco eran nuevos;
- c) Intraverbales I: los 5 primeros eran palabras con topografía y significados diferentes presentados en la primera etapa, y los otros 5 eran nuevos. No hubo reforzamiento; y
- d) Intraverbales II: igual a la categoría anterior, salvo que los últimos cinco estímulos eran palabras topográficamente semejantes con significado diferente.

La confiabilidad que se obtuvo fue del 100 por ciento.

Los tres sujetos mostraron inducción como efecto del reforzamiento. La generalización siempre fue mayor para los estímulos presentados previamente que para los nuevos. Los autores interpretan esto como un efecto de generalización, dada la exposición previa a todos los elementos de las palabras, o a parte de esos elementos.

Concluyen que "la 'generación' adecuada del uso del artículo puede no requerir de la postulación de marcos autoclíticos parciales (Skinner 1957). En el caso de que operara un proceso autoclítico (...), se encontrarían diferencias en la generalización entre sinónimos y homófonos (SS y PS), expectación no confirmada por los datos. Esto, más el efecto inicial de los instigadores, indica un posible efecto controlado por asociaciones fonéticas simples, la terminación de la palabra y la del artículo lo que plantearía un mecanismo de generalización controlado por intra-verbales mínimas, en el caso de correspondencias no formales, o por ecoicas mínimas en el caso de correspondencias formales" (p. 206).

36. Brea, L., E. Rodríguez, C. Suárez, E. Ribes, 1974 "Análisis experimental del uso del género del artículo", *Memorias del Primer Congreso Mexicano de Psicología*, Trillas, México, 1974.
37. Brisk, María Estela, "The Spanish syntax of the 1972 preschool Spanish American: the case of New Mexican five-year-old children" [La sintaxis del español de niños hispano-norteamericanos en edad preescolar: el caso de niños de cinco años en Nuevo México], *Dissertation Abstracts International*, 34 (1972), 297-A. [Tesis, University of New Mexico.]

Estudios recientes sobre la adquisición de la sintaxis revelan que ésta no se encuentra totalmente desarrollada por los niños que ingresan al primer grado escolar. Es necesario conocer el nivel de desarrollo de la sintaxis española de los niños, con objeto de preparar y aplicar programas de educación bilingüe para alumnos hispanohablantes.

Este estudio se propuso determinar niveles de desarrollo sintáctico de niños hispano-norteamericanos de cinco años, en un grupo rural y en un grupo urbano de Nuevo México. El núcleo del estudio lo conforma un análisis sintáctico de superficie, y un análisis de interferencias, de rasgos dialectales y de otros rasgos propios de la etapa de adquisición.

Al comparar la producción de los niños de Nuevo México con otros análisis gramaticales del español, se puso de manifiesto cuáles aspectos de la sintaxis española todavía no habían sido adquiridos por el grupo en estudio.

Con la comparación de la sintaxis de los grupos rural y urbano, y la de los niños de Nuevo México con otro grupo de niños provenientes de Texas, se llegó a la conclusión de que el nivel del desarrollo de la sintaxis en los niños hispano-norteamericanos difiere en cada grupo.

38. Brisk, María Estela G., "The acquisition of Spanish 1976 gender by 1st. grade Spanish-speaking children" [La adquisición del género en español por niños hispanohablantes de primer grado], en G. Keller, R. V. Teschner y S Viera (eds.), *Bilingualism in the Bicentennial and Beyond*, Bilingual Press, Texas (1976), 143-160.
39. Brisk, María Estela, "A preliminary study of the 1979 syntax of five-year-old Spanish speakers of New Mexico" [Un estudio preliminar de la sintaxis de niños hispanohablantes de cinco años, de Nuevo México], *Language and Language Behavior Abstracts*, 1, 13 (1979), 11.

En este estudio se analiza la sintaxis de niños hispanoamericanos en el norte de Nuevo México. Los siete sujetos tenían cinco años de edad, hablaban español y eran nativos de este estado. Dos procedían de Albuquerque y cinco de una localidad rural llamada Chililí. Para estimular la producción lingüística, se emplearon historias y juguetes y se analizó la sintaxis así obtenida. Las formas "desviadas" se clasificaron en tres categorías mayores: interferencia del inglés, rasgos dialectales y características del desarrollo. En el trabajo se presentan ejemplos de cada una de ellas. No se encontraron mayores diferencias en estas categorías entre los sujetos urbanos y los rurales. Sin embargo, los sujetos rurales presentaron una variedad más amplia de patrones estructurales que los del grupo urbano. Además, los sujetos rurales prefirieron el uso de formas verbales "reales" (no copulativas), mientras que los sujetos urbanos utilizaron más frecuentemente verbos copulativos o no emplearon ningún verbo. Estas diferencias entre los dos grupos deberían considerarse al planear la educación bilingüe. Se proporcionan dos tablas. [Copyright by *Language and Language Behavior Abstracts (LLBA)*, 1980.]

40. **Bush, C., M. L. Edwards, J. M. Luckau, C. M. 1973** Stoel, M. A. Macken, J. D. Peterson, *On specifying a system for transcribing consonants in child language: a working paper with examples from American English and Mexican Spanish* [Sobre la especificación de un sistema para transcribir las consonantes en el lenguaje infantil: un trabajo con ejemplos del inglés americano y del español de México], Stanford University, Department of Linguistics, 1973.
41. **Cain, Jacquelin, Marcia Weber-Olsen & Rosslyn 1987** Smith, "Acquisition strategies in a first and second language: are they the same?" [Las estrategias de adquisición en una primera y una segunda lengua: ¿son las mismas?], *Journal of Child Language*, 14 (1987), 333-352.

Las autoras se propusieron contestar la pregunta que intitula este artículo. Estudiaron veinte niños que se encontraban en proceso de adquirir el español como lengua materna (Grupo L1), y veinte adultos que lo aprendían como segunda lengua (Grupo L2).

Formaron subgrupos de cinco niños cada uno, para asignarlos a cuatro categorías de proficiencia lingüística: los preescolares (entre 3 y 4 años de edad), los que cursaban primer grado (de 7 años), los que cursaban cuarto grado (de 10 años), y los de sexto (de 12 años). Todos eran nativos de Ciudad Juárez, en el estado mexicano de Chihuahua, asistían a escuelas primarias de esa localidad, y eran hispanohablantes monolingües. Los adultos, monolingües de inglés, eran universitarios, habían adquirido el español después de los 15 años de edad y estudiaban, justamente, español.

Antes del estudio, a todos los sujetos se les aplicó la prueba de Carrow (1973)⁹ y la de Duncan y DeAvila (1977).¹⁰ Con cada sujeto, en una sola sesión, se realizaron cinco tareas experimentales adaptadas de Karmiloff-Smith (1978).¹¹ Éstas consistían en una serie de preguntas mediante las cuales los niños debían producir un artículo y un adjetivo con marcas de género correctas. Cada pregunta estaba acompañada de dibujos a línea. Se elaboró

una lista de 45 palabras sin sentido; éstas se adecuaron a las secuencias fonémicas del sistema del español. De manera arbitraria y al azar, las palabras debían formar pares idénticos para asociarlos a los distintos dibujos. Éstos representaban objetos, animales o figuras humanoides imaginarias, con atributos femeninos o masculinos. Se determinaron tres variables independientes: las cinco tareas, ocho niveles lingüísticos y tres tipos de géneros. Se consideró como variable dependiente el número de respuestas correctas, en un rango entre 0 y 6.

Los resultados del estudio sugieren que hay un desarrollo gradual en la adquisición del género para ambos grupos. Sin embargo, se demostró que en aquellas tareas "con conflictos gramaticales y/o semánticos, aun los adultos con menos experiencia lingüística emplearon estrategias correctas, para la concordancia del género en español; mientras que sólo los niños mayores actuaron de esta manera" (p. 333).

42. **Canellada, María Josefa, "Sobre lenguaje infantil", *Filología*, 13 (1970), 39-47.**

La autora presenta "nada más lo que a mí me parecen líneas generales de un aprendizaje" (p. 39) para lo cual, después de sus observaciones generales sobre cada período, incluye muestras de transcripciones fonéticas de emisiones registradas durante los tres primeros años de vida de una niña madrileña.

Las primeras muestras se presentan agrupadas por trimestre—hasta el octavo—y las restantes corresponden a observaciones resumidas por año.

Las líneas generales que establece son:

- 1er. Trimestre. La actividad fónica responde a impulsos puramente fisiológicos.
- 2o. Trimestre. Actividad labial.
- 3er. Trimestre. Aparecen dentales, alveolares, palatales. Grandes parrafadas de gorgéo espontáneo.
- 4o. Trimestre. Aparece el umbral del signo. Algunas expresiones pudieran ser ya intencionales.
- 5o. Trimestre. El signo aparece claro al pedir o al llamar.
- 6o. Trimestre. Hay ya un pequeño vocabulario en funciones. Aparece lo que pudiera ser el embrión de la frase explícita.
- 7o. Trimestre. Aparece la *u*.
- 8o. Trimestre. Extensión del vocabulario. No hay sílabas trabadas.
- 2o. Año. Se afirma el vocalismo castellano. Va desechando el consonantismo no castellano. Adquiere las nasales conscientes. El vocabula-

⁹ E. Carrow (1973), *Test for auditory comprehension of language -Spanish*, Learning Concepts, Austin.

¹⁰ S. E. Duncan & E. A. DeAvila (1977), *Language assessment scales I*. Linguametrics Group, San Rafael, California.

¹¹ A. Karmiloff-Smith (1978), "The interplay between syntax, semantics, and phonology in language acquisition processes", en R. Campbell & P. Smith (eds.), *Recent advances in the psychology of language*, Plenum Press, New York.

rio se multiplica. Hay frases rudimentarias de dos elementos.

3er. Año. El análisis va haciéndose cada vez más fino y minucioso. Sigue oyendo bloques, pero va introduciendo límites y divisiones en sus percepciones globales.

4o. Año. Ya existen esdrújulas. Existen preposiciones pero no conjunciones. El sistema fónico está completo a excepción de la /i/ y la /s/ cóncava. La frase llega a tener tres o cuatro elementos.

Para terminar, la autora concluye que el proceso no consiste en aprender un sonido y realizarlo enseguida en todos los vocablos nuevos, sino que hay muchos avances y retrocesos a posiciones seguras, seguidos de nuevos avances con análisis cada vez más minuciosos, hasta lograr la coincidencia entre lo que se oye y lo que se dice.

43. **Carbó, Teresa, "Acerca de la interacción socio-1986 verbal en situaciones de entrevista: un caso de lenguaje infantil", *Revista Papeles de la Casa Chata*, 1-2 (1986), 31-44.**

Se describe el intercambio lingüístico que se produjo en dos situaciones comunicativas en las que participaron un investigador y un niño mexicanos entre los 6 y los 7 años de edad.¹²

De las situaciones denominadas "Familia" y "Plática libre", la autora tomó algunos ejemplos en los que se propuso analizar:

- 1) El tipo de dinámica entre los participantes (dominio activo del entrevistador adulto y dominio pasivo del entrevistado);
- 2) Las situaciones de elicitación; y
- 3) El tipo de material obtenido de cada una. Se estudiaron cuatro casos de cada situación con las siguientes unidades analíticas:
 - a) La cantidad de turnos;
 - b) La extensión de la producción, medida en oraciones; y
 - c) La función comunicativa en el proceso de intercambio lingüístico.

La entrevista sobre la familia se motivó por un dibujo que el niño hizo de su familia y sobre el cual se le solicitó narrar una historia. A continuación el entrevistador realizó una serie de preguntas de manera flexible y agradable.

En la situación de plática libre el entrevistador dejó al niño expresarse sobre los temas que prefiriera, con

objeto de dejarlo en libertad de narrar, preguntar, opinar, informar, etc. Es decir, el niño tomaba —en este caso— la conducción de la interacción.

En primer lugar, se hizo un recuento de la aparición de unidades comunicativas, considerando sólo:

- a) Las preguntas definidas como el acto de solicitar información);
- b) Las aseveraciones (el acto de proporcionar información solicitada; y
- c) Los estímulos (el otorgamiento de aprobación o la confirmación del contacto entre dos participantes).

La autora encontró que, en las dos situaciones, el intercambio lingüístico es de uno a uno y conforman —por lo general— "una auténtica situación de diálogo". En la entrevista sobre la familia, la cantidad de turnos es casi el doble y predominan las preguntas, mientras que en la plática libre predominan las aseveraciones.

Carbó supone que la combinación de diferentes tipos de unidades comunicativas por turno de habla, puede indicar mayor esfuerzo por parte de un hablante; es decir, un sólo turno se aprovecha al máximo para muchas funciones.

Los resultados indican que los entrevistadores producen más del doble de unidades comunicativas que los niños, en un número similar de turnos. Es posible que esto ocurra porque el entrevistador emplea más recursos para que los niños hablen. Estos datos permiten delinear con claridad los papeles de entrevistado y entrevistador.

En el caso de la entrevista sobre la familia, las preguntas ocupan el primer lugar mientras que en la plática libre los estímulos son los primeros. Sobre la producción de los niños, el tipo de unidad comunicativa más frecuente es el conjunto de aseveraciones (respuestas o unidades unimorfemáticas, como las denomina la autora). En ambas situaciones experimentales los niños emplearon la misma estrategia comunicativa, mientras que en el caso del investigador se observaron diferencias en cada una.

Sobre la extensión de las unidades comunicativas —medidas en número de oraciones— se formaron categorías de una y de dos oraciones en su mayoría, dado que la forma de mandato es común y sería difícil encontrar mandatos más largos. Los entrevistadores presentan afirmaciones escasas y breves por una parte, y muchas interrogaciones por otra. Los niños no emplearon estímulos para los entrevistadores, casi no preguntaron nada y cuando lo hicieron, las preguntas fueron breves.

En resumen, los niños hablaron más y más extensamente en plática libre, sin que se hubiera observado que se desplazara el centro de poder verbal de un interlocutor a otro.

¹² Cf. nota 2.

El investigador es siempre el conductor y responsable del encuentro. Los niños interpretaron –en el caso de la familia– una definición estricta de entrevista y demostraron facilidad para hacer conexiones elípticas. En la situación de plática libre se observó la estructura correspondiente a una entrevista espontánea.

Se concluye que no se afectaron ciertos niveles de la competencia lingüística de los hablantes –incluido el caso de los niños– por el hecho de imponerles una situación de entrevista. Por ello, para obtener material lingüístico, considera que la entrevista sociolingüística es un instrumento adecuado y útil. La autora sugiere que al entrevistado se le informe sobre lo que se está buscando, para precisar y delimitar mejor los roles.

44. Carranza, J. A., J. Pérez López y A. C. Brito, 1985 “Noción de intermediario y actos comunicativos intencionales en niños prelingüísticos”, *Anuario de Psicología*, 32 (1985), 57-72.
45. Clemente, Rosa Ana, “Variaciones en el lenguaje espontáneo infantil”, en M. Sigüán (ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Pirámide, Madrid, 1980, 119-135.

La investigación se realizó entre los años 1979 y 1981 con niños hispanohablantes entre los dos y los siete años de edad, residentes en una zona monolingüe en la ciudad de Salamanca.

El objetivo del estudio fue medir las variaciones atribuibles a dos contextos diferentes de producción:

- a) el diálogo-conversación entre cada sujeto y un experimentador adulto y
- b) la narración creativa, a través de la motivación y el empleo de ciertos objetos.

La autora utiliza el término “situaciones de habla espontánea y natural”, para aquéllas en las que el interlocutor adulto es una persona muy cercana al niño; y llama a las situaciones experimentales de su estudio “espontáneas-provocadas”. Las características que debían cumplirse en estas últimas fueron:

- 1) Que el experimentador diera consignas generales en direccionalidad, pero muy concretas para cada sujeto;
- 2) Que el experimentador actuara como “provocador” aunque debía plegarse, como interlocutor, a la espontaneidad del niño;

- 3) Que se consiguiera familiaridad entre el sujeto y el experimentador de manera voluntaria y previa al estudio;
- 4) Que no se consideraran respuestas erróneas.

En la situación de diálogo-conversación se habló sobre tópicos definidos con anterioridad por el experimentador. Se hicieron 15 preguntas, cada una de ellas con la posibilidad de expansiones. En la narración se dispusieron varios juguetes sobre una mesa para que el niño se motivara a contar una historia original. Para ello se tomó en cuenta el control de la variable *acción* (manipular el objeto al tiempo que se narra). Se grabaron todas las emisiones de los niños y de los experimentadores durante las situaciones experimentales. El largo de cada narración varió mucho de acuerdo con cada sujeto, pero siempre se analizaron narraciones completas.

La muestra se formó con 160 niños distribuidos por edades (entre los 2 y los 6 años 11 meses) y en grupos de 32 cada uno; se repartieron al 50% en función de sexo, clase social (determinada por la actividad del padre) y por pertenecer a los primeros o a los últimos seis meses del año en que cada niño nació.

Como variables dependientes se seleccionaron cuatro:

1. La longitud media de la expresión (medida en palabras y no en morfemas);
2. La media de las formas verbales por cada expresión;
3. Los tipos de construcciones sintácticas y la frecuencia de éstos y
4. Los tipos y la frecuencia de las formas verbales.

Los resultados se presentan de la siguiente manera:

1. Los índices de longitud de la emisión. La narración contiene frases más largas y con mayor índice de verbos por frase, lo cual implica estructuras morfosintácticas más completas y con más constituyentes. Los índices narrativos evolucionan más de prisa, mientras que en los diálogos, las diferencias casi se igualan a partir de los cuatro años.
2. Tipos y frecuencias de construcciones sintácticas. La autora clasifica las construcciones de esta manera:
 - a) Expresiones sin verbo (S/V) con la presencia de frases elípticas mayores por presuposiciones lingüísticas o por presuposiciones cognitivas;
 - b) Uso del coordinante y (y variaciones como y luego, y después);

- c) Expresiones simples aisladas por silencio o por cambio de sentido, ligadas a la acción con los objetos, con prenudos argumentales aislados y con modos argumentales más continuos; y, por último,

- d) Uso de las subordinaciones.

Las expresiones sin verbo aparecen más en el diálogo, mientras que el uso del coordinante y es mayor en la narración. Un alto porcentaje de expresiones simples se distribuye de manera similar entre la narración y el diálogo. Se observa una diferencia cualitativa entre las expresiones simples obtenidas en diálogos y las mismas expresiones obtenidas en narraciones.

La autora no encontró diferencias importantes en el uso de las subordinaciones; la variación presenta frases más largas, pero no más complejas.

3. Tipos y frecuencias de las formas verbales. Hay diferencias significativas para todas las edades, en especial para los dos grupos de más edad. Con el uso de los tiempos pasados, los niños más pequeños expresan hechos perfectivos. En las narraciones más organizadas, los pasados constituyen una marca enunciativa muy característica. Los niños de cinco y seis años oscilan entre el uso de los imperfectos y los indefinidos. Las formas no personales –infinitivo o gerundio– son más frecuentes en el contexto conversacional, porque se trata de verbos de respuesta. En los enunciados narrativos casi no aparecen los imperativos.

Los tiempos futuros son bastante infrecuentes en todos los grupos; aumentan con la edad, pero no pasan de un 7% para cada una y para cada contexto. El uso del tiempo presente es una marca superficial “característica de los contextos aquí-ahora”. Para Clemente, los niños menores de cuatro años no establecen las diferencias temporales que requiere la narración, y por ello considera que sus “protonarraciones tienen mucho de discurso de acción con formas verbales en presente” (p. 132) (casi siempre en presente de imperativo). En las narraciones de los niños de seis años aparecen diálogos internos entre personajes, con un tipo de tiempo presente.

La autora nota que las otras formas verbales no son significativas. El pretérito perfecto y el pluscuamperfecto aparecen “correctamente” empleados antes de los tres años. Hay usos “incorrectos” del subjuntivo y de los condicionales.

Se concluye que la aparición de variaciones en función del contexto enunciativo es un factor que siempre interviene en el habla espontánea, ya sea en los discursos infantiles o en el habla adulta. En el lenguaje infantil no pueden considerarse solamente

dos ejes enunciativos (narración y discurso de situación), porque los contextos enunciativos en los niños todavía no están definidos y limitados como en el caso del adulto.

Para la autora, el discurso con objetos no debe agruparse dentro de la categoría diálogo-conversación, ni tampoco con la narración; plantea que los niños construyen sistemas propios para aproximarse a los ejes discursivos estables de los adultos, y que éstos incluyen intersecciones y cruces contextuales.

46. **Clemente, R. A., “Las capacidades gramaticales 1985 en el desarrollo: su medición mediante el desempeño en tareas clasificatorias”, *Infancia y Aprendizaje*, 31-32 (1985), 203-210.**
47. **Cohen, Sam Walter, “The sequential order of 1980 acquisition of Spanish verb tenses among Spanish-speaking children of ages 3-7” [Orden secuencial en la adquisición de los tiempos verbales del español en niños hispanohablantes entre los tres y los siete años], *Dissertation Abstracts International*, 41 (1980), 2480-A. [Tesis, University of San Francisco.]**

Prácticamente no existe información en relación con el lenguaje de los niños hispanohablantes próximos a ingresar a la escuela. Esta información resultaría especialmente útil para los maestros involucrados en programas de educación bilingüe, quienes podrían utilizar dicha información para tomar decisiones educativas relacionadas con su trabajo. Esta investigación presenta un intento por describir la adquisición del español de niños con esa lengua materna.

Se escogieron 50 niños de origen hispano del área de la Bahía de San Francisco, con edades entre los 2.11 y los 7.1 años. Los niños fueron entrevistados individualmente con un instrumento estructurado creado por el autor, el cual permitía elicitar tiempos verbales que ya hubieran adquirido. Las respuestas se grabaron, se transcribieron y se clasificaron de acuerdo con la edad de cada niño y posteriormente, se analizó la producción de tiempos verbales.

Los resultados del estudio indicaron lo siguiente:

- 1) Hay una secuencia de desarrollo en la adquisición de las formas verbales de tiempo en los niños de habla española entre los 3 y los 7 años.
- 2) Alrededor de los tres años los niños ya tienen en su repertorio el presente de indicativo, el

pretérito, el infinitivo reflexivo y el presente progresivo. Hacia los 4 años ya han adquirido el futuro perifrástico y las formas imperfectas del indicativo, y alrededor de los 6 el presente de subjuntivo. Muchos niños habían adquirido el subjuntivo imperfecto alrededor de los tres, o desde los tres hasta los siete, pero tendían a usarlo menos entre los 5 años y los 6 años 3 meses de edad.

- 3) Hay variación en la producción de los tiempos verbales entre los niños de una misma edad cronológica. Varía el número de tiempos verbales que se producen y la frecuencia de las formas adquiridas, tanto en su uso preferencial, como en el uso discriminado de esas formas.
- 4) El fenómeno de la sobregeneralización está presente en la adquisición del lenguaje de niños hablantes de español. Los hallazgos enumerados comprueban las hipótesis propuestas al iniciar el estudio.

Algunas implicaciones de esta investigación son las siguientes: todas las formas de los tiempos verbales estudiados se produjeron entre los 3 y los 7 años; muchas se presentan tan temprano como a los 3 años de edad. Esto indica que los niños adquieren estas formas verbales por estar suficientemente expuestos a su uso por parte de las personas que los rodean: padres, hermanos, etcétera. Por lo mismo, los maestros deberían utilizar todas estas formas en su interacción con los niños, en lugar de limitarse al uso del pasado, del presente y del futuro solamente. Las personas que diseñan y crean materiales didácticos para niños hablantes del español en los Estados Unidos también deberían introducir todas las formas, con una frecuencia gradual que siguiera el orden indicado en este estudio. Esto debería considerarse para todos los materiales cuyo objetivo fuera el de propiciar en los niños el desarrollo lingüístico: comprensión, producción, lectura y escritura, y también para los materiales de otras áreas de contenido.

Hay ciertas evidencias de que los niños, cuando entran a la escuela, tienden a perder algunas formas verbales adquiridas previamente. Este hecho tiene algunas implicaciones para la educación bilingüe "extendida". A la luz de investigaciones recientes, se evidencia que el desarrollo de la lengua materna tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje de la segunda lengua, y sobre el aprendizaje general en una segunda lengua. También hay evidencia de efectos negativos por el empleo de programas de educación bilingüe restringida sobre el sentido de identidad.

Esta investigación sugiere que se necesitan más estudios del mismo tema, con objeto de probar si es posible generalizar estas conclusiones y otros aspectos de la adquisición del español; y también estudiar la posible pérdida de la lengua materna cuando la escolaridad se realiza en un ambiente donde predomina el inglés.

48. **Conner, Peggy, S. Robin & S. Chapman, "The 1985 development of locative comprehension in Spanish"** [El desarrollo de la comprensión de locativos en español], *Journal of Child Language*, 12 (1985), 109-123.

Los autores se propusieron investigar el peso que la forma lingüística, el concepto y el contexto tienen en la comprensión de locativos por niños hispanohablantes. Se tomaron algunas predicciones derivadas de estudios sobre la comprensión de los locativos en inglés, realizados por varios autores, en el sentido de que los niños comprenden primero los términos locativos *enfrente de*, *detrás de*, y *al ladolal costado de*, en el caso de objetos "con frente" (fronted objects) como: muñecas, camiones o sillas; y que comprenden más tarde los términos locativos si se trata de objetos "sin frente" (non fronted objects) tales como: mesas cuadradas, pelotas o recipientes hondos.

Desde Piaget e Inhelder, varios investigadores explican la comprensión temprana en el caso de objetos "con frente" en razón de diferencias cognoscitivas, porque con estos objetos "se reflejan nociones de proximidad, mientras que las soluciones para problemas con objetos sin frente, revelan la comprensión de relaciones ordenadas proyectivas" (p. 111). De acuerdo con la escuela de Ginebra los conceptos topológicos espaciales de orden, proximidad, inclusión y separación se adquieren primero. Luego, aparecen los conceptos que requieren el establecimiento de ejes espaciales o sea, "del espacio proyectivo, definido como una línea en movimiento; y de un espacio tridimensional euclideo" (*ibid.*).

Para este estudio se seleccionaron 20 niños y 20 niñas que asistían a un jardín y a una escuela primaria privada católica en los barrios de San Isidro y Miraflores, en Lima, Perú. Para la investigación, se tomaron diez niños de cada uno de estos grupos de edad: 3.11; 4.0-4.5; 4.6-4.11; 5.0-5.5. Previamente se constató que los niños no presentarían problemas sensoriales y que su desarrollo cognoscitivo funcionara dentro de límites normales. Todos los sujetos eran hispanohablantes monolingües.

En esta investigación se estudiaron seis frases locativas que señalan cuatro relaciones espaciales, bajo

cuatro condiciones de referencia. Las frases: *enfrente del/delante de* (esta última se consideró menos frecuente por los maestros de esa escuela); *al lado del/al costado de*; *detrás de* y *abajo de*, que indican las relaciones: *enfrente de*, *al lado*, *atrás* y *abajo*. Las condiciones de referencia fueron:

- 1) El niño como referente;
- 2) Los objetos con frente colocados frente al niño como referentes;
- 3) Los objetos con frente como referentes pero colocados de perfil frente al niño; y
- 4) Objetos sin frente como referentes.

Se examinaron 24 combinaciones de la condición locativa con cada niño, las cuales se le presentaron a cada uno en un orden distinto y en dos ocasiones diferentes, con una semana –aproximadamente– de intervalo entre cada prueba. El investigador principal se sentaba junto y a la derecha de cada niño. Como objeto con frente, se seleccionó un perro de juguete y como objeto sin frente, una mesita cuadrada, también de juguete. Se emplearon envases pequeños para guardar dulces, con la finalidad de situar las condiciones de referencia del objeto. El investigador explicaba la tarea al niño y le pedía que cerrara los ojos mientras colocaba un dulce en uno de los cuatro recipientes. Luego le pedía que abriera los ojos, que buscara el dulce y que dijera dónde estaba escondido; por ejemplo: “busca el dulce; está delante de la mesa”. Se otorgó la calificación de “correcto” al primer intento de respuesta que indicara la comprensión de cada locativo en cada una de las sesiones. También se llevó un control de las respuestas erróneas, con objeto de determinar posibles patrones de error que pudieran proporcionar explicaciones sobre algunas estrategias alternativas utilizadas por el niño.

Los autores señalan que los resultados obtenidos con los niños hispanohablantes monolingües confirman los estudios sobre la comprensión de los locativos por niños anglohablantes. En los dos grupos aumenta la comprensión de los locativos proyectivos entre los tres y los cinco años de edad. Los niños hispanohablantes comprenden más fácilmente la relación topológica *debajo de* (under) tal y como se predijo. Para los locativos proyectivos del español empleados en esta investigación, *al lado de* o *al costado de* (beside) resultó más difícil de comprender que *enfrente de* o *delante de* y también que *detrás de*.

Dicen los autores que sus resultados concuerdan con la propuesta de H. Clark (1973)¹³ quien afirma que el eje lado-a-lado es secundario. Sin embargo, estos datos “no aportan evidencias que sostengan su hipótesis

del polo positivo, la cual predice la adquisición más temprana y más fácil de *enfrente de* en comparación con *detrás de*” (p. 120).

Por otra parte, los locativos del español que contienen nombres de partes intrínsecas al objeto, como *enfrente de* y *al lado de* no resultaron más fáciles que *delante de* o *al costado de*, que no contienen esos nombres. Tampoco *detrás de* derivado de un nombre de parte intrínseca del objeto, resultó más fácil que *delante de*. Este hecho contradice los puntos de vista que sostienen que la comprensión locativa proyectiva se basa en la comprensión de los nombres de las partes intrínsecas del objeto.

Esta investigación también comprobó que el efecto del contexto al estudiar los locativos en inglés, se confirma también para el español: la condición en la que el niño es el objeto de referencia es más fácil que aquéllas en las que se utilizan objetos con frente. Las condiciones de objetos con frente, a su vez, son más fáciles que las que usan objetos sin frente, cuando las perspectivas del hablante y del oyente coinciden.

Esto sugiere que los preescolares pueden entender los locativos proyectivos con respecto a la orientación intrínseca del objeto de referencia, más que imponiendo su propio punto de vista.

49. Cravioto, Joaquín y Ramiro Arrieta, *Nutrición, 1982 desarrollo mental, conducta y aprendizaje*, Desarrollo Integral de la Familia-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, México, 1982, 208p.

El estudio muestra el efecto negativo de la privación nutricional y ambiental en el desarrollo del niño mexicano.

Se decidió estudiar el total de niños nacidos en el lapso de once meses (entre el 10 de marzo de 1966 y el 28 de febrero de 1967), en el poblado “Lugar sobre la tierra blanca” al suroeste de la ciudad de México. Hubo 300 nacimientos de los cuales 296 niños nacieron vivos y 4 muertos. De los 296, siete neonatos murieron en la primera semana de vida; 3 en el primer mes y 9 en el primer año. En ese periodo varias familias emigraron del poblado y 12 nuevas familias llegaron a él. Se decidió incluir a los hijos de éstas en el estudio.

En el capítulo sobre desarrollo del lenguaje, se estudiaron los 19 niños que presentaban desnutrición clínica grave, comparados con un grupo testigo de igual número de niños que nunca habían sufrido desnutrición. Se midió el nivel de ejecución en comunicación y lenguaje, de acuerdo con Gesell (1974);¹⁴ la aparición de

¹³ H. Clark (1973), “Space, time, semantics, and the child”, en T. E. Moore (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. Academic Press, New York.

¹⁴ A. Gesell & C. Amatruda (1974), *Developmental diagnosis, normal and abnormal child development*, Hoeber, New York.

conceptos antitéticos, según el método de Palmer (1968);¹⁵ y la estimulación disponible en el hogar, de acuerdo con el inventario de Caldwell (1967),¹⁶ que incluye: organización de un ambiente predecible y estable, estimulación del desarrollo, "calidad del ambiente del lenguaje", necesidad de gratificación y ausencia de restricción, características del ambiente físico y materiales de juego, entre otros.

Los resultados muestran que el promedio de desarrollo del lenguaje es muy semejante en ambos grupos de niños durante el primer año de la vida, pero que a medida que el tiempo transcurre, se observa una diferencia creciente y siempre favorable a los niños sin desnutrición.

El "nivel inferior de competencia en la habilidad para manifestar la presencia de conceptos bipolares" presentado por los niños del grupo de los desnutridos, "persiste aún después de que han sido rehabilitados de la enfermedad" (p. 90). En resumen, los autores concluyen que:

- 1) La talla y el lenguaje de los niños que posteriormente desarrollan desnutrición clínicamente grave, no difieren de los que presenta el resto de la falange de nacimientos sino hasta que la desnutrición se hace presente.
- 2) Los niños sobrevivientes de la desnutrición manifiestan retardo marcado en el desarrollo del lenguaje oral (p. 93).

50. **De la Fuente, María Teresa, "The order of acquisition of Spanish consonant phonemes by monolingual Spanish speaking children between the ages of 2.0 and 6.5"** [El orden de adquisición de los fonemas consonánticos del español por niños hispanohablantes monolingües de 2.0 a 6.5 años], *Dissertation Abstracts International*, 46 (1986), 3705-A. [Tesis, Georgetown University.]

Se investigó el orden de la adquisición de los fonemas consonánticos en 55 niños monolingües de español dominicano, con edades entre los 2.0 y los 6.5 años.

Los resultados obtenidos se compararon con:

- (a) los resultados de estudios anteriores sobre la adquisición del español como lengua materna, y

¹⁵ F. H. Palmer (1968), "Early intellectual training and school performance", *Progress Report*, National Institute of Health, Washington.

¹⁶ B. M. Caldwell, "Descriptive evaluation of child development and of developmental settings", *Pediatrics* [s/n] (1967), 40-46.

- (b) con el orden de adquisición de los fonemas del inglés propuesto por Sander, basado en los datos procedentes de estudios realizados por Templin, Wellman y Poole.

La autora propone normas tentativas para la adquisición de los fonemas consonánticos por niños hispanohablantes. Incluye recomendaciones tendientes a mejorar la metodología para investigar niños muy pequeños, y también recomendaciones para extender y validar este instrumento de elicitación en otras áreas de América Latina y de los Estados Unidos.

También incluye, como apéndice, el instrumento de elicitación empleado para esta investigación, el cual se diseñó para elicitación de los fonemas consonánticos españoles en las posiciones inicial, media y final de palabra.

Los resultados de este estudio indican que los niños monolingües de español producen usualmente todos los fonemas consonánticos de su lengua nativa hacia los 3.0 o 3.5 años de edad, y alcanzan su dominio cerca de los 6.0 o 6.5 años. No se encontraron diferencias entre niños y niñas en relación con la adquisición de los fonemas. Además, los niños alcanzaron el nivel de dominio a la misma edad que las niñas, y no un año más tarde como se ha informado en estudios realizados con niños anglohablantes.

51. **De Lima Jiménez, Dinorah A., Interacción 1988 verbal madre-hijo: una perspectiva psicogenética.** México (1960). [Tesis Universidad Nacional Autónoma de México.]

En esta tesis se analizaron las características del uso de los tiempos verbales durante la adquisición del español en dos niños mexicanos monolingües (un niño de 1.11 y una niña de 2.6 años), en interacción con sus respectivas madres.

Se partió de un marco teórico psicogenético, ya que la adquisición del lenguaje es efectuada a través de una relación dinámica entre un hablante efectivo (la madre en este caso) y un niño(a) que posee actividad cognoscitiva para interpretar dicho lenguaje.

Durante un año se realizaron registros mensuales de la interacción verbal de cada niño con sus respectivas madres; estos registros fueron efectuados en las casas de los sujetos en situación no estructurada; se hizo un conteo de la frecuencia de los verbos en las intervenciones de los hablantes y de la relación entre las descripciones de los niños y el momento en que ocurrían las acciones. Se anali-

zaron cinco sesiones por día del total de las sesiones registradas.

Los resultados mostraron lo siguiente: los verbos usados en las primeras sesiones de registro fueron el presente de indicativo y el imperativo, con un aumento paulatino del primero y una disminución del segundo; el pretérito y otras formas verbales se presentaron con bajas frecuencias en las dos primeras sesiones, con aumentos progresivos en las siguientes; el modo subjuntivo se presentó con frecuencias bajas en la tercera sesión de la niña y en la última del niño; las relaciones temporales establecidas por los niños para describir una acción divergen de las relaciones que establece el adulto; hubo diferencias en la frecuencia de uso de los verbos entre el niño y la niña; tanto la madre como su hijo o hija ajustan el uso del lenguaje en función del contexto y de las características del interlocutor; por último, hubo una baja frecuencia en la producción materna de formas verbales complejas cuando se dirige a su hijo o hija.

En general, de los resultados se derivaron las siguientes conclusiones: las diferentes formas verbales y relaciones temporales que se presentaron de manera progresiva demuestran que los verbos son adquiridos en función de construcciones cognoscitivas de los sujetos; la interacción entre la madre y su hijo(a) mostró peculiaridades que sugieren una participación activa en la conversación; las diferencias en el uso de los verbos entre el niño y la niña indican momentos diferentes de desarrollo del lenguaje, más que diferencias de género; y, por último, los niños desde edades tempranas manifiestan conocimiento social acerca de las características de los diálogos. [Resumen de la autora.]

52. **De-Zuluaga, Tina, "Procesos en la sistematización de los sonidos del español en niños de corta edad", *Language and Language Behavior Abstracts*, 15, 4 (1981), 776.**

Se realizó un intento por establecer algunas generalizaciones en la sistematización de los sonidos del español, basado en el seguimiento del desarrollo fonológico de un niño desde la edad de 1 año 11 meses hasta los 2 años 10 meses. Se postulan las siguientes generalizaciones:

- (1) uso de /a/ en posición pretónica,
- (2) omisión de /b/, /d/ y /g/ en posición inicial de emisión,
- (3) omisión de nasal antes de consonante,
- (4) omisión de [b], [d] y [g] en posición intervocálica,

- (5) sustitución de /r/ y /r̄/ por /l/ en posición intervocálica,

- (6) omisión de líquida después de consonante,

- (7) omisión de /l/ cuando forma parte de artículo definido, y

- (8) omisión de /j/ y /w/ después de consonante.

Se concluye que el desarrollo fonológico es un proceso de construcción cognoscitiva y lingüística que muestra, de una manera indirecta, el conocimiento que el niño tiene de la realidad y del sistema lingüístico. [Copyright by *Language and Language Behavior Abstracts (LLBA)*, 1982.]

53. **Dirección General de Educación Especial (ed.), 1985 *Elaboración de una propuesta sobre adquisición de la lengua española en una muestra de niños mexicanos de 2 a 11 años*, Secretaría de Educación Pública, México, 1985.**

En 1983 la Dirección General de Educación Especial, dependencia de la Secretaría de Educación Pública de México, inició un proyecto para elaborar y aplicar una batería de pruebas que midieran la adquisición del español como lengua materna, dividida en cinco escalas: articulación, comprensión y producción de sintaxis, vocabulario y competencia comunicativa. Las escalas se probaron en un estudio piloto con niños entre los dos y los once años de edad residentes en el Distrito Federal. Luego se procedió a analizar los resultados obtenidos, con dos criterios: uno cualitativo y otro cuantitativo. De este análisis surgieron ajustes y cambios en las escalas y dos de ellas se desearon.

La investigación definitiva se inició con una muestra de 880 niños inscritos en guarderías, en jardines infantiles y en escuelas primarias públicas. La base teórica del proyecto se apoyó en Bloom y Lakey (1978).¹⁷ Como objetivo, los investigadores se propusieron estudiar la adquisición del lenguaje en tres "arcos" o componentes básicos del lenguaje: la forma, el contenido y el uso, con objeto de obtener una información más exacta sobre el área afectada en niños que manifiestan alteraciones —con distintas etiologías— en la adquisición del lenguaje y poder elaborar programas pedagógicos más efectivos.

Se estudia la forma —entendida como el sistema convencional de signos arbitrarios que componen el sistema lingüístico— a través de la aplicación de dos escalas: la de articulación y la de sintaxis. Definen el

¹⁷ No aparece la ficha bibliográfica

contenido como “la representación lingüística del conocimiento del mundo” y lo exploran a través de la escala de vocabulario. Por último, se investiga el componente de uso, “aquel que se refiere a las metas y funciones del lenguaje”, con la escala de competencia comunicativa dividida en dos subescalas representativas del discurso: la narración y “decir direcciones”.

La elaboración de la batería se realizó tomando en cuenta dos tipos de situaciones: naturales y controladas, y se pretendió obtener datos tanto cuantitativos como cualitativos de la aplicación de cada subtest.

Con la escala de articulación se estudió la producción fonémica en tres posiciones: inicial, media y final de palabra y las combinaciones fonémicas homo y heterosilábicas.

En la escala sintáctica se utilizó la identificación de láminas como técnica exploratoria para la comprensión y producción, de acuerdo con las propuestas de Fraser (1963).¹⁸ Con ella se pretendió que el niño identificara o produjera cierto tipo de estructuras oracionales y morfológicas.

La escala de vocabulario se dividió en dos partes: la sección donde el niño define palabras y otra donde produce la palabra que corresponde a una definición dada por el investigador.

La escala sobre competencia comunicativa “analiza en una situación más natural, cómo el niño comunica la información que tiene por medio de estructuras determinadas, dentro de los actos verbales” (p. 16).

En este informe de investigación todavía no se proporcionan los resultados sobre la escala de adquisición de la lengua española; solamente se incluyen los primeros resultados sobre la escala sociocultural SOM-PA (no se explicitan las siglas), sobre los subtest del WISC-RM (Wechsler Intelligence Scale for Children, estandarización para México); y sobre la batería de Kaufman (K-ABC, basada en la prueba ABC, de Lorenzo Filho).¹⁹

54. Eblen, Roy E., “Phonological processes in the 1980 development of liquids in Mexican children” [Procesos fonológicos en el desarrollo de los fonemas líquidos en niños mexicanos], en R. S. Maller, *Papers from the 1979 Md. American*

Linguistics Conference, University of Nebraska, Lincoln, 1980, 168-174.

55. Eblen, Roy E., “A study of the acquisition of 1982 fricatives by three-year-old children learning Mexican Spanish” [Un estudio de la adquisición de los fonemas fricativos por niños de tres años de edad que aprenden el español de México], *Language and Speech*, 25 (1982), 201-220.

El objetivo de esta investigación fue estudiar si la variabilidad individual en la producción de los fonemas fricativos refleja:

- Variaciones dialectales que también ocurren en el habla adulta;
- Una instancia del proceso general de desarrollo observada en niños que aprenden otras lenguas; o
- Un patrón individual, quizá único.

Se eligieron los fonemas /x/, /f/ y /s/ y se estudiaron en la producción de seis niños mexicanos hispanohablantes monolingües, provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico del estado de Oaxaca, México. Las edades de los niños fluctuaban entre los 3 años 4 meses y los 3 años 11 meses.

El autor utilizó 37 láminas para provocar una denominación espontánea por parte de los niños, y pidió a la madre o a la maestra que, después, los hicieran repetir 12 enunciados para obtener tanto el modelo del adulto como la imitación del niño. Se consideró “error” la sustitución de un fonema por otro, incluyendo elementos nulos. Se grabaron las respuestas, mismas que fueron transcritas fonéticamente al terminar cada sesión. El investigador volvió a realizar las transcripciones y también lo hicieron otros tres hablantes nativos del español, con el objeto de obtener una confiabilidad entre un 80 y un 83 por ciento.

Los resultados generales muestran que la distribución de los tipos de error en cada fonema varió mucho entre cada uno de los niños: en el proceso oclusivo (stopping) considerado globalmente, hubo un 28% de errores: 41% en sustituciones y 31% en omisiones. Los resultados de grupo mostraron una reducción del 48% en 66 de los grupos consonánticos.

La frecuencia proporcional de errores en los tres fonemas es similar a la frecuencia de aparición de estos sonidos en el corpus: los errores de /s/ sumaron 68%, los de /x/ un 24% y los de /f/ un 8% del total.

Al considerar los fonemas por separado se observó que en /x/ tanto los niños como los adultos utilizaron consistentemente [h], rasgo dialectal de la región de Oaxaca.

¹⁸ No aparece la ficha bibliográfica.

¹⁹ En 1988, con los resultados de dicha investigación, se conformó la Batería para la Evaluación de la Lengua Española (BELE), que se estandarizó y se emplea como instrumento de diagnóstico en la Dirección General de Educación Especial, de la Secretaría de Educación Pública

El fonema /f/ fue el que presentó menos errores, pero se observó un proceso de simplificación en los segmentos /fl/ y /fr/.

El fonema /s/ presentó el mayor número de variaciones individuales, que muestran patrones similares a los reportados en informes sobre la adquisición fonológica en otras lenguas.

Por otra parte, se observaron patrones específicos individuales en el proceso de adquisición. Una de las niñas mostró evidencia clara de reglas fonológicas particulares, mientras que otros utilizaban recursos similares para la producción fonológica.

Para finalizar, el autor coincide con Macken y Ferguson (1981)²⁰ quienes conciben la adquisición fonológica "fija y libre a la vez": sus datos muestran huellas dialectales, procesos universales y variaciones intra e interpersonales.

56. Echeverría, Max Sergio, "Late stages in the acquisition of Spanish syntax" [Estadios tardíos en la adquisición de la sintaxis del español], *Dissertation Abstracts International*, 37 (1976), 942-A. [Tesis, University of Washington.]

Esta tesis estudia la adquisición de varias estructuras sintácticas del español en niños con edades entre los 5 y los 10 años. El autor diseñó, instrumentó y aplicó una prueba de comprensión para explorar la competencia lingüística de niños hablantes nativos del español. Las estructuras sometidas a prueba fueron las construcciones pasivas, subjuntivas y condicionales, varios órdenes de palabras, oraciones relativas y otras oraciones donde aparecen verbos tales como *preguntar* (ask), *contar* (tell) y *prometer* (promise). Echeverría encontró que los niños todavía estaban en el proceso de adquisición de la sintaxis, y que las estructuras estudiadas se desarrollan siguiendo una serie de pasos o niveles. Este estudio discute además, las estrategias de decodificación que los niños utilizan en su interpretaciones sobre las oraciones de la prueba.

57. Echeverría, Max S., *Decodificación infantil de 1978 estructuras sintácticas del español* [Ponencia presentada en el V Congreso Internacio-

nal de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Caracas, 1978].

Se investiga la comprensión de estructuras sintácticas en niños entre 5 y 10 años de edad, bajo la siguiente hipótesis: el niño asigna ciertas relaciones a los lexemas o sintagmas escuchados, las cuales producen una lectura semántica que no corresponde a la competencia del adulto. Para el experimento, se elaboró un "Test de Estructuras Sintácticas" (TES) en el que el niño hace actuar a muñecos y juguetes, de acuerdo con las acciones enunciadas en las oraciones de prueba.

Estas fueron de tres tipos:

- Comprensión de oraciones activas y pasivas reversibles
- Comprensión de oraciones activas reversibles con objeto inicial (orden OVS y OSV).
- Comprensión de oraciones subordinadas adjetivas en función de sujeto.

Se esperaba que, de acuerdo con una estrategia formulada por Bever (1970),²¹ los niños asignarían una interpretación correspondiente a agente-acción-paciente a cualquier serie Sustantivo-Verbo-Sustantivo.

Los resultados muestran que, mientras la comprensión de los enunciados activos fue buena en cualquiera de las edades estudiadas, la comprensión de los pasivos aumentó regularmente desde un 10% hasta un 90% a partir de los 5 y hasta los 10 años de edad. En cada grupo de edad hubo niños que interpretaron sistemáticamente los enunciados pasivos como activos, pero el número de ellos fue disminuyendo regularmente con la edad.

En cuanto a la comprensión de las oraciones activas reversibles con objeto inicial, se encontró que las órdenes SVO y SOV no presentaron dificultades a los 5 años. Sin embargo, los órdenes OVS y OSV fueron difíciles de comprender antes de los 9 años, y el último resultó relativamente más difícil.

Al analizar las 330 interpretaciones de la comprensión de oraciones subordinadas adjetivas en función de sujeto o de objeto, el rendimiento en la comprensión de ambas fue muy bajo. Además, la interpretación que los niños hicieron fue inesperada para los investigadores: el niño interpretó la oración compuesta como si fueran dos oraciones simples coordinadas. La oración "El pato que empujó Pedrito se puso a

²⁰ M. Macken & C. A. Ferguson (1981), "Fonological universals in language acquisition", en H. Winitz (ed.), *Native language and foreign language acquisition* [s.ed.], New York.

²¹ T. G. Bever (1970), "The cognitive basis for linguistic structures", en J. R. Hayes (ed.), *Cognition and the development of language*, Wiley, New York.

llorar” se interpretó como: ‘El pato empujó a Pedrito y Pedrito se puso a llorar’.

El autor concluye que los niños evidencian la aplicación de una estrategia de decodificación con la que proyectan el esquema funcional SVO sobre las cadenas de superficie.

58. Echeverría, Max S., *El desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, 1978.

En este estudio se parte de la hipótesis originalmente aportada por Carol Chomsky (1969):²² el niño de 5 a 10 años aún no alcanza el dominio de su sintaxis, puesto que desconoce o no comprende del todo bien algunas estructuras de su lengua. Frente a los resultados obtenidos por Carol Chomsky con niños anglohablantes, el autor se propuso analizar lo que ocurría con el dominio de la adquisición de la sintaxis en 58 niños chilenos hablantes nativos de español. Su estudio se centra en la dimensión “comprensión lingüística” y trata de poner de manifiesto, a través de los errores de interpretación de los niños, la estructura intrínseca de su conocimiento lingüístico, de su competencia lingüística transitoria.

El libro está formado por cinco capítulos. En el primero se señalan las metas específicas de la investigación: análisis de una prueba de comprensión lingüística previamente diseñada, con 58 oraciones experimentales que contienen 5 estructuras básicas: pasivas, activas, condicionales, de subjuntivo y relativas.

En el segundo y tercer capítulos se explican los rasgos que caracterizan a la investigación:

- a. El marco teórico dentro del cual está situada. El autor logra una posición ecléctica, por llamarla de alguna forma, entre la lingüística generativa y la psicología cognitiva; para él, los procesos mentales que subyacen al comportamiento lingüístico tienen una nítida correlación con las reglas de la gramática.
- b. El eje en el cual se sitúa el estudio. El autor realiza un estudio transversal, pues permite la observación del desarrollo lingüístico en un número considerable de sujetos en un lapso más o menos corto de tiempo.
- c. Análisis de los estudios existentes sobre la adquisición del español. El autor encuentra que los escasos estudios realizados anterior-

mente al suyo, son poco útiles para su propio trabajo pues, o bien están fuera de la sintaxis, o bien, si están dentro de ella, tanto su metodología como su sustento teórico son “endebles”.

- d. Estructuras sintácticas seleccionadas para el análisis, agrupadas en 6 subtests:

Subtest 1:

- a. Oraciones activas reversibles
- b. Oraciones pasivas reversibles

Subtest 2:

- c. Oraciones simples con orden sintáctico SVO
- d. Oraciones simples con orden sintáctico SOV
- e. Oraciones simples con orden sintáctico OVS
- f. Oraciones simples con orden sintáctico OSV

Subtest 3:

- g. Asignación de sujeto al infinitivo con los verbos *ordenar* y *prometer*; y

Subtest 4:

- h. *contar + oración subordinada interrogativa indirecta*
- i. *preguntar + oración subordinada interrogativa indirecta*

Subtest 5:

- j. *decir + FN + subjuntivo*
- k. *decir + FN + condicional*

Subtest 6:

- l. Oraciones subordinadas adjetivas con *que* como sujeto
- m. Oraciones subordinadas adjetivas con *que* como objeto.

La “actuación” de las oraciones se hizo mediante la manipulación de materiales tales como muñecos (niño-niña) y animales de juguete (gato-perro). La entrevista la realizaron dos o tres personas de acuerdo con las exigencias de la estructura en cuestión. La prueba se aplicó en forma de juego, pero antes se utilizaron oraciones de ensayo que no presentaban la estructura cuya comprensión se investigó.

En el cuarto capítulo se hace una detallada descripción de las estructuras sintácticas que forman cada subtest; se discute a la luz propia y de otros autores la naturaleza y la dificultad de tales estructuras. Se incluyen comentarios acerca de la posible adquisición temprana o tardía de las mismas, el comportamiento lingüístico individual, etapas de adquisición de diversos órdenes oracionales, procesos transformacionales entre estructuras superficiales y profundas, contrastes y similitudes en-

²² C. Chomsky (1969), *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*, MIT Press, Cambridge.

tre algunas estructuras del inglés, etapas intermedias de comprensión, equivocaciones generalizadas, recuperación de estructuras profundas, estructuras complejas, estrategias de decodificación y violaciones al principio de distancia mínima.

Finalmente, en el capítulo quinto se presentan las conclusiones generales de la investigación, que se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Existe la adquisición tardía de ciertas estructuras. El niño de 5 a 10 años aún se encuentra en proceso de internalizar conocimientos.
2. El desarrollo lingüístico es un rasgo idiosincrático, aunque en términos generales hay una correlación entre desarrollo de la comprensión y desarrollo cronológico.
3. Los niños siempre asignan significado a la cadena a que son expuestos.
4. Hay una tendencia a la decodificación directa de las estructuras superficiales, estrategia que el niño sigue sobre la base de claves tales como el orden de las palabras.
5. El orden de adquisición es constante, a pesar del desarrollo lingüístico individual; el niño tiende a adquirir un conocimiento del orden oracional para pasar después a reconocer otro tipo de marcas como las de la pasiva, la utilización del subjuntivo y del condicional, la comprensión de *prometer + FN + vb + infinitivo* y de las oraciones subordinadas adjetivas.

59. **Echeverría, Max Sergio, "Longitud del enunciado infantil: factores ambientales e individuales",** en *Estudios Generales 1. Actas del 5o. Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*, Sociedad Chilena de Lingüística y Universidad Técnica del Estado, Santiago, Chile (1979), 56-68.

Este estudio de 102 niños chilenos entre dos y cinco años diez meses de edad, se propuso correlacionar el PLE (Promedio de Longitud de la Emisión, calculado en términos del número de palabras) con otras variables individuales y sociales. Se encontró que la edad es el factor que influye de manera más importante en la longitud del PLE.

Los otros factores fueron, en orden decreciente: grupo social –que involucra nivel económico y nivel educativo de los padres–, horas de televisión, nivel económico y nivel educativo –tomados por sí mismos–, orden relativo entre los hermanos y sexo.

60. **Echeverría, Max S. y M. Olivia Herrera, Incidencia de variables socioculturales en la comprensión del vocabulario y sintaxis del español.** [Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Phoenix, 1981.]

Se estudiaron 22 niños chilenos monolingües de 4 a 5 años de edad, que asistían al jardín infantil. La mitad de ellos provenía de un nivel sociocultural alto y la otra de un nivel bajo. Los indicadores para determinar el nivel fueron la escolaridad y la ocupación de los padres y la densidad habitacional del grupo familiar.

El estudio se enfocó a averiguar si existía o no alguna relación entre variación lingüística y pertenencia a un grupo social. Se tomaron la sintaxis y el léxico como variables dependientes y el factor sociocultural como una variable compleja independiente.

Los supuestos del estudio fueron tres:

- a) El factor sociocultural (FSC) incide tanto en la comprensión de la sintaxis como en la del léxico;
- b) El FSC influye tan sólo en la comprensión de la sintaxis; o,
- c) El FSC incide tan sólo en la comprensión del léxico.

Como instrumento para evaluar la comprensión de la sintaxis, se utilizó un "Test de Estructuras Sintácticas" (TES), en el cual el niño actúa los estímulos utilizando muñecos y otros juguetes. Las estructuras estudiadas fueron:

- a) Oración activa simple con orden SVO
- b) Oración simple con orden SOV
- c) Oración pasiva reversible
- d) *contar + FN objeto + oración subordinada interrogativa indirecta*
- e) *preguntar + FN objeto + oración subordinada interrogativa indirecta*.

Para la comprensión del léxico se utilizó un "Test de Vocabulario en Imágenes" (TEVI), con 56 ítems compuestos por sustantivos, adjetivos y verbos.

Los resultados de la investigación muestran que en el TES no parece haber diferencias importantes entre los dos grupos de niños. En relación con la comprensión del léxico sí se presenta una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos.

Como explicación de estos resultados, el autor se apoya en Chomsky y McNeill,²³ en el sentido de considerar que la contribución de la experiencia y del

²³ No aparece la ficha bibliográfica.

ambiente será mayor en aquellas áreas en las que resulte más difícil aplicar reglas o principios generales. Puesto que tales principios se aplican con facilidad a la sintaxis, en ésta la experiencia no juega un papel tan importante; en cambio, dado que el léxico es particular, en él la experiencia es fundamental.

61. **Echeverría, Max Sergio, "Hacia una evaluación 1983 de la competencia lingüística en la lengua materna", *Lectura y Vida*, 4 (1983), 11-14.**
62. **Edelsky, Carole & Virginia Muiña, "Native Spanish language acquisition: the effect of age, schooling and context on responses to 'dile' and 'pregúntale'" [La adquisición del español como lengua nativa: el efecto de la edad, la escolaridad y el contexto sobre las respuestas a 'dile' y 'pregúntale'], *Journal of Child Language*, 4 (1977), 453-475.**

Se estudia el fenómeno de la confusión entre los verbos *preguntar* y *decir* en español, con 80 niños cubanos entre 7 y 10 años, que asisten a escuelas con programas total o parcialmente bilingües, en Miami. Las autoras aplicaron la misma técnica de C. Chomsky (1969),²⁴ pero tuvieron especial cuidado en poner a prueba las oraciones en un contexto adecuado; por ejemplo, hacían jugar a los niños los papeles de maestro y alumno y le pedían: "Dile a tu alumno qué letra escribir".

Encontraron que a mayor edad, programa bilingüe completo y adición de claves semánticas o situacionales, mejor actuación lingüística de los niños.

63. **Eilers, Rebecca E., William Gavin & Wesley R. 1979 Wilson, "Linguistic experience and phonemic perception in infancy: a crosslinguistic study" [La experiencia lingüística y la percepción fonémica en la infancia: un estudio lingüístico transversal], *Child Development*, 50 (1979), 14-18.**

Se estudiaron 16 bebés entre los seis y los ocho meses de edad, con antecedentes prenatales y de parto normales. Ocho casos procedían de familias donde el español era el idioma nativo y de uso exclusivo en el hogar, y ocho de familias donde el inglés era la lengua nativa y de uso exclusivo.

Para este experimento se escogieron dos pares de contrastes de habla sintética que se diferenciaban en el tiempo de inicio de la sonoridad ("voice onset time" o VOT). Dos pares pertenecían al español: [pa] [ba], como en "peso" y "beso"; y dos al inglés: [p^ha] [pa], como en "pet" y "bet" (p. 14). Además, se introdujo un par con contraste en el VOT, producido de manera natural: [bIt] versus [bit], como en "bit" y "beat". Este par se empleó para el adiestramiento de todos los bebés y para establecer el control de sus respuestas.

Se empleó el sistema de discriminación auditiva con reforzamiento visual. A los bebés se les enseñó a responder por medio de un movimiento de cabeza cada vez que un estímulo auditivo cambiaba, y se premiaron sus respuestas correctas con la activación de un juguete que se encendía y se apagaba.

Los estímulos se produjeron en los laboratorios Haskins con un sintetizador de habla de resonancia paralela, dentro de una cámara sonoamortiguada equipada con monitor de video, circuito de sonido y con equipo de alta fidelidad. En un cuarto adyacente se colocó el resto del equipo. Los niños permanecían sentados sobre el regazo de uno de los padres, viendo a una cámara de video; los dos experimentadores permanecieron a 6 pies del bebé y en un ángulo de 45 grados, para quedar en el centro de su campo visual. Al experimentador # 1 y al padre se les colocaron audífonos con música de fondo. El experimentador # 2 podía comunicarse con el experimentador # 1 a través de un micrófono.

Para seleccionar los estímulos apropiados se trabajó previamente con 5 hablantes nativos del inglés y 5 del español, quienes realizaron la tarea de discriminación y de identificación de los pares. Todos los adultos resolvieron la sección de discriminación al cien por ciento.

Los datos demostraron que los bebés de hogares anglófonos discriminaron el contraste del VOT del inglés, mientras que los bebés del medio hispanohablante discriminaron los dos contrastes en ambas lenguas.

Los autores suponen que el ambiente lingüístico de los sujetos determina una diferencia significativa en la discriminación de los pares. La explicación que proponen es que, acústicamente, el contraste en inglés es más notable. Es posible que en los infantes la experiencia lingüística auditiva sea un prerequisite necesario para la adquisición de los contrastes del VOT.

La experiencia juega pues, un papel central en la percepción auditiva durante la primera infancia, aunque todavía no se conoce bien cómo los bebés hacen uso de dicha experiencia posteriormente.

²⁴ Cf. nota 21.

64. Eilers, Rebecca E., D. Kimbrough Oller & Carmen R. Benito-García, "The acquisition of voicing contrast in Spanish and English learning infants and children: a longitudinal study" [La adquisición de los contrastes sonoros en el aprendizaje del inglés y del español por infantes y niños: un estudio longitudinal], *Journal of Child Language*, 11 (1984), 313-336.

Los autores intentan ampliar el campo del conocimiento sobre las diferencias en la adquisición de las habilidades fonológicas entre niños hablantes de distintas lenguas.

Un tema de estudio que ha despertado mucho interés es la adquisición de la sonorización y el tiempo en el inicio de la sonoridad ("voice-onset time" o VOT). Hay varias razones para investigar en este campo particular del desarrollo fonológico:

- (1) Muchas lenguas utilizan el VOT para distinguir consonantes oclusivas homorgánicas (las que se producen con los mismos órganos: labiales, dentales, velares);
- (2) La partición diferente del VOT en distintas lenguas da por resultado contrastes sonoros muy variados entre las oclusivas homorgánicas;
- (3) Se sabe que el infante, poco tiempo después de nacido, es capaz de percibir algunas características de la sonorización en consonantes oclusivas;
- (4) Se ha demostrado que la experiencia lingüística afecta la discriminación de algunas categorías de la sonorización, en consonantes oclusivas.

Los propósitos de esta investigación son dos:

- (1) Obtener datos sobre el desarrollo en la adquisición de los contrastes sonoros en las etapas presignificativas y significativas; y
- (2) Obtener una base de datos sobre el español que permita establecer comparaciones.

Se realizó un estudio longitudinal de 14 niños desde la infancia. En este trabajo se informa sobre dos momentos en el desarrollo—cerca del primer año de edad y al principio del tercero—, de 4 niñas y 3 niños seleccionados de entre los anteriores, que vivían en el área de Miami en ambientes donde se hablaba español cubano o inglés.

En el experimento, los niños estuvieron acompañados por su padre y por un experimentador bilingüe. El experimentador presentaba uno de los modelos siguientes: [ba], [pa], [p^ha], [da], [ta], [t^ha], [ga], [ka] o [k^ha]. Se motivó a los niños a imitar el modelo

y se reforzó la imitación correcta con un dulce. La meta del experimentador era obtener dos series de 45 imitaciones de cada niño.

Los resultados demostraron que, a los dos años:

- (1) Hay diferencias significativas entre ambos grupos en la imitación de sílabas con consonantes oclusivas que son distintas en cuanto a la sonorización.
- (2) Los dos grupos se acercan a los valores adultos para el VOT.
- (3) Si se toman como base las características sonoras del balbuceo previo, no puede predecirse si un niño tendrá el contraste sonoro a los dos años.
- (4) Tres de los niños de habla española mostraron diferencias significativas para las categorías sonoras propias del español, en cada punto de articulación. Cuatro de los niños del grupo de lengua inglesa mostraron contrastes significativos en la sonorización en los tres puntos de articulación.

Los resultados de este estudio son similares a los de Gilbert (1977)²⁵ para el inglés, pero son distintos de los obtenidos por Macken y Barton (1980)²⁶ para el español.

En resumen, los resultados sugieren que en el proceso de la adquisición de las dos lenguas, los niños de casi tres años, al imitar, demuestran la habilidad para producir los contrastes sonoros de sus lenguas maternas.

65. Eisenberg, Ann R., "Learning to describe past experiences in conversation" [Aprendiendo a describir experiencias pasadas por medio de la conversación], *Discourse Processes*, 8 (1985), 177-204.

La autora menciona algunos de los requisitos que se han considerado básicos para que los niños puedan hablar sobre el pasado. Entre éstos, por ejemplo, los niños deben recordar eventos pasados y representarlos y, además, deben reconocer que sus interlocutores ya saben algo sobre dicho evento. El objetivo de este trabajo fue analizar los cambios que ocurren en la forma y en los tipos de discusiones sobre el pasado, tanto en conversaciones de la rutina diaria como en aquéllas donde se toma alguna nueva experiencia vivida.

²⁵ J. H. Gilbert, "A voice-onset-time analysis of apical stop production in three year-olds", *Journal of Child Language*, 4 (1977), 103-110.

²⁶ Cf. descripción de este trabajo en la entrada 126.

El trabajo se divide en tres partes: en la primera, la autora presenta los rasgos que cambian con el tiempo en una conversación; luego realiza un análisis global de los datos y, por último, los presenta ilustrando tres “fases de desarrollo temprano de la conversación”. En la discusión, Eisenberg explora la relación entre el hablar sobre eventos pasados y la comprensión de esos mismos eventos en edades tempranas.

Para realizar la investigación se escogió a dos niñas monolingües de español, hijas de inmigrantes mexicanos que vivían cerca de Oakland, California. Sus padres habían llegado a los Estados Unidos cerca de cinco años antes de que se iniciara el estudio; en la casa hablaban exclusivamente el español. Las dos niñas eran primogénitas pero, durante el curso de la investigación, ambas tuvieron una hermanita. También ambas jugaban permanentemente con primos y vecinos de origen mexicano. La investigación se inició justo cuando las niñas se encontraban en la etapa de las dos palabras (desde los 21 hasta los 32 meses para Nancy y desde los 24 hasta los 38 meses para Gabriela).

Se grabaron las conversaciones de las niñas con miembros de sus familias durante sesiones de dos horas, cada tres semanas, a lo largo de un año. Para tal fin, se establecieron diferentes contextos para la conversación, con objeto de ampliar su contenido; también se procuró que en las conversaciones intervinieran diferentes adultos. Se grabaron 105 horas de habla espontánea, que después fue transcrita.

En relación con el método de análisis, primero se identificaron aquellas conversaciones donde las niñas discutían eventos pasados. Se definió como conversación: “cualquier secuencia de interacción verbal que contuviera, por lo menos, un relevo de cada uno de los dos participantes” (p. 179).

Se consideraron tanto los episodios que incluyeran referencias a eventos pasados elicitados por el adulto, como los relatos espontáneos de las niñas.

En un segundo paso, se calificó cada episodio con base en cinco criterios:

1. Longitud. Se tomaron en cuenta todas las emisiones y el número total de emisiones con información nueva.
2. Contenido de la conversación. Incluyó tres dimensiones:
 - (a) Valor de verdad;
 - (b) Frecuencia en la aparición de la discusión o frecuencia de participación; y
 - (c) Unicidad de los elementos mencionados. Se consideraron “elementos ‘únicos’ aquellos que resultaban específicos

a sólo una instancia de un tipo de evento” (p. 108).

3. Razón para que algo llegara a mencionarse o se trajera “a cuento” o “a colación”.

4. Naturaleza del diálogo en la conversación.

Incluyó varias dimensiones:

- (a) Número de preguntas por episodio;
- (b) Rango de la respuesta;
- (c) Porcentaje de *sí/no* versus preguntas que se inician con *wh* (¿quién? ¿qué? etc.); y
- (d) Tipo de pregunta.

5. Rasgos lingüísticos. Aquí se incluyó un análisis de:

- (a) La presencia de verbos en los enunciados de las niñas, con una notación adicional si el verbo se presentaba en pasado;
- (b) Los adverbios temporales; y
- (c) Los conectivos oracionales.

Los resultados fueron los siguientes: en 16 sesiones, Gabriela y sus interlocutores discutieron eventos pasados 57 veces, mientras que Nancy participó en 186 discusiones en sólo 14 sesiones. Parece ser que la interacción de los adultos durante las sesiones de grabación influyó mucho en un aumento de la conversación por cada sesión. Buena parte de las conversaciones ocurrió a la hora de comer o cuando los adultos estaban descansando.

A partir de estos resultados, la autora propone tres fases en el desarrollo de la conversación:

En la primera (que se inicia entre los 23 o 24 meses para Nancy y entre los 33 o 34 para Gabriela), las características principales fueron:

- (a) Un mayor contenido proporcionado por el adulto; y
- (b) Las niñas se concretaron a responder con *sí* o *no*, o bien con emisiones de dos palabras (muchas de ellas repetición de los enunciados adultos).

En la segunda (entre los 27 y 29 meses para Nancy y hasta el final de las grabaciones para Gabriela), hubo necesidad de elicitar sólo la mitad de las descripciones; el resto fueron espontáneas, aunque los eventos descritos no constituyeron eventos “únicos” ni partes del “guión” de un evento. En esta etapa, la autora observó dos hechos que sostenían la posibilidad de conversar sobre eventos pasados: el primero fue el conocimiento general de la estructura de un evento dado (por ejemplo, lo que ocurre en una fiesta de cumpleaños); y el segundo, la experiencia de haber discutido este hecho –en general– con anterioridad. La

autora opina que la memoria de un evento es mucho menos importante que el conocimiento general de una rutina o de actividades familiares comunes. Gabriela quedó ubicada en esta segunda fase.

En la tercera fase del desarrollo, Nancy presentó las siguientes características:

- (a) La mayoría de sus relatos fueron espontáneos;
- (b) Recordó y se refirió a eventos pasados de manera muy independiente del discurso y de la situación contextual;
- (c) Mencionó actividades ya vividas en relación con una gran variedad de situaciones presentes. A pesar de todos estos avances, al discurso de la niña todavía le faltaban lo que Labov y Waletzky (1966)²⁷ llaman "cláusulas con orientaciones", en las que se le presentan al oyente datos en relación con la persona, el lugar, el tiempo y la situación. En general, la autora identifica a la niña como "una hablante que se pasea a lo largo de una conversación, más que como una hablante con un plan definido y un punto a tocar" (p. 199).

Finalmente, la autora sugiere que se examinen con detalle todos los cambios que ocurran desde la tercera fase en adelante; en especial, los que contesten a dos preguntas: "¿Cuándo y cómo aprenden los niños a planear sucesivamente períodos de discurso más largos? y ¿Cómo aprenden a distinguir entre la información que sustenta el punto central del discurso y aquella que sólo provee un telón de fondo para mantener el hilo principal de la narración?" (p. 203).

66. Fenoy, Blanca Liliana, "El efecto diferencial del 1987 contexto lingüístico en la interpretación infantil de estructuras", *Revista Argentina de Lingüística*, 3 (1987), 137-147.

En este trabajo se estudian los efectos del contexto sobre la comprensión que los niños realizan de diez oraciones "con y sin cláusula incluida" (p. 140), insertas en tareas de actuación (acting-out). En ellas se utilizaron expresiones "con estructuras enfáticas de la reciprocidad: *uno sobre el otro, entre un niño y otro, uno hacia el otro, entre uno y otro*" (p. 139). En cuanto al léxico, en las oraciones incluyentes se emplearon los verbos: *ver, pedir, ordenar, y decir*, donde el sujeto quedaba contro-

lado por el objeto. Las cláusulas-complemento llevaban verbos de acción: *saltar, correr, empujar, y sentarse*. Con todas las estructuras, la autora redactó un cuento infantil donde el contexto era narrativo, coherente y natural.

Se trabajó con 30 niños de 6 a 7 años; 13 (5 niñas y 8 niños) con edades de 6 a 6.6, y 17 (10 niñas y 7 niños) de 6.6 a 7 años. Los niños asistían a una escuela primaria de la ciudad de San Luis, en Argentina.

La autora analizó las respuestas dadas a la estructura fuera y dentro del contexto. En el primer caso, estableció tres subgrupos:

- a) los niños que comprenden el enunciado como si no existiera una frase recíproca;
- b) los que daban un porcentaje total o casi total de respuestas adultas; y
- c) los que, aun cuando no ofrecían respuesta adulta, se planteaban un problema con la presencia del recíproco.

En el segundo caso, donde los sujetos interpretaban las oraciones insertas en el cuento, se encontró que el contexto tiene efectos importantes para los niños de los grupos b) y c), según la siguiente división:

- a) en una primera etapa, los niños todavía no han adquirido la estructura;
- b) en una segunda, se inician en la adquisición de la estructura; y
- c) ya la han adquirido.

La autora concluye que parece existir una relación entre la influencia del contexto lingüístico y la gramática de que el niño dispone. Anexa los diez enunciados y el cuento.

67. Ferreiro, E., Ch. Othenin-Girard, H. Chipman 1976 & H. Sinclair, "How do children handle relative clauses? A study in comparative developmental psycholinguistics" [¿Cómo manejan los niños las oraciones relativas? Un estudio comparativo en psicolingüística del desarrollo], *Archives de Psychologie*, 44 (1976), 229-266.

Se presentan los resultados obtenidos al estudiar tres aspectos del manejo de las oraciones relativas en niños hablantes de español, inglés y francés: la comprensión, la producción y los juicios de aceptabilidad gramatical.

A. La comprensión

Se aplicó una prueba de comprensión a niños de diversas edades, hablantes de inglés, español, y francés. Se les pedía que representaran, con juguetes, una pequeña historia que el investigador les había contado. A cada

²⁷ W. Labov & Waletzky (1966), "Narrative analysis: oral versions of personal experience", en J. Helm (ed.), *Essays on the verbal and visual arts*, American Ethnological Society, Washington, D. C.

niño se le decían cuatro oraciones que presentaban dos eventos intencionalmente relacionados entre sí, donde intervenían tres personajes en dos oraciones; por ejemplo: “El perro lavó al gato que empujó al conejo”, “The squirrel licks the cat that pushes the monkey”, “La vache pousse le singe qui lèche le cochon”.

En dos oraciones, el pronombre relativo ocupaba la posición del sujeto, en otras dos la de objeto, y aparecían dos oraciones autoincrustadas. Sin embargo, a pesar de la similitud en la organización sintáctica de estas oraciones en las tres lenguas, existen diferencias estructurales en cada una de ellas. En español, el objeto directo va precedido del marcador *a*; en francés, hay dos pronombres relativos: *qui*, que se usa en función de sujeto, y *que*, en función de objeto; y en inglés, el orden de las palabras en la oración subordinada es el que indica las funciones que desempeña el relativo.

Las características intrínsecas de cada lengua en la formación de relativos están en estrecha relación con las estrategias de comprensión que los niños emplean para interpretarlas. De ahí que el grado de dificultad que presenta el español, no sea el mismo que el del inglés o el del francés.

Se encontró una jerarquía de mayor a menor dificultad, a saber: la autoincrustación, que representa el factor de mayor dificultad; la posición del sujeto y del objeto; el orden de las palabras en la oración.

Además, hay factores psicológicos y semánticos, tales como el papel del agente-paciente en la oración principal y en la subordinada, que pueden influir considerablemente en las estrategias de comprensión de los niños. Según los autores, estas estrategias siguen dos principios:

-Si una oración expresa dos acciones, una de las cuales se atribuye a un protagonista indicado por un nombre, la otra acción debe ser atribuida al mismo agente.

-Si una oración expresa dos acciones, una de las cuales es ejecutada sobre un protagonista indicado por un nombre, la otra acción debería ser ejecutada sobre el mismo paciente (p. 238).

Los autores concluyen que hay un crecimiento gradual en la competencia sintáctica de los niños. Este crecimiento puede observarse a través de las estrategias de comprensión que van aplicando los niños mayores, en reemplazo de la más primitiva que emplean los pequeños: NVN = agente-acción-paciente.

Sugieren que hasta los 6 o 7 años, el niño no es capaz de manejar adecuadamente la sintaxis de los rela-

tivos. De acuerdo con la estructura de cada lengua, las aproximaciones a la sintaxis correcta se van basando en el orden de las palabras, en los marcadores morfológicos (como sucede en español), o en la marca de los diferentes pronombres relativos (como en el francés).

B. Producción.

Esta prueba sólo se aplicó a niños hablantes de español (68 niños de 4 a 10 años) y a algunos hablantes de francés. Lo primero que se hizo fue pedir a los niños que contaran una historia parecida a las que habían escuchado en la prueba de comprensión.

Se encontró que los niños más pequeños –entre 5 y 6 años– producían oraciones coordinadas: “El elefante empuja al perro y lava al gato”; también se observó que estos niños usaban el morfema *que*, pero no como relativo: “Que el conejo se siente acá, que el elefante traiga la taza”. A partir de los siete años, los niños empezaron a producir oraciones relativas.

Después se aplicó una segunda técnica, en dos fases, a 140 niños hablantes de español: 74 en la primera fase y 66 en la segunda.

En la primera fase, el investigador efectuaba tres acciones similares a las de la prueba de comprensión: tres animales toman parte en un evento, en el cual uno de ellos participa en dos acciones –dos como agente, dos como paciente o una y una–. Este animal tenía un doble que no participaba en nada. Es decir:

- Un agente ejecuta dos acciones: $A \rightarrow B$ y $A \rightarrow C$, A tiene un doble.
- Un paciente recibe la acción de dos agentes: $A \rightarrow B \leftarrow C$; B tiene un doble
- Un paciente se convierte en agente: $A \rightarrow B \rightarrow C$; B tiene un doble.

Cada uno de estos eventos correspondía a una oración de la prueba de comprensión.

En la segunda fase, se les pedía a los niños que describieran el evento realizado por el investigador.

Se encontró que, para la mayoría de los niños, es más fácil producir oraciones relativas en las que el relativo juega el papel de sujeto (“El perro lavó al gato *que* empujó al conejo”), que cuando el relativo está en posición de objeto (“El gato pateó al elefante *que* el perro lavó”).

Los niños de 6 años todavía vacilan en el uso del *que* como nexo coordinante o como nexo subordinante. Aún en los niños de 9 años –quienes ya distinguen estos dos valores– se aprecian ciertas dificultades. El dominio de varias clases de oraciones relativas aparece muy gradualmente y culmina hasta los 10 años, edad en la que los niños son capaces de distinguir bien entre agente y paciente.

C. Juicios de aceptabilidad gramatical.

Según los autores, la finalidad de esta última parte de su estudio no fue tanto observar la actuación verbal de los niños, sino encontrar la posibilidad de un acercamiento, aunque fuera indirecto, a la competencia lingüística en desarrollo.

Se utilizaron las oraciones "incorrectas" empleadas por los niños en la prueba de producción, con objeto de averiguar qué opinaban de ellas otros niños de la misma edad y analizar sus opiniones sobre la sintaxis. A los niños se les hizo hincapié en que diferenciaron entre estos dos juicios: "se entiende, pero está mal dicho" y "no tiene sentido, pero está bien dicho" (p. 257).

Se encontró que los niños de 4 a 8 años no distinguen entre lo que se puede interpretar y lo que es aceptable. Entre los 9 y los 11 años ya perciben una clara diferencia entre ambos: "Se entiende, pero está mal dicho". Los juicios gramaticales de los niños mayores fueron más precisos: "Eso lo puedo entender yo o un grande, pero un chiquito no".

Las construcciones anómalas encontradas en la prueba de producción no pueden ser consideradas como errores cometidos al azar, sino que constituyen formas intermedias que permiten la transición entre coordinación y subordinación. El uso del *que* como marcador de coordinación, como pronombre -pero que no introduce cláusula subordinada-, o como nexos subordinantes, constituyen necesariamente etapas en este proceso.

68. Floyd, Mary Beth, "Sentence complexity and clause subordination in children's Spanish" [La complejidad oracional y la cláusula subordinada en el español de niños], *Hispania*, 73, 2 (1990), 488-497.

Se estudia el desarrollo de las cláusulas subordinadas en oraciones complejas en niños hispanohablantes. Se revisan los resultados obtenidos en estudios previos sobre el desarrollo sintáctico de niños hispanohablantes y se evalúan tanto niños monolingües como bilingües. Se argumenta que la falta de datos adecuados dificulta la formulación de generalizaciones y de conclusiones. También se plantean algunas dudas metodológicas. La evidencia general indica que donde ocurren progresos en el desarrollo en esta área, en niños monolingües tanto como en bilingües, es entre los 2 y los 10 años; a los 10 todavía no han alcanzado el dominio de las características expresivas sintácticas y semánticas del uso adulto de la subordinación en oraciones complejas. 9 referencias. B. Annesser Murray. (Copyright 1990,

Sociological Abstracts, todos los derechos reservados.) *LLBA*, 24, 4 (1990), 1502.

69. Fontanella de Weinberg, María Beatriz, *Adquisición fonológica en español bonaerense*, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina, 1981.

En esta investigación se analiza la adquisición del sistema fonológico por un niño bonaerense, durante el periodo de los doce meses subsiguientes a la aparición de la primera palabra. Durante este lapso se realizó una transcripción fonética diaria de todas las palabras que el niño pronunciaba en presencia de la investigadora (que es su madre), incluidas las variaciones de cada palabra. Esta transcripción se completó con grabaciones quincenales.

La primera palabra se detectó a los 9 meses y 23 días; anteriormente el niño presentaba un intenso "laleo" que después se hizo poco frecuente cuando adquirió otras palabras. La autora señala que en los 40 días posteriores a los 12 meses y 23 días, fecha en que el niño comenzó a caminar, éste sólo incorporó una palabra; tres meses después recobró su ritmo inicial.

El estudio siguió el método de Ferguson y Farwell (1975);²⁸ se tomó la palabra como unidad de análisis para estudiar la constitución progresiva de las diferentes oposiciones fonológicas y, para identificar una palabra, se aplicaron los cinco rasgos que postula Labov (1978).²⁹

"En el análisis de la evolución consonántica, se estableció como base del estudio las correspondencias de sonidos, es decir, los sonidos que aparecen en una misma posición de una determinada palabra en etapas sucesivas" (p. 14). Weinberg llama la atención sobre el temprano desarrollo de las consonantes labiales, al compararlas con otros puntos de articulación, que ocurre entre los nueve meses y el año cinco meses de edad. A los doce meses, cinco de las seis clases de sonidos también son labiales. "Este predominio labial perdura hasta el año cinco meses en que sobre nueve clases de articulación, seis son labiales, dos dentoalveolares y una alterna entre glotal y labial" (p. 17).

Al año y nueve meses de edad y dentro del español bonaerense, la autora encuentra dos clases fonológicas que el niño todavía no posee en posición inicial: las velares y las líquidas, y un fonema aislado /d/. La demora

²⁸ C. Ferguson & C.B. Farwell, "Words and sounds in early language acquisition", *Language*, 51 (1975), 419-430.

²⁹ W. Labov, "The phonetics of *cat* and *mama*", *Language*, 54 (1978), 816-822.

en la adquisición de /d/ contradice lo que Ferguson y Farwell observaron sobre el orden de adquisición fonemática en el inglés. En este caso, /t/ fue la tercera consonante adquirida y nunca alternó con segmentos sonoros; por otra parte, no se registraron palabras con /d/ en el vocabulario del niño, salvo *algodón*, con la forma [nonón]. Esto, a pesar de que el fonema /d/ figura entre las siete primeras consonantes del español bonaerense. Parecería que en este caso, el niño hizo una selección idiosincrática.

En cuanto a la evolución de las consonantes finales de palabra, al año y nueve meses de edad el niño ya había incorporado tres de los cuatro fonemas de alta frecuencia en el habla adulta; sólo le faltaba /r/. El primer sonido consonántico que se registró en posición final fue [m]. En los casos donde [m] responde a un proceso de asimilación, el niño continuó usándolo en distribución complementaria con [n]. Al final del periodo estudiado apareció la clase que incluye [l] en posición final, que apareció en la palabra *gol*, y que antecede en varios meses a su incorporación en posición inicial.

La adquisición de las vocales en posición tónica se ajusta a lo que Jakobson señala. La primera clase vocálica que surge es / ə / y a ésta le sigue / ʌ ~ ə /. Luego se registró un contraste entre una clase formada por /ɛ ~ æ ~ ai / y otra por /ĩ ~ ʌ /.

La primera oposición entre anteriores y posteriores se da “entre dos clases de sonidos en los que no sólo fonéticamente aparecen segmentos medios o bajos, sino que en el caso las anteriores va a ser el origen de la vocal media” (p. 23). La clase alta anterior surge cuando se termina este estudio.

En cuanto a la estructura de las palabras, predominan las bisilábicas (3 sobre un total de 56); las otras son monosilábicas. En las palabras agudas el niño ubicaba bien el acento, pero en las graves presentó vacilaciones.

La autora describe una serie de etapas en lo que ella llama “estrategias del aprendizaje fonológico”:

- a. Aprovechamiento de las posibilidades de contraste fonológico y selección léxica;
- b. Aprendizaje acumulativo;
- c. Paso de lo icónico a lo arbitrario;
- d. Estabilidad de las formas; y
- e. Empleo de un sonido comodín.

70. **Frenk Alatorre**, Margit, “Sobre polisemia y homonimia infantiles”, *Litterae hispanae et lusitanae. Festschrift zum Fünfzigjährigen Bestehen*, Max Hueber Verlag, München (1968), 153-171.

Este estudio se basó en la observación sistemática del desarrollo lingüístico de un niño mexicano monolingüe, desde la edad de un año tres meses hasta los 3 años dos meses. La autora diferenció cuatro etapas evolutivas:

- 1a. etapa (1.3-1.9): asimilación de 53 palabras del habla adulta.
- 2a. etapa (1.9-2.1): 127 palabras adultas, sintaxis incipiente.
- 3a. etapa (2.2-2.9): aproximadamente 320 palabras adultas.
- 4a. etapa (2.10-3.2): inicio de otra etapa.

La autora opina que, puesto que la economía es uno de los factores básicos en las primeras etapas de la adquisición del lenguaje, no se encuentran muchos sinónimos en el habla infantil. Sin embargo, no están totalmente ausentes y se producen mediante la coexistencia, durante un periodo limitado, de una forma “vieja” con un mayor contenido afectivo, con la forma “nueva” impuesta por la comunidad.

Por lo general, los sinónimos se deben al polimorfismo del habla infantil, fenómeno definido como una rápida sucesión de sistemas diferentes que se superponen. En las palabras individuales coexisten formas fonéticamente diferentes en un momento dado y esto se explica por la inestabilidad articulatoria temprana, por la realización indiferenciada de fonemas del habla adulta y por la atracción que ejercen unas palabras sobre otras.

Frenk considera que los sinónimos infantiles “son, igual que en el habla adulta, palabras de distinta configuración fonética [...]” y limita el término *polimorfismo fonético* “a los casos en que [...] un signifiante mantiene, de algún modo, la continuidad del modelo” (p. 155).

Este último tipo es el más frecuente, aunque en el fondo ambos son sólo dos aspectos de un mismo proceso.

En cambio, la polisemia y la homonimia, tanto en el habla infantil como en el habla adulta, son dos procesos distintos: la polisemia aparece cuando el niño utiliza una misma palabra para diferentes conceptos “emparentados”: [úmio] <humo> = el cigarro, la ceniza y el cenicero; y la homonimia se presenta cuando el niño maneja dos o más contenidos semánticos diferentes, nombrándolos con una misma forma: [yáyo] = *lado* y *raro*.

La autora afirma que estudiar la polisemia infantil implica conocer el campo cognoscitivo del niño, y añade que no se deriva meramente de la imitación: el mundo conceptual del niño, su clasificación de la realidad, no

son los mismos que los del adulto; sin embargo, la observación minuciosa y, en cierta medida, la intuición permiten verificar cómo el niño, una vez que posee una palabra, la aprovecha y la aplica en nuevos usos para nuevas necesidades.

La autora encuentra varios tipos de polisemia:

- a. Una designación agrupa varios conceptos pertenecientes a un mismo campo semántico de habla adulta: [pan] = *pan, sal, plátano, ate, queso*.
- b. Una designación se refiere a dos objetos emparentados (pluma-lápiz), o a las variedades de un mismo objeto o acción (chancla-zapato; da-ten).
- c. La designación de un objeto o acción llega a abarcar otros del mismo contorno (dormir-almohada).
- d. El niño hace una ampliación por analogía (metáfora): globo de goma-lámpara en forma de globo.

Todos siguen el mismo proceso: modelo-ampliación a uno o más sentidos nuevos-retorno al sentido original, mientras los añadidos encuentran expresión en nuevas palabras.

Frenk opina que, mientras en el lenguaje adulto la polisemia es resultado de un proceso histórico y es un fenómeno social, en el niño se trata de un fenómeno individual, de idiolecto.

Respecto a la homonimia, la autora dice que la abundante convergencia de varias palabras adultas en una sola forma infantil, se debe a que los sucesivos sistemas fonológicos del niño son más reducidos: varios fonemas se realizan en uno y existe una simplificación de las combinaciones vocálicas y consonánticas.

Encuentra dos tipos: homonimia por convergencia fonética y homonimia por atracción. En el primer caso, de acuerdo con la motivación fonológica que desencadena las homonimias, las clasifica en siete grupos en los que intervienen fenómenos como la asimilación, metátesis, aféresis, reducción de grupos, la homonimia debida a fenómenos morfológicos como la omisión de prefijos, etcétera.

La homonimia por atracción no involucra solamente fenómenos fonéticos o fonológicos sino también fenómenos léxicos. Por ejemplo: a los 2.8 [xúka] <azúcar> pasa a [xúta] por influencia de [xúta] <fruta>. La autora define dos procesos fundamentales en este tipo de homonimia:

- a. “La aparición de una palabra infantil provoca la asimilación de otra u otras bajo idéntica forma” (p. 167). Ejemplo: a los 2.10 [abaxáte] designa *aguacate* y a los 3.0 se usa también para *cacahuate*.

- b. Una palabra infantil actúa sobre otra u otras ya antes asimiladas, haciéndolas cambiar transitoriamente de configuración. Ejemplo: *agua*, que surge al 1.6 como [áa], se “establece” desde 1.10 como [á ɓ a] o [á ɓ wa]. En 2.0 atrae a [wawá] <perro>, que existe desde 1.6 en una variedad de formas, todas con una consonante inicial y terminadas en á; durante más de un mes [wawá] es [á ɓ wa]. “A los 2.2 entran dos palabras que ya han sido antes homónimas: [ó ɓo] para *globo* y *huevo*” (p. 168).

En la homonimia, lo que cuenta es el parecido fonético, no el sentido.

Para finalizar, la autora afirma que tanto la polisemia como la homonimia infantiles se producen de manera espontánea e independiente; cada niño crea sus polisemias y homonimias interpretando a su manera su modelo y revelando la presencia de una individualidad creadora de sus propios medios de expresión.

71. **Friedmann Freundlich, Larissa, *The influence of age and sex factors on the development of phonemic discrimination abilities of Mexican children*** [La influencia de los factores edad y sexo en el desarrollo de las habilidades de discriminación fonémica de niños mexicanos], University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan (1983). [Tesis, Northwestern University.]

La autora define la discriminación fonémica como la habilidad para identificar similitudes y diferencias entre pares de sonidos en palabras, y se propuso estudiar:

- a) El desarrollo de esta habilidad en niños y niñas de habla española, en relación con el sexo y la edad;
- b) Si las niñas difieren de los niños en esta habilidad; y
- c) Si existe una interacción entre la edad y el sexo en relación con la discriminación fonémica.

Por último, propone la construcción de una prueba estandarizada en español para realizar evaluaciones clínicas. Al hacer esta propuesta, añade dos preguntas a su investigación:

- d) ¿Los reactivos de discriminación fonémica presentan criterios de dificultad significativos para los sujetos de ambos sexos en los tres grupos de edad?; y

- e) ¿Las tareas para evaluar esta habilidad permiten discriminar las respuestas como “buenas” o “pobres” para ambos sexos y en todas las edades?

La autora controló, en especial, la selección de los sujetos, los diferentes problemas que implica la construcción de un test y los factores que, en la presentación de los reactivos, pudieran alterar los resultados finales. De un total de 450 sujetos tomó una muestra de 30 niños y 30 niñas mexicanos de la ciudad de México, monolingües, pertenecientes a las clases sociales media y alta y con inteligencia normal (medida con la prueba de Raven). Los agrupó según la edad, en tres grupos: de 5.0 a 5.8; de 5.9 a 6.5; y de 6.6 a 7.2.

El estudio se realizó con el apoyo de una serie de láminas, que los niños señalaban al escuchar los estímulos previamente grabados por un hablante nativo del español de México.

Los estímulos consistían en 72 palabras que contenían pares mínimos y que aparecían en dos ocasiones durante el estudio, haciendo un total de 144 reactivos distribuidos de igual manera en 36 láminas.

Sólo se emplearon rasgos fonéticos dialectales del español de México. Los contrastes presentaban uno o dos de los rasgos distintivos siguientes: lugar de articulación, modo de articulación y vocalización. Las palabras eran monosilábicas o bisilábicas.

Las sesiones se dividieron en dos partes: una de adiestramiento y la otra de investigación. Los datos se sometieron a un análisis factorial y a un análisis de varianza. Los resultados indicaron que la edad constituye un factor importante en el desarrollo de las habilidades de discriminación fonémica. La habilidad para realizar más discriminaciones de rasgos aislados está asociada con un incremento en la edad. El sexo no resultó un factor que influyera en este desarrollo. Los reactivos que resultaron difíciles para todos los niños de la muestra diferían tan sólo en un rasgo distintivo. En resumen, la discriminación fonémica en niños mexicanos normales todavía muestra un cierto nivel de desarrollo entre los cinco años y los siete años y dos meses de edad.

72. Galván, José Luz, “The development of aspectual relations in Spanish-speaking children” [El desarrollo de las relaciones aspectuales en niños hispanohablantes], *Dissertation Abstracts International*, 41 (1980), 3081-A. [Tesis, The University of Texas, Austin.]

Se realizaron tres estudios para investigar el desarrollo de rasgos temporales relacionados con la expresi-

sión del aspecto en español. Para ello, se tomó un grupo de 66 niños hablantes de español con edades entre los 5 y los 16 años. Sus niveles cognoscitivos, en términos piagetianos, oscilaban entre el nivel no-reversible y el nivel de la conservación del tiempo. Los niños se examinaron en México y para ello se emplearon conjuntos de dibujos en secuencia.

El primer estudio se centró en la comprensión de los marcadores aspectuales. Los hallazgos confirmaron que los reactivos resultaban más fáciles cuando había un orden temporal natural entre el tiempo presente del niño, el aspecto del evento que se describía, y el aspecto gramatical marcado en la oración de estímulo. El orden temporal natural existe cuando las diferentes coordenadas de tiempo aparecen en secuencia y en el orden de ocurrencia. Se identificó una contradicción aparente del principio del orden natural, cuando se encontró una segunda posición de ventaja entre eventos apareados. Esta contradicción se atribuyó a que, en algunas ocasiones, los niños adoptan un orden temporal “hacia atrás” en vez del orden usual “hacia delante”, que el adulto utiliza al hablar. Cuando se agruparon los reactivos que contenían marcadores de tiempo aislados o en combinación con frases adverbiales temporales, las respuestas de los niños reflejaron un patrón de desarrollo en las expresiones adverbiales, pero no en los tiempos. Más aún, no se encontró ninguna diferencia en las respuestas de los niños respecto a los verbos instantáneos, ni sobre los verbos con acciones extendidas.

El segundo estudio trató de precisar la comprensión de los conceptos ‘antes’ y ‘después’.

En estudios realizados en inglés sobre “before” y “after”, se identificaron tres patrones que coincidieron con el español: ‘antes’ se domina más temprano que ‘después’; los reactivos que preservan el orden se dominan antes que los reactivos que presentan orden reversible; los conectivos que se utilizan en la primera cláusula se adquieren antes que aquellos que aparecen en la segunda.

Se encontraron dos niveles de desarrollo correlacionados con el nivel cognoscitivo: los niños pertenecientes a la etapa de la no-reversibilidad y los de la etapa de reversibilidad habían dominado ‘antes’, pero no ‘después’. Los niños que habían llegado a la conservación de las propiedades físicas y los niños que ya tenían la conservación del tiempo habían dominado todos los conectivos, excepto la segunda posición de ‘después’.

El tercer estudio versó sobre la producción de marcadores aspectuales. Se observó un aparente efecto de tope que comenzaba en los niños que se encontraban en la etapa de la reversibilidad. Las

descripciones de los marcos durativos en los eventos de acción instantánea también resultaron menos precisos que el resto.

Un análisis de errores confirmó estos hallazgos, y reveló algunos patrones adicionales: ciertos tipos de errores se correlacionaron con las clasificaciones semántico-aspectuales de los eventos. Por ejemplo: los usos equivocados de las formas de futuro fueron más comunes en las descripciones durativo-instantáneas; las fallas en las formas durativas, en las descripciones terminativo-extendidas y los errores de referencia temporal, aparecieron con mayor frecuencia en las descripciones con marco durativo. Ciertos rasgos del instrumento indujeron a errores de incompatibilidad semántica. Finalmente se encontró que, por el orden de la elicitación, los reactivos presentados al último tendían a ser más precisos que los presentados al principio.

Los hallazgos de los tres estudios sugieren que las tres tareas podrían ordenarse según el grado de complejidad que involucran: la prueba de comprensión de los marcadores de aspecto es la más compleja y dio por resultado las respuestas menos precisas, mientras que la prueba de producción es la menos compleja y dio las respuestas más precisas. Estas dificultades pueden explicarse en términos del orden temporal y por la manipulación de límites temporales.

Las dos conclusiones principales son:

- a) Que el desarrollo de las distinciones aspectuales en el español es paralelo al desarrollo cognoscitivo; y
- b) Que ciertos rasgos semánticos implícitos en las formas lingüísticas del tiempo contribuyen a la dificultad de la expresión del tiempo en español.

73. Gathercole, Virginia, "Multifunctional *se*: course of development in Spanish children" 1991 *se* of development in Spanish children" [El *se* multifuncional: curso del desarrollo en niños españoles], *Dissertation Abstracts International*, 25, 1 (1991), 17.

Se estudia la adquisición de la forma *se* del Español, en varios de sus usos, en el habla de niños españoles con edades entre los 3.5 y los 12 años. Los datos de la producción obtenida revelan una facilidad temprana con la mayor parte de los usos de *se*, especialmente el reflexivo y el léxico (*sic*), aunque se presenta alguna confusión entre *se* y *le* en edades tempranas. Los resultados se examinan a la luz de la teoría de Annette Karmiloff-Smith en cuanto a la adquisición de palabras multifuncionales (véase LLBA 16/2, 8201927); y también en cuanto a su per-

tinencia en relación con un acercamiento a la adquisición de los usos reflexivos de *se* en la teoría del ligamiento (binding theory, BT). La investigación reciente dentro del marco de la BT ha enfocado su atención en la adquisición de las formas reflexivas. Estos estudios han incluido algún trabajo sobre la adquisición del español *se*, pero sólo en su uso reflexivo. Se sabe poco sobre el conocimiento infantil de los otros usos del *se*. Se elicitó la producción de los usos reflexivo, recíproco, medio, dativo ético y léxico. Se formaron 5 grupos de niños madrileños, hispanohablantes nativos (10 niños en cada grupo, de las siguientes edades: 3, 5, 7, 9 y 11 años). A los niños de estos grupos se les mostraron videos de cinco "scripts" donde actuaban pares de actores y luego se les pidió que describieran lo que vieron. Se transcribieron y analizaron las emisiones de acuerdo con el uso del *se* o de formas alternativas para describir las acciones. Los resultados revelan una facilidad temprana en todos los usos del *se*, aunque la mayor se presenta con los usos reflexivo y léxico. Los niños más pequeños mostraron alguna dificultad con el *se* recíproco y mayor con el uso del dativo ético. En estas dos últimas construcciones, los pequeños confundieron *se* con *le*. Los mayores mostraron cierta propensión a escoger construcciones menos ambiguas –si las encontraban a la mano– tales como "El chico le peina a la chica y la chica al chico", en vez de "Se peinan". Los resultados coinciden con los patrones de desarrollo que hipotetiza Karmiloff-Smith para la adquisición de formas multifuncionales, aunque admiten explicaciones alternativas. Además, la facilidad diferenciada entre el uso del *se* reflexivo vs el recíproco y la facilidad que los niños tienen tanto con el *se* anafórico como con el pronominal, plantean problemas para un acercamiento a la adquisición del *se*, desde la teoría del ligamiento. Modificado por AA. (Copyright 1991, *Sociological Abstracts*, todos los derechos reservados.)

74. Gili y Gaya, Samuel, *Estudios de lenguaje infantil*, 1972 Vox, Barcelona, 1972, 173p.

No presentamos la reseña correspondiente a este libro porque los materiales que el autor empleó para sus estudios no provienen de investigaciones empíricas realizadas por él mismo, sino de "copiosísimos legajos, obtenidos por los maestros en las escuelas rurales y urbanas del país, que contienen diferentes tipos de conversaciones espontáneas de los niños entre sí, de conversaciones de niños con sus maestros y de ejercicios escritos practicados en las escuelas" (p. 38), conservados en los archivos del Consejo Superior de Enseñanza de Puerto Rico.

Sin embargo, incluimos la ficha bibliográfica porque con frecuencia hemos observado que, en investigaciones empíricas sobre adquisición de lenguaje oral, se realizan comparaciones con los datos provenientes de fuentes escritas como este trabajo de Gili y Gaya y sus colaboradores.

Este libro reúne estudios que el autor realizó durante dos semestres y que fueron publicados en diferentes revistas pedagógicas o lingüísticas. El libro consta de seis partes; las cuatro primeras están dedicadas al estudio de las funciones gramaticales en el habla infantil y la expresión infantil del verbo; las dos últimas presentan reflexiones sobre la didáctica de la lengua materna como disciplina escolar.

75. **González de Guzmán, J. A.,** *An investigation of 1972 the vocabulary of children when they enter school in three areas of Puerto Rico* [Una investigación del vocabulario de niños que ingresan a la escuela en tres zonas de Puerto Rico], Ann Arbor, Michigan (1972). [Tesis, Leigh University.]
76. **González, Gustavo,** "The acquisition of Spanish 1978 grammar by native Spanish-speaking children" [La adquisición de la gramática española por niños hispanohablantes nativos], *National Clearinghouse for Bilingual Education*, Rosslyn, Virginia, 1978.

Este estudio se realizó para determinar la secuencia normal del desarrollo fonológico y gramatical del español, en niños hispanohablantes residentes en Texas, con edades entre los dos y los cinco años. El autor describe las estructuras sintácticas y la "variabilidad lingüística" características de cada nivel de edad cronológica. Estudió a dos niñas y dos niños, a quienes entrevistó en cada uno de los siguientes intervalos de edad: 2.0-2.6, 3.0-3.6, 4.0-4.6, 5.0-6.0, 7.0-8.0 y 10.0 años. Los resultados que se incluyen en este trabajo se basan en el análisis de tres de los cuatro informantes entrevistados entre los dos y los cinco años. González utilizó una técnica conversacional en cada sesión. En este informe presenta las estructuras superficiales de cada patrón gramatical típico, con los ejemplos correspondientes a cada nivel de edad y con su frecuencia relativa de aparición. Los resultados indican un crecimiento significativo en el número de las distintas estructuras sintácticas: desde un número básico de 13 estructuras a los dos años, hasta 33 a los tres. La adquisición de estructuras nuevas se hace menos rápido a los tres años de edad y

alcanza su punto máximo con la adquisición de 38 estructuras a los cuatro y medio años.

77. **González, Gustavo,** "The speech of a Chicano 1978a child: Spanish grammatical transformations at age 2.6" [El habla de un niño chicano: transformaciones gramaticales en el español a la edad de 2.6 años], en A. G. Lozano (ed.), *Bilingual and Biliterate Perspectives*, University of Colorado, Boulder (1978), 216-225.
78. **González, Gustavo,** "The acquisition of verb ten- 1980 ses and temporal expressions in Spanish: age 2.0 - 4.6" [La adquisición de los tiempos verbales y de las expresiones temporales en español entre los dos y los cuatro años y medio], *Bilingual Education Paper Series*, National Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles, 4 (1980), 39 p.

El autor estudió las emisiones en español de niños de hogares mexicanos entre los dos años y los cuatro años seis meses de edad, para analizar la producción de los tiempos verbales y el uso de expresiones temporales tales como los adverbios de tiempo. Tomó dos niños y dos niñas de cada uno de los siguientes niveles de edad: 2.0, 2.6, 3.0, 3.3, 3.6, 4.0 y 4.6, y los entrevistó por separado. Las entrevistas se realizaron durante dos horas y no tuvieron una estructura formal; se emplearon cuentos y cuadernos para colorear, y se hizo todo lo posible para elicitar respuestas naturales. El autor presenta sus resultados de acuerdo con cada nivel de edad, y resume las siguientes conclusiones:

- 1) Las formas de los verbos irregulares aparecieron desde el primer nivel, en los tiempos presente y pretérito del indicativo.
- 2) La mayor aparición y ocurrencia simultánea de nuevos tiempos verbales se registró a los dos años con seis meses de edad, cuando por primera vez se anotaron: la perífrasis de gerundio en presente, el futuro perifrástico, el copretérito, la perífrasis de gerundio en copretérito y el pretérito de subjuntivo (aunque estos tres últimos, con una sola ocurrencia cada uno).
- 3) La tercera persona del singular resultó la forma más frecuente en relación con todos los tiempos verbales. Debe hacerse notar que la aparición de un nuevo tiempo verbal siempre se producía inicialmente a través de esta persona.

- 4) Hubo una tendencia inicial muy marcada a aplicar la morfología de los verbos de la primera conjugación a los de la segunda y la tercera; sin embargo, este fenómeno decreció con la edad.
- 5) Los niños no presentaron, en ningún momento, dificultad alguna para manejar el acento, aun en las formas que ellos regularizaban.
- 6) Los adverbios temporales *ya* y *ahorita* fueron –sin duda– los más frecuentes en todas las edades; su frecuencia de aparición puede relacionarse con ciertos tiempos verbales, puesto que dichos adverbios *per se* no indican un tiempo específico.
- 7) Comenzaron a dominar el copretérito hacia los tres años, y su frecuencia y la variedad aumentó –en relación con las personas verbales– a los 3.3, 3.6 y de nuevo a los 4.6.
- 8) El pospretérito, el futuro simple y los tiempos del subjuntivo aparecieron muy poco y de manera inconsistente en todos los niveles estudiados.

En general, la frecuencia de los diferentes tiempos aumentó con la edad. Sin embargo, se presentaron algunas excepciones:

- a) A los cuatro años, cuando se observó un mayor decremento en el número de formas; y
- b) También a los 4.6, cuando la frecuencia de aparición se aproximó a la que quedó anotada a los cuatro años de edad.

La oración subordinada con *cuando* se registró por primera vez a los 3.3; continuó aumentando en frecuencia desde ese momento y marcó, sin duda, un hito importante en el subsistema de la expresión del tiempo. Desde entonces, los niños tuvieron un nuevo recurso, más productivo que el ofrecido por los adverbios temporales manejados con anterioridad.

79. **González, G. "Expressing time through verb tenses and temporal expressions in Spanish: age 2.0-4.6"** [La expresión del tiempo a través de tiempos verbales y expresiones temporales en español a la edad de 2.0-4.6 años], *National Association of Bilingual Education (NABE) Journal*, 7 (1983), 69-81.
80. **Graham, Charles Ray, "The development of linguistic stress in children learning Spanish as a first language"** [El desarrollo del acento lingüístico en niños que aprenden el español como primera lengua],

Dissertation Abstracts International, 38 (1977), 4137-A. [Tesis, The University of Texas, Austin.]

Algunas investigaciones han utilizado el ritmo cardíaco o las técnicas no nutritivas de chupeteo como variables para indicar que los niños son capaces, casi desde el nacimiento, de percibir las señales acústicas que marcan el acento lingüístico. Los estudios basados en diarios individuales de algunos niños sugieren que éstos desarrollan muy temprano –en la segunda mitad del tercer año– patrones más o menos consistentes de acento en sus producciones. Sin embargo, hay algunas preguntas que deben hacerse en relación con el punto en el cual los niños son capaces de utilizar el acento para señalar diferencias léxicas y gramaticales.

Este estudio utilizó dos técnicas experimentales diferentes para examinar cuatro áreas del uso del acento por niños monolingües hablantes de español:

1. La discriminación de diferencias léxicas en palabras artificiales previamente desconocidas;
2. La imitación de reactivos léxicos con contrastes mínimos;
3. El reconocimiento de formas gramaticales con contrastes mínimos; y
4. La producción de formas gramaticales con contrastes mínimos.

Los resultados de las pruebas de discriminación indican que, a los tres años, los niños monolingües de español desarrollaron la habilidad para discriminar entre reactivos léxicos bisilábicos y trisilábicos desconocidos, sobre la base de una diferenciación en el acento. Se observó también que esta habilidad se desarrolla más tarde que la de discriminación de algunos contrastes tanto vocálicos como consonánticos; por ejemplo: [i] vs. [a] y [p] vs. [n], pero más tempranamente que otras consonantes como [d] vs. [t]. Los datos obtenidos en las tareas de producción indican que el orden del desarrollo de la habilidad para imitar contrastes fonológicos en reactivos léxicos, resulta paralelo y precede (*sic*) a la habilidad para discriminar contrastes de acento. Las pruebas de discriminación y producción de marcadores de persona-tiempo-aspecto, en niños con edades que oscilan entre 2.6 y 7.0, indican que la mayor parte de ellos, en todas las edades estudiadas, era capaz de realizar las tareas.

81. **Gudeman, R. H., *Learning Spanish: a cross-sectional study of the imitation, comprehension and production of Spanish grammatical forms by rural Panamanians*** [Apre-

diendo español: un estudio transversal de la imitación, comprensión y producción de las formas gramaticales del español por niños panameños rurales], University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan (1986). [Tesis, University of Minnesota, 185p.]

En principio, la autora se propuso probar la siguiente hipótesis en cuanto al rendimiento infantil en las tareas verbales:

- a) Al imitar, los niños superan los resultados de las tareas de comprensión; y
- b) En estas tareas, los niños obtienen porcentajes más altos que en la producción; es decir, IMIT > COMP > PROD.

En un segundo término, Gudeman estudió el procesamiento de algunas formas lingüísticas de número y de tiempo, así como las relaciones sujeto-verbo-objeto (directo e indirecto) para determinar si dichas relaciones se observan consistentemente en todos los tipos de oraciones.

En tercer lugar investigó si las diferentes tareas miden o evalúan las mismas habilidades de la actuación lingüística.

La autora realizó las mediciones estadísticas estándar y un análisis de los patrones de errores. Su intención era conocer las diferentes estrategias que los niños emplean al procesar oraciones modelo en la imitación y en la producción. Los errores de producción se analizaron desde tres puntos de vista: precisión léxica, precisión sintáctica y precisión en la identificación de un ejemplo.

La muestra de 59 sujetos incluyó cinco grupos de niños mestizos con edades desde los 4.6 hasta los 12.4, monolingües de español y pertenecientes a la comunidad rural de los Boquerones, Panamá. También trabajó con un grupo de adultos de la misma comunidad con un nivel promedio de escolaridad de 1.25 grados de primaria.

Las oraciones para los tres aspectos de la investigación incluyeron marcadores de número, de tiempo, de aspecto y las relaciones sujeto-verbo-objeto (directo e indirecto). Los estímulos se agruparon en tres apartados diferentes, que consistían en pares de oraciones.

Los enunciados de cada par eran idénticos, salvo en una sola oposición semántica, la cual se evidenciaba por el uso de formas sintácticas en contraste. Los rasgos sintácticos que Gudeman incluyó fueron: orden, morfemas gramaticales nominales y verbales, preposiciones, pronombres y verbos auxiliares. Se formaron 15 tipos distintos de contrastes sintácticos;

a cada niño se le dieron dos pares de enunciados por cada tipo de contraste, en las tres tareas.

En total, se presentaron 90 enunciados: 30 para IMIT, 30 para COMP y 30 para PROD dibujados en láminas a colores.

En relación con la primera hipótesis, la autora concluye que las habilidades o formas de procesamiento para las tareas de IMIT y de COMP son diferentes, pero que ambas contribuyen a predecir la PROD. Gudeman hace notar que no solamente se trata de habilidades de análisis lingüístico, sino que se involucran también las cognoscitivas. Los resultados indican que las tareas de PROD requieren de la memoria mediata e inmediata, tanto para la evocación oral como para el significado.

La autora observó una relación más cercana entre las tres tareas en los grupos de menor edad (grupos 1-2-3), mientras que la relación entre los grupos de más edad sólo se establece entre la COMP y la PROD.

La autora también investigó, *a posteriori*, las diferencias entre los tipos de oraciones y no encontró diferencias significativas en ninguno de los análisis en las tareas de COMP, ni en los datos de los grupos 2 a 5 en las tareas de PROD. Sin embargo, en los grupos 1 a 3 observó que los puntajes sobre número en la tarea de IMIT fueron menores que los de tiempo y relaciones SVO, y también fueron más bajos que los de tiempo en las tareas de PROD. Al encontrar diferencias significativas en cuanto al tipo de oraciones y a las interacciones entre los tipos, la autora realizó subanálisis de varianza para cada tipo oracional, en los que empleó tres factores: edad, tipo de tarea y tipo de oración.

Las conclusiones finales de Gudeman indican lo siguiente:

1. En las tareas asignadas, los adultos rindieron puntajes menores que los niños de los grupos 2 a 5, quizá por su baja escolaridad.
2. La relación IMIT > COMP > PROD no se encontró en todos los tipos oracionales en los grupos de edad estudiados; por lo tanto, la autora señala que esta propuesta no puede postularse como un universal de la adquisición del lenguaje.

La diferencia entre los resultados para cada tarea depende de las formas lingüísticas que a los niños se les solicita procesar.

Gudeman indica que sus resultados requieren de una explicación a la luz de un modelo de la actuación para la adquisición del lenguaje. En las tareas de IMIT los niños analizan menos el significado y dependen más de la memoria. En las tareas de PROD procesan

primero el significado y luego las formas. Las tareas de COMP y PROD resultan muy distintas y la segunda es más compleja.

De las tareas de IMIT se obtuvo información importante sobre las regularidades lingüísticas que el niño emplea para facilitar un procesamiento mnésico inmediato. Estas regularidades parecen conformar una combinación de reglas o de rasgos fonémicos, léxicos, sintácticos y semánticos. Las tareas de imitación ofrecieron información sobre el tipo de errores que se cometen cuando, por alguna razón, no se ha archivado la información necesaria en los niveles de análisis que los sujetos emplean. Las tareas de comprensión dan información sobre la habilidad para recuperar el significado de un enunciado. Las tareas de producción indican que cuando los niños no retienen ni el significado ni la forma, primero sacrifican la forma antes que el significado, aunque siempre tratan de retener ambos.

Quizá el hallazgo más importante en el análisis del tipo de oración fue el uso, casi obligatorio, de las inflexiones numerales por parte de los niños. Se encontró que cuando aparece algún marcador de plural, los niños interpretan todo el enunciado en plural.

El estudio de los contrastes temporales dio la oportunidad de saber que, cuando hay una preferencia obvia por una forma (en este estudio la perífrasis de gerundio en presente), ésta aparece indudablemente con mayor frecuencia. La tarea de imitación de los tiempos resultó la más fácil de toda la investigación.

Las oraciones activas con orden SVO resultaron las más sencillas, seguidas por las de orden SVI; por último aparecen las oraciones pasivas, que fueron las más difíciles. Las oraciones activas sin agente/sujeto resultaron más fáciles para los niños que las oraciones activas completas. Las pasivas sin paciente/sujeto también resultaron más sencillas que las que presentaban la forma completa. Los resultados también proporcionan información adicional sobre la importancia de la relación entre sujetos y objetos lógicos y gramaticales.

82. **Gutiérrez-Clellen, Vera F., "The acquisition of 1991 causal coherence in Spanish narratives"**
[La adquisición de la coherencia causal en las narraciones en español], *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 25, 2 (1991), 491.
83. **Gutiérrez, Lucy Hale, "A study of the applicability of Halliday's functional theory of language development to two Spanish speaking children at the pre-syntactic**

stage" [Un estudio sobre la aplicación de la teoría funcional del desarrollo lingüístico de Halliday en dos niños hispanohablantes en la etapa pre-sintáctica], *Dissertation Abstracts International*, 35 (1974), 6120-A. [Tesis, The University of New Mexico.]

Halliday en su obra *Exploraciones sobre las Funciones del Lenguaje* (1973) intenta validar una teoría funcional del desarrollo lingüístico en un niño de habla inglesa en la etapa pre-sintáctica. Este estudio intenta aplicar la misma teoría a dos niños que crecían en un hogar de habla española y vivían en un medio de habla inglesa. Se observó a los niños en su casa, Agustín de 22 meses y Sofía, su hermana, 11 meses menor, durante 30 minutos cada semana y todas las producciones se grabaron. El propósito principal de este estudio fue investigar si las siete funciones sociales del lenguaje propuestas por Halliday se observaban en sus emisiones. Además se consideró un propósito secundario: investigar las funciones en las que el inglés también aparecía en el habla de estos sujetos.

Entre el 25 de septiembre de 1973 y el 12 de abril de 1974, se realizaron 24 sesiones en las cuales se grabaron, en una cinta, las emisiones de los niños y de los adultos; y en otra, se grabó la descripción del observador sobre el contexto no lingüístico. Las sesiones se transcribieron y se analizaron para registrar: el hablante y el texto anteriores a cada emisión, la emisión misma, el hablante y el texto posteriores a cada emisión, el contexto no-lingüístico, una glosa y por último, la función.

El contexto no lingüístico y las emisiones de los adultos que precedieron y siguieron a cada emisión del niño resultaron fundamentales para justificar la asignación de emisiones a expresiones, de expresiones a significados y de significados a funciones.

De los datos obtenidos con Sofía se observó que, a los 11 y medio meses, cinco funciones ya estaban presentes: la instrumental, la regulatoria, la interaccional, la personal y la imaginativa. Dos funciones, la heurística y la informativa, aparecieron posteriormente. Y todavía más, ya para esta época, la niña había integrado las funciones del modelo original dentro de las funciones instrumental-personal, la personal-heurística y la instrumental-personal (*sic*).

En los datos de Agustín, las dos funciones del modelo que todavía no se habían integrado de manera visible fueron la imaginativa y la informativa. Las funciones personal-heurística del modelo surgieron para dar origen al lenguaje matético, o sea, el lenguaje como aprendizaje. Las funciones del modelo llamadas

instrumental-regulatoria surgieron para dar pie al lenguaje pragmático, o sea, al lenguaje como acción.

Se encontró que las emisiones pre-sintácticas de los niños podían, con facilidad, ser asignadas a una de las siete funciones propuestas por Halliday, pero únicamente durante la etapa pre-sintáctica, dado que el desarrollo del vocabulario permitía que se integraran las funciones. La aparición de estructura, diálogo y vocabulario marcaron la transición del niño hacia el lenguaje adulto. Algunas emisiones aparecieron en el habla de los niños en la segunda lengua, es decir, el inglés. Estas emisiones estuvieron básicamente de acuerdo con el desarrollo lingüístico funcional de los niños en su primera lengua (el español). No apareció ningún enunciado en inglés en funciones que no se hubieran establecido primero en español.

El desarrollo del lenguaje infantil parece estar muy cercanamente relacionado con el significado. Aunque no se puede negar la existencia de mecanismos innatos orientados hacia el desarrollo lingüístico, la teoría nativista sobre la adquisición del lenguaje quizá tenga que modificarse con objeto de demostrar que los niños prueban sus hipótesis relacionándolas con el significado, con la verdad subyacente a sus observaciones y con la realidad de su mundo. La teoría ambientalista podría defenderse, puesto que el niño encuentra algún significado lingüístico en su entorno. El reforzamiento que el niño recibe se vuelve semántico y no sintáctico.

La teoría sociolingüística proporciona la mejor explicación para las influencias sobre el lenguaje, puesto que enfatiza la cultura —con el entorno como parte de ella—. En un momento dado, el lenguaje en sí mismo se convierte en el medio de transmisión de la cultura hacia el niño.

84. **Harris, Paul L. & Leonor Folch, "Decrement 1985 in the understanding of *big* among English-and Spanish-speaking children"** [Decremento en la comprensión del término *big* (grande) en niños hispano y anglohablantes], *Journal of Child Language*, 12 (1985), 685-690.

Los autores discuten dos estudios de Maratsos (1973 y 1974)³⁰ dedicados a comprobar si la comprensión del término *big* declinaba con la edad. Al comprobarlo, Maratsos propone una explicación: entre los 3 y los 5 años de edad, los niños prestan creciente atención

a la variación en la altura del punto más alto de los objetos.

Gathercole (1982),³¹ al estudiar el fenómeno con niños hablantes de árabe, ofreció una explicación distinta: ella considera que el desarrollo semántico de los niños explica este fenómeno, de mejor manera, que la idea de un sesgo de tipo cognoscitivo o de atención. Esta autora propone que la adquisición de palabras como *tall* y *high*, implica que los niños extraigan los rasgos [+vertical] y [+posicional] respectivamente, los cuales se generalizan después y se aplican a palabras relacionadas, tales como *big*.

En el presente trabajo, los autores decidieron estudiar este mismo fenómeno considerando que, en español, la palabra *alto* se emplea tanto para *tall* como para *high*. La hipótesis inicial planteó que los niños hispanohablantes no necesitarían extraer el rasgo (+posicional) y que, por consiguiente, evitarían la confusión de los términos *big* y *high*, que realizan los niños anglohablantes.

En este trabajo se estudiaron 64 niños, 32 hispanohablantes y 32 anglohablantes divididos equitativamente en dos grupos de edad: el de los más pequeños incluía sujetos con edades entre los 3.2 y los 4.3 (edad media de 3.10), y el de los mayores, con sujetos entre los 5.0 y los 5.11 (edad media de 5.6). Los niños procedían de las ciudades de Oxford y Barcelona y eran hijos de familias pertenecientes a la clase trabajadora.

Se utilizaron cuatro pares de animales; uno de los animales de cada par era dos o tres veces más grande que el otro. Cada par de animales se le presentó dos veces a todos y cada uno de los niños: en una, los dos animales estaban a la misma altura; y en la otra los niños observaban que el investigador movía el animal más pequeño a mayor altura y después el más grande también a mayor altura. Ambos animales eran movidos simultáneamente, ya fuera de la superficie más baja o más alta a la intermedia o viceversa, antes de pedirle al niño que señalara 'el grande'.

Los autores presentan los resultados en una tabla y advierten que las respuestas para ambas lenguas fueron prácticamente idénticas. Los errores aparecieron cuando los niños presenciaron el movimiento vertical de los animales, por parte del investigador, hacia alturas diferentes. Estos errores aumentaron con la edad, independientemente de la lengua.

Con sus resultados, Harris y Folch no comprobaron la predicción de Gathercole en el sentido de

³⁰ M. P. Maratsos, "Decrease in the understanding of the word *big* in preschool children", *Child Development*, 44 (1973), 747-752; y del mismo autor, "When is a high thing the *big* one?", *Developmental Psychology*, 10 (1974), 367-375.

³¹ V. C. Gathercole, "Decrements in children's responses to *big* and *tall*: reconsideration of the potential cognitive and semantic causes", *Journal of Experimental Child Psychology*, 34 (1982), 156-173.

que los niños hispanohablantes no confundirían *big* y *high*; más bien aportaron evidencias que confirman los resultados de Maratsos: “los sujetos mayores en ambos grupos lingüísticos tienden a escoger el objeto colocado a una altura mayor, aunque sea el más pequeño, como ‘el grande’ (*the big one*), especialmente si ven que el examinador mueve ambos animales verticalmente, desde la misma superficie hacia otra superficie más alta o más baja” (p. 688).

En conclusión, tanto los niños anglohablantes como los hispanohablantes escogieron el animal situado a mayor altura cuando se les pidió que escogieran “el grande”, si habían observado que el examinador movía los animales a diferentes alturas. Se confirmó también que este error aumenta con la edad en ambas lenguas. Los autores creen que la mejor explicación para este hecho es un cambio, que se produce con la edad, en la relevancia cognoscitiva del punto más alto de un objeto. También creen que es posible una explicación de tipo semántico. Sus resultados sugieren que los niños no piensan que *big* o *grande* sea una propiedad permanente de un objeto; más bien lo consideran un atributo temporal, dependiente de la orientación y de la posición en la cual ven que se coloca un objeto.

85. Hawayek González, Antoinette, *Las etapas iniciales en la adquisición de las relaciones semánticas*. México (1983). [Tesis, Universidad Nacional Autónoma de México, 255p.]

En el primer capítulo de esta tesis, se presenta una exposición de las diferentes líneas teóricas que explican la adquisición del lenguaje a partir del constructivismo y del innatismo, y se anotan los puntos convergentes y divergentes entre ellas.

En el segundo capítulo, se describen diferentes modelos para el análisis del lenguaje infantil, hasta llegar a lo que la autora llama la “gramática funcionalista de Halliday” (p. 99), misma que adopta como base teórica de su investigación.

En el tercer capítulo presenta el análisis del lenguaje en los primeros años, en términos de Halliday (1971, 1973 y 1975).³²

La autora escogió un centro universitario de desarrollo infantil para obtener –en primer lugar– una visión general de la etapa final de la fase I, de la fase II y de los inicios de la III. Grabó y anotó todo tipo de situaciones

dos días por semana, durante dos meses. De esta manera conformó un primer corpus de mil emisiones, que completó con otro, obtenido de una niña de dos años cinco meses, a quien observó fuera de la guardería. En una segunda parte, escogió una guardería tipo Montessori, donde trabajó tres meses y una semana, seis horas cada semana y así conformó otro corpus, parte del cual presenta en esta investigación. También grabó y registró por escrito las emisiones y el contexto exacto en el que se produjeron.

El grupo estaba formado por tres niños que se situaban en la fase I y cuatro en la fase II; entre los siete se cubrían todos los estadios de la fase II. También observó a cuatro pequeños más, en la fase III.

Analizó el corpus y finalmente decidió realizar un estudio longitudinal y exhaustivo de dos niñas con las edades que se anotan al inicio del trabajo: Moni (1,10,9) y Elisa (1,7). La autora dice haber tenido la oportunidad “de observar en cámara lenta la producción de una serie cada vez más variada de emisiones de una sola palabra” (p. 143). Por ello decidió continuar por dos meses más con Elisa, trabajando en su casa, con la participación de una hermanita 3 años mayor.

Hawayek dividió la fase II de Halliday en dos estadios; “en el primero, las emisiones están compuestas de un concepto, generalmente representado por una palabra y en el segundo, el niño une conceptos en la producción de dos o más palabras aunque éstos no siempre formen un conjunto melódico, ni necesariamente se emitan en el orden adulto” (p. 145).

Con la división en dos estadios pudo analizar mejor la expansión del sistema y el aumento gradual de la complejidad semántica, aunque la complejidad sintáctica fuera la misma.

En la muestra con el total de niños, el primer estadio se dio entre 1.7 y 1.10 y el segundo entre 1.10 y 2.0.

En el análisis de la primera parte de la fase II, la autora presenta ejemplos del uso de las funciones: instrumental, reguladora, interaccional, personal, heurística, imaginativa e informativa. En los ejemplos determina la relación semántica subyacente, con objeto de explicar las formas lingüísticas que se emplean. El niño va diciendo “más cosas con el solo hecho de emplear las palabras que ya conoce en nuevas funciones” (p. 146). También Hawayek va señalando cuándo emplean las emisiones, con objeto de establecer una interacción, o sea, cuándo inician el diálogo.

En la segunda parte de la fase II observa que: en la función instrumental se presenta una relación entre objetos y servicios; se amplía el campo léxico de verbos para controlar la conducta de otros en la función regula-

³² M. A. K. Halliday, “Learning how to mean”, en D. I. Slobin (ed.), *The ontogenesis of language*, Academic Press, New York, 1971; *Explorations in the functions of language*, Arnold, London, 1973; *Learning how to mean: explorations in the development of language*, Elsevier, New York, 1975.

dora; surgen emisiones que tienen un fin práctico; es decir, aparece la función pragmática. Los niños consiguen algo –ya no sólo un objeto o un servicio– sino la ejecución de una acción en la cual juegan a participar. La función heurística se amplía cerca del año diez meses en el caso de Elisa, quien investiga su entorno por medio de las preguntas “¿qué es? y ¿qué es esto?”. Otro tanto ocurre con la función personal: expresa su opinión del mundo con mayor complejidad. En cuanto a la función matética, Hawayek anotó múltiples ejemplos donde la niña no sólo comenta diferentes procesos, sino que reacciona verbalmente a ellos: acompaña sus actividades con lenguaje.

Además, la autora realiza un detallado estudio del establecimiento del diálogo y luego una “anatomía de la función informativa” (p. 214), la cual se divide en: personal-comunicativa y personal-evocativa. Amplía los datos sobre la función informativa en la fase II y presenta su interpretación sobre las intenciones y relaciones semánticas de las emisiones, tanto de una como de dos o más palabras de su corpus.

De su estudio desprende que muchas emisiones coexisten con diferente grado de complejidad tanto semántica como sintáctica. Comenta que, aunque todos los sujetos asistían a la misma guardería universitaria y los padres eran profesionistas, observó grandes diferencias individuales entre los niños. Para terminar, dice que bajo este modelo teórico se deslinda la función en que se emplea la lengua, de la forma con la cual se expresa. De esta manera le fue posible determinar, en cada caso, cuándo hubo en las niñas un retroceso, un avance o una detención en el desarrollo cognoscitivo, y cuándo ocurrió en el área lingüística.

Concluye diciendo que el funcionalismo de Halliday constituye la mejor opción teórica para analizar el lenguaje infantil porque, por una parte, demuestra la continuidad en el desarrollo en el plano ontogenético y por otra, permite describir el sistema en su totalidad. Además indica que conduce el análisis “más lejos que cualquiera de los otros modelos teóricos” (p. 233).

86. **Hawayek, Antoinette, *El lenguaje infantil y la afasia*. [Ponencia presentada en el Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada (AMLA), México, 1991.]**

Se analizan coincidencias entre emisiones del periodo inicial de la adquisición del lenguaje (tomadas del corpus que se menciona en la entrada siguiente) y muestras de lenguaje afásico (especialmente el de pacientes

con lesiones en el área de Broca). La meta es caracterizar los procesos lingüísticos que expliquen ambas conductas, a la luz de una teoría lingüística formal que indaga, apoyada en la biología, el marco innato en el que “la interacción con el medio esculpe una imagen específica”.³³ Se encontró semejanza en la supresión de verbos, preposiciones y artículos en ambas muestras. [Resumen de la autora.]

87. **Hawayek, Antoinette, “La estructura interna del léxico y la adquisición del lenguaje”. 1992 [Por aparecer en *Signos. Anuario de Humanidades*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, 1992.]**

Se analiza la adquisición de algunos aspectos sintácticos, en el marco de la hipótesis de la “Parametrización del léxico”. Se intenta ilustrar cómo las estructuras que subyacen en la sintaxis son el reflejo de las propiedades de los elementos léxicos. Se analizan las emisiones infantiles producidas en el curso de la primera etapa de un seguimiento que se realiza con un grupo de niños de 1.1 a 2.2 años de edad, en el Centro de desarrollo infantil-2, UAMI. [Resumen de la autora.]

88. **Hawayek, Antoinette, “La adquisición del lenguaje y la gramática formal”. 1992 [Por aparecer en *Segundo Encuentro de Lingüística. Serie Actas*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, 1992.]**

Se plantean las posibilidades de análisis de la adquisición de la sintaxis dentro del marco de la gramática generativa. Se analizan algunos aspectos del desarrollo sintáctico en algunas emisiones infantiles producidas en situaciones espontáneas, tomadas del corpus mencionado en la entrada anterior. [Resumen de la autora.]

89. **Hernández-Pina, F., “Etapas en la adquisición del lenguaje. Estudio de un caso concreto”, *Infancia y aprendizaje*, 8 (1979), 23-32.**
90. **Hernández-Pina, María Fuensanta, “Adquisición del lenguaje infantil: etapa del balbuceo”, *Infancia y aprendizaje*, 1 (1982), 71-83.**

³³ Danchin, A., “Les bases neurologiques du langage”, en *Débats*, s/ed., Paris, 1988, 158-171.

La autora presenta una revisión de las diferentes opiniones y postulados teóricos en relación con la función y la naturaleza del balbuceo infantil, que le sirven de base para realizar un análisis de esta etapa, especialmente de la producción de los sonidos segmentales. Plantea el estudio secuencial de “contoides” y “vocoides” (consonantes y vocales, respectivamente) en la etapa pre-lingüística de un niño.

Los vocoides

1. El sonido que apareció primero fue /a/ con una amplia gama de realizaciones: desde /ʌ/ hasta variantes limítrofes con /e/ y alguna vez con /o/. Durante los primeros meses la variante [æ] fue la más frecuente.
2. A los seis meses apareció un tipo de sonido similar al fonema /e/, con un matiz más diferenciado que la variante intermedia; y un tipo de vocoide muy centralizado, intermedio, neutro, similar a /ə/, ajeno a la fonología del español.
3. A los ocho meses apareció un sonido asignable al diptongo /ai/ que desapareció pronto.
4. A los nueve meses se detectó por primera vez un sonido similar al fonema /i/ del español.
5. A los once meses los fonemas similares al sistema de la lengua eran [a], [e] y una variante baja de [i], así como otros sonidos no necesariamente del español: [æ] y [ə].

Los contoides

Aparecieron a los tres meses de edad. Primero se registraron las oclusivas labiales [m] y [p]. Poco después se detectó [b] con su variante alofónica [B]. A los once meses, los sonidos estables que podían interpretarse como españoles fueron: [m], [n], [p], [b], [t], [β]. También se detectaron variantes como [pʰ], oclusivas glotales [Ɂ], chasquidos alveolares, labiales y dentales y, ocasionalmente, labiales fricativas [ɸ]. También se registraron vocoides velarizados. Los velares [k], [y] y [x] aparecieron de manera estable a los doce meses; y sonidos cuasifricativos como [θ], [ɣ] con emisión uvular prolongada igual a [R], o [β] con vibración de labios. No aparecieron las palatales ni la nasal dental [d̪] –dentalizada–.

Las conclusiones de la autora son:

1. El niño estudiado no emitió, durante el balbuceo, todos los sonidos del español y mucho menos los de todas las lenguas;
2. La gama de sonidos del sistema español fue muy reducida;

3. Se presentaron varias realizaciones fonéticas que no se ajustan al idioma materno del niño; y
4. En relación con las secuencias de sonidos o “sílabas” durante este periodo, la mayoría fueron abiertas y las combinaciones más frecuentes: “pa-pa-pa”, “ma-ma-ma”, “ata a tata”, etc. Por otra parte, la reduplicación silábica es un rasgo estable de esta etapa. En relación con el ritmo y la entonación, desde el principio se observó un modelo general con final descendente (rasgo no marcado como el tipo de entonación de secuencias afirmativas en español). A los seis meses se percibió también un final ascendente. La entonación entra en este proceso de la adquisición antes que los fonemas.

91. Hernández-Pina, F., “Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil”, *Infancia y aprendizaje*, 25 (1984), 35-60.
92. Hernández-Pina, F., “Estudio semántico/estructural de las frases de dos palabras”, *Anales de Pedagogía*, 2 (1984), 249-261.
93. Hernández-Pina, F., “Sobre la universalidad de las categorías ejes-abierta (pivot-open)”, en M. Siguán (ed.), *Estudios sobre Psicología del lenguaje infantil*, Pirámide, Madrid.
94. Hernández-Pina, Fuensanta, *Teorías psico-socio-lingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Siglo XXI, Madrid, 1984, 343p.

Este libro está dividido en tres capítulos: en el primero, se revisan las teorías psico y sociolingüísticas relacionadas con la adquisición del lenguaje; en el segundo se exponen las etapas básicas en la adquisición; y en el tercero –que es el que reseñamos– la autora presenta el estudio de la adquisición del español por su hijo. Agrega a la obra un apéndice con el diccionario activo del niño desde los cero hasta los tres años de edad.

La recolección del material lingüístico se realizó con transcripciones diarias y grabaciones semanales a lo largo de los tres primeros años de edad.

La autora se propuso alcanzar dos objetivos: realizar una descripción detallada del periodo crítico en la adquisición del lenguaje y además, comprobar o refutar

diferentes teorías, ya fueran éstas de carácter universal o particular a ciertas lenguas. En total, grabó 36 horas de situaciones naturales. Las “lagunas” que se presentaron entre una grabación y otra se subsanaron con las observaciones y anotaciones diarias que, sumadas al material grabado, conforman 4013 frases con su contexto.

El periodo prelingüístico

Esta parte del libro presenta, con mayor detalle, los resultados del estudio de esta etapa reseñados en la entrada anterior.

El periodo propiamente lingüístico

La autora lo sitúa al entrar a los doce meses de edad, cuando el niño incorpora el nivel léxico-gramatical al contenido (semántico) y a la expresión (fonética). Primero, el vocabulario y la estructura reflejan la etapa holofrástica y aparecen en contextos funcionales similares. La producción fonémica del niño hasta los 18 meses le permitió a su madre revisar la tesis de Jakobson.

Sus datos no confirmaron el primero de los universales de Jakobson, que postula que a la aparición de las labiales [p] y [m] siguen la dental [t] y la velar [k]. La primera consonante (o elemento no vocálico) que ella encontró fue [w] en variación libre con [β] y [b]; en seguida apareció [t] y luego [p].

Jakobson afirma que las fricativas /f, θ, s, x/ se logran siempre y cuando antes se hubieran adquirido las oclusivas /p, b, t, d, k, g/. La autora piensa que esta afirmación debe matizarse. Su conclusión es que el orden de adquisición fonológica puede variar de un niño a otro, dentro de su cuadro restringido de fonemas. Por otra parte, también cuestiona la tesis de Jakobson de que el niño opera con contrastes fonológicos. Ella encuentra “trasvases fonológicos” (p. 175) que no confirman lo anterior; por ejemplo: caja = [káka, káxa].

Hacia los 20 meses, aparece la última vocal: /u/. Cerca de los dos años, el niño todavía no consolidaba algunos fonemas consonánticos, sobre todo en posición implosiva: [kot-tío] (contigo). A los 24 meses la pronunciación correcta de los fonemas se circunscribe a la posición de *consonante + vocal*. El único fonema que no se emitió hasta bien rebasados los tres años fue /r/.

Al final de los tres años, el niño prácticamente consolidó el sistema consonántico completo del español.

La etapa holofrástica

Sobre esta etapa, la autora no confirma las tesis

de Menyuk (1971)³⁴ ni de McNeill (1970),³⁵ quienes opinan que todas las emisiones de esta etapa son nombres. Encontró en sus datos “relatores” o “function words” del tipo: *arriba, allí, más, abajo, no*, etc. El 65% de las emisiones fueron sustantivos y un 15% fueron verbos; encontró, además, dos adverbios: *más*, y *arriba* [ápa]. Tampoco comparte la idea de McNeill de que las emisiones holofrásticas están sintácticamente estructuradas; considera que esto sólo puede juzgarse en presencia de dos o más elementos combinables; lo cual indicaría, entonces, una gramática pasiva.

La autora asienta que “las emisiones monoléxicas son unidades semánticas portadoras de una función lingüística, y una protoestructura es el primer paso al relacionar el símbolo lingüístico con el mundo exterior” (p. 194). Por los datos que obtiene, considera la etapa holofrástica como la ecuación entre una función y un uso.

La etapa de dos palabras

El niño pasó por una etapa de construcciones básicamente bimembres, emitidas entre los 18 o 19 y los 24 meses. La autora está de acuerdo con De Laguna (1927),³⁶ Greenfield (1967)³⁷ y otros, en que existe una continuidad entre la etapa holofrástica y lo que ella denomina “habla combinada”. Cree que el periodo holofrástico no es monolítico y que es muy difícil deslindar entre una y otra etapas; además, la entonación que acompaña la holofrasis permite suponer que el niño está consciente —en alguna medida— de las relaciones semánticas, aunque no posea estructuración de las relaciones sintácticas. Observa que la etapa de dos palabras es una extensión de la holofrasis y no una sustitución de ella.

Sobre la hipótesis eje-abierta (pivot-open, P-O), la autora se propuso determinar cuatro puntos a partir del estudio de su hijo:

1. Distinguir las dos clases de palabras, sobre la base de su frecuencia de aparición.
2. Ver si, efectivamente, las palabras más usadas por el niño son las palabras eje.
3. Comprobar si éstas ocupan una posición fija en las frases del niño.

³⁴ P. Menyuk (1971), *The acquisition and development of language*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

³⁵ D. McNeill (1970), *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*, Harper & Row, New York.

³⁶ G. de Laguna (1927), *Speech: its function and development*, Yale University Press, New Haven.

³⁷ P. M. Greenfield (1967), “Who is DADA?”, Syracuse University [inédito; citado por D. McNeill, *The acquisition of language*, Harper & Row, New York, 1970].

4. Comprobar si no aparecen en frases de una sola palabra, como postulan los defensores de esta teoría.

En su estudio, las palabras eje no fueron las más usadas por el niño pero, desde el punto de vista distribucional, sí ocuparon una posición fija. El esquema preponderante fue *P + O* y tanto *P* como *O*, en las dos posiciones, admiten una gramática eje-abierta. Por último, algunas de las palabras catalogables como eje (adverbios y pronombres) sí aparecieron de manera aislada.

Para realizar el estudio semántico de la combinación de dos palabras, la autora aplica el modelo de Schaerlaekens (1973).³⁸ Este autor afirma que las construcciones bimembres presentan una sintaxis propia, aunque ésta dependa enteramente del contexto. Hernández observó que en esta etapa aparecieron, con mucha frecuencia, componentes que podrían adscribirse a las siguientes clases: nombre o sustantivo, verbos y una tercera que denomina “calificadores”. Buena parte de las construcciones fueron *N + N* con exclusión total de *V + V*. Abundaron *N + V* y los calificadores acompañaron a un nombre y en pocas ocasiones a un verbo o a otro calificador.

Observó también dos restricciones claras en las expresiones *N + N* con relación de posesión:

1. El poseedor ocupó siempre la segunda posición y el objeto poseído la primera.
2. El poseedor fue casi siempre una persona, y la posesión, un objeto.

Otro tipo de relación entre dos nombres (*N + N*) fue: *Objeto (+ animado) + lugar*: “*Tren cocina*” (el tren está en la cocina), como respuesta a *dónde estaba el tren*.

“En las relaciones entre sustantivo y verbo *N + V* o *V + N* se distinguieron tres tipos:

- a) entre sujeto y verbo, donde el agente aparece como sujeto de una acción y la acción está descrita por el verbo;
- b) entre objeto y verbo, en la que se designa al objeto y el verbo describe la acción; y
- c) una relación indirecta entre objeto y verbo, en la que aparece designado el lugar en el que ocurre la acción” (p. 219). Aparecieron más ejemplos del tipo *Objeto-Verbo* y el menos empleado fue *Lugar-Verbo*.

En relación con los calificadores, la autora los dividió en tres grupos: Primero, los que tienen una función deíctica: *allí, otro, ese, aquello, este, allá*, etc. En un segundo grupo, los que sirven para afirmar,

negar o indicar repetición de una acción objeto; y por último, los que tienen una función espacial no deíctica.

En relación con el orden de las palabras en estas construcciones, se presentaron los siguientes: *nombre + calificador, calificador + nombre, verbo + calificador/calificador + verbo, calificador + calificador*.

La etapa telegráfica

La autora utiliza el término “habla telegráfica” para referirse a las secuencias de más de dos elementos: un tipo de oraciones gramaticalmente incompletas, pero totalmente comprensibles, en las que observó lo siguiente:

- a. Un límite longitudinal (que paulatinamente se va incrementando);
- b. Ausencia de algunos funtores (artículos, preposiciones, etc.);
- c. Ausencia o uso incierto de características gramaticales en el núcleo nominal tales como: pluralización, género, prefijación o sufijación; y
- d. Ausencia o uso incierto de las concordancias en el verbo.

En esta etapa no se encontraron sólo o preferentemente construcciones del tipo *agente-objeto* o *agente-acción-locación*, sino ejemplos de muchas otras emisiones que no se ajustan a estos esquemas: [sija bá taé] (la silla se va a caer) o [kwidáo ke te táes] (cuidado que te caes).

El orden léxico

En la recapitulación gramatical de la etapa de dos palabras se presenta una preponderancia de secuencias con elementos en variación libre (primera o segunda posición). Por esto la autora propone que más que el orden léxico, el “envoltorio entonativo junto con el contexto” es lo más decisivo a nivel semántico. La variación léxica del niño se ajustó a las variaciones del adulto; por ejemplo, apareció: “¿qué haces fate?” (¿qué haces elefante?) a los 24 meses, pero jamás “¿qué fate haces?”

En el análisis del orden léxico, la autora consideró tres aspectos: el orden de aparición de las partes oracionales y su consolidación ulterior hasta los tres años; las vicisitudes de las categorías morfosintácticas y por último, los modelos oracionales utilizados.

A partir de las emisiones de dos palabras la autora detectó indicios de movilidad interna en el nombre y en el verbo, al tiempo que otras clases iban apareciendo. Algunos intentos del niño para establecer diferencias numéricas y temporales fueron los siguientes:

³⁸ A. M. Schaerlaekens (1973), *The two word sentence in child language development*, Mouton, The Hague.

1. abuelito marchó/abuelitos marchó
2. cae nene/cayó nene
3. ete papé/oto papé

La evolución morfosintáctica

A. El artículo

Las primeras muestras del uso del artículo, lo presentan formando un bloque con un núcleo nominal: “e néne” (el nene), “ta táta” (la puerta), a los 16-18 meses. También se usaron de esta manera con verbos y con adjetivos: “un baja” (expresando la acción de bajar algo) o “un verde” (refiriéndose a un objeto por su color). El niño produjo emisiones carentes de artículo: “tiene camelo” (tiene un caramelo); y también lo utilizó con pronombre: “y el éto ¿pa qué es?” A partir de los 28 meses, completó todo el paradigma de los artículos.

Hacia los 31 meses, se observaron discordancias de género o de número entre el artículo y el nombre: “unos nubes altas” o “el galleta”. Los contractos *al/del* se registraron a los 25 meses: “todo tirao al suelo”; “igual jaca e nene” (igual [que la] jaca e [del] nene). Cerca de los tres años, se detectaron formas como: “e ne la puerta” (en el la puerta), o también: “e ne los dos coches” (en el los dos coches).

B. El sustantivo

Desde su aparición, esta clase gramatical tuvo un carácter preeminente en el habla del niño. La mayor parte de los nombres perteneció al grupo de los concretos, divididos en contables e incontables; los colectivos aparecieron a los 28 meses.

En relación con el género, éste se manifestó en emisiones “de bloque”; luego, la marca de género fue anárquica; a los 21 meses, el niño se dio cuenta de que el género no es un rasgo individual, sino generalizable. Fue entonces cuando comenzó a distinguir con nitidez el género de las palabras. Hacia los 23 meses añadió el indeterminado *un* a todos los nombres y luego empleó el femenino en casi todos los sustantivos. A los 24 meses ya observaba que algunas palabras llevan una terminación y otras, otra. Mantuvo un uso irregular del género hasta los 27 meses. A los 31, apareció la concordancia plena entre artículo y sustantivo, pero esto no ocurrió en el caso de los adjetivos.

En relación con la adquisición del número, antes de los 24 meses habían aparecido formas en plural, pero quizá sin conciencia de pluralización. Después de esa fecha se observó cierto dominio en el empleo del número; entonces, la autora fue realizando ciertas pruebas para registrar la formación cronológica del plural. A partir de los 26 meses, el uso del plural fue perfecto en palabras terminadas en vocal; a los 34

meses se completó la adquisición del número: “dame tijeras pequeñas pa(ra) co(r)tár (el) papel”.

C. El adjetivo

Los primeros adjetivos aparecieron en la etapa de dos palabras. Calificativos: “techo grande” (22 meses). Demostrativos: “ese nene” (25 meses). Posesivos: “a su casa” (de ellos, 27 meses), “mi mamá” (28 meses). Exclamativos: “¡qué bañera más grande!” (29 meses). Indefinidos: “no me pinches ningún pie”. Entre los 28 y 35 meses aparecieron los grados en el adjetivo: “elefante quiere coger una (manzana) más grande”, “éste es no mayor (que el) pingüino”, “Víctor no es malo, es buenísimo”.

La aparición del género del adjetivo coincidió con la del sustantivo, a los 24 meses; a los 26 el niño utilizó, por ejemplo, bobo/boba.

D. El pronombre

Los demostrativos fueron los primeros en aparecer: “éte”, desde la etapa de una palabra. En la de dos palabras añadió *ese*, *esa* y *eso*. A los 25 meses, apareció *aquella*, en “aquella muy grande casa”; y a los 28 se detectaron *ésta* y *aquel*: “ponme traje aquel”.

Expresiones posesivas como “es mío” o “toma es tuyo” se presentaron a los dos años. Otras formas posesivas fueron más tardías: “son tuyas” o “un montón de libros tuyos”, a los 33 meses.

El pronombre personal con el verbo no se emitió sino hasta la etapa de las dos palabras, por la probable razón de que en el español es optativo. Entre los 22 y 25 meses la autora anotó: “yo a tudíá” (voy a estudiar). También registró formas pronominales como *me*, *te*, tanto preclítica como proclíticamente. La forma *lo* se anotó con más estabilidad: “bébelo”, “arrégalo”, etc. Sólo después de los tres años de edad aparecieron las formas *nosotros(as)*, *vosotros(as)*, *suyos(as)*.

El interrogativo *qué* fue de temprana aparición (22 meses), lo mismo que *dónde*. Este último se presentó primero con una forma cero “¿tá taza nene?” (¿dónde está la taza del nene?), luego como “¿don tá las papas?”, que alternaba con la forma completa: “¿dónde pusiste la cartera?”

En la “etapa de los porqués” (entre los dos y los tres años), se presentó *por qué*. El interrogativo *cómo* se registró hacia los 28 meses: “¿eso kóo se llama?”; a los 29, la forma *cuándo*: “¿cuándo pintao papeles?” (cuándo has pintado los papeles) y por último, a los 30, la forma *quién*: “¿de quién ese gato?”

E. El sintagma verbal

El verbo se encontró con una frecuencia similar a la del sustantivo en el periodo holofrástico y no sólo de “modo embionario (casi *agua* significaría *quie-*

ro/dame/mira, etc., *agua*), sino con pleno valor de categoría adulta” (p. 244). El imperativo-desiderativo (incluso en sus formas negativas) fue una de las dos formas más tempranas y el infinitivo la otra. Éste figuró unas veces como complemento de un verbo volitivo, ejemplo: “agua beber” (quiero beber agua) a los 22 meses; y otras como núcleo de una oración con matiz de finalidad: “asientos sentar” (los asientos son para sentarse). El infinitivo casi no coincidió con el uso adulto salvo, por ejemplo, en “puede abrir” (no puedo abrir) a los 23 meses.

También en la etapa de las dos palabras y hasta los 24 meses se registraron casos con gerundio: “papá tuyendo” (papá está estudiando). A los 25 meses las formas de presente fueron casi exclusivas, aunque también había formas del pasado. El presente se manifestó tanto en la forma habitual como en la continua: “coge manos” o “papá (es)tudiando”, respectivamente. El pasado con matiz indefinido en: “sacabó pan” (se acabó el pan), un uso esporádico del pretérito perfecto en: “sa cayó nene” (se ha caído el nene); el participio sin verbo auxiliar: “roto tren” (¿se ha roto el tren?) Al término de la etapa de las dos palabras, el verbo sólo indicó temporalidad (las categorías de persona y número eran incipientes). A los 25 meses se observaron las tres conjugaciones y una aparición incipiente de la categoría de persona: 1a. sing.: “yo cojo”; 2a. sing.: “(lo) rompes”; 3a. sing.: “él come”. La primera del plural se anotó a los 25 meses en la pregunta “¿comemos?” y la 2a. del plural hasta después de los 30 meses.

El presente de subjuntivo se empleó en imperativas negativas “no bebas” “no llores”. Hacia el final de los 25 meses apareció el auxiliar *estar* “nena ta cotada” (la nena está acostada) y un presente continuo “nene ta pesando” (el nene se está pesando). También se anotó el auxiliar *haber* como elemento separado en: “ha tirao” (ha tirado). Los auxiliares *estar* y *haber* se presentaron a los 25 meses sólo en la tercera persona singular del presente. A los 26 meses se registró el primer caso de *ser* en 3a. persona del plural: “son coches” y el impersonal *haber* en imperfecto: “había una avión”. A los 27, el pretérito imperfecto en 3a. persona singular en forma simple o con el auxiliar *estar*: “nene montaba carrito” (el nene es yo, se montaba en el carrito).

A los 28 meses apareció el primer subjuntivo no imperativo: “dile que venga” y la primera forma morfológica de futuro: “comeré papas”. Entre los 29 y los 30 se amplió el uso de verbos catenativos: “que venga a comer” y en el perfecto: “ha ido (a) hacer”, mientras *estar* aparecía utilizado con *gerundio* + *se*. El presente de indicativo ya se utilizaba en todas las personas y el de subjuntivo en la 1a. y 2a.

Fue particularmente notable la aparición de irregularidades en cuanto a concordancia y regularización de verbos a partir de los 30 meses. Por ejemplo: “papá haga” (papá hazlo) o “yo es grande”. Ejemplos de las múltiples regularizaciones del niño son: “lo ha pusido” (lo ha puesto); “se vueló el avión” (el avión se fue); “yo vayo al colegio” (yo voy al colegio).

Hasta los 35 meses el niño presentó “una efervescencia verbal sorprendente (...) en el uso acertado e incierto de formas, tiempos, categorías, concordancias y tipología verbal” (p. 248). El verbo *haber*, que ya contaba con los usos impersonales de presente y pasado a los 25 meses, registró la construcción *hay que*. Los auxiliares *ser/estar* se configuran a partir de los 24; el primero aparece formado con el demostrativo *éste es...* en oración afirmativa o en la interrogativa “¿coo es?” *Estar* indica locación o estado “tá llí” o “tá caliente”. A los 27 meses el niño empleó la construcción “(es) tá que” (está que quema), y empezó a emplear los catenativos a los 35 meses: “ayúdame a subir”, “papá me ha (en)señado a leer”. El futuro quedó inicialmente cubierto por *ir* (en presente) + infinitivo: “la falda va lavála” [va (la mamá) a lavar la falda].

Al cumplir los tres años, el niño todavía no dominaba plenamente las concordancias de género, número y caso.

En cuanto a la personalización y reflexivización del verbo, podían ser facultativas, hecho que determinó irregularidades como éstas: “¿qué pasa a mí? (30); “yo te (me) río” (35). También quedó registrada la omisión en los reflexivos: “Alí (se) ha bajado del helicóptero”.

F. El adverbio

Esta categoría apareció por primera vez a los 17 meses, cuando el niño empleaba *más* para indicar repetición y *no* como negativo. A los 20 meses utilizó “ya (es)tá”; a los 21 meses empleó *allí*: “caja allí”, “allí silla”. *Arriba* apareció a los 22 meses como calificador nominal, al igual que *allá* en la frase: “pa (ra) (a)llá”. A los 23 meses se detectaron dos adverbios de cantidad: “abre boca nada” y “usa todos”, y a los 24 la partícula temporal *ahora*. Desde los 25 hasta los 36 meses el incremento en los adverbios fue notable.

G. Las preposiciones

Las preposiciones no aparecieron durante la etapa de una palabra, salvo en casos como “a dormir”, que se presentó como un todo en expresiones fijas y cuando entró en contraste con *en* a los 23 meses. Ejemplos: “no pegues a (al) nene”, “e ne coche” (en el coche).

Hacia los 24 meses el niño empleó *e* para señalar posesión: “e bakko e John” (el barco de John) y lo consolidó hacia los 28 meses: “bici de Rafaelín”. Apareció la partícula *para* (25 meses) en ejemplos con noción espacial: *para allá* para indicar finalidad o destino: “grifo pa la bañera”. También indicó una idea que se realiza a través de algo: “por ahí” o “nene va colegio po la calle”. Alrededor de esa misma fecha se añadió la preposición *con*: “ese vaso con flores”. A los 27 utilizó *hasta* en una frase hecha: “hasta luego”; a los 28 se presentó en “hasta riba” (hasta arriba). En los casos de *en*, *con*, *por* se observó, de modo bastante generalizado, una sustitución por *e*, *o*, y *a* que duró hasta los 29 meses. De los 30 hasta los 35 el niño duplicó el cuadro de preposiciones.

H. Conjunciones e interjecciones

Las primeras conjunciones en aparecer fueron *que* e *y* (24 y 25 meses); *que* con valor causal como en “cuidado que te caes”; y como elemento copulativo: “papá, mamá y el nene”. Además, el niño utilizó *e* por *si* en: “e tocas, quema” (si tocas, quema) y también se presentó *porque*: “baja e gato po(r) que a mí” (baja el gato porque va a dormir). A los 28 meses empleó la conjunción *o*: “¿sí o no?” y a los 34 *si no* (de lo contrario): “no la funciones (la aspiradora) que si no se lo come todo”. Las interjecciones hicieron su aparición desde los diez meses de edad.

Modelos oracionales

La estructura más corriente fue *SVO* (“nene come el uvas”, “apaga la luz”), seguida de cerca por *SV + complemento circunstancial*: “esto e coche” (en el), “Rita pega cabeza”, “llama(n) teléfono”. Incorporó casi a la vez el objeto indirecto: modelo *S + V + Obj. Ind.* Ejemplos: “dame agua niño” (dame agua a mí, el niño); “saca galleta para Rafaelín”.

Los complementos circunstanciales variaron muchísimo en cuanto a contenido semántico en el modelo *S + V + Comp.*: “nene corta tijeras”, “señora (es)tá (ha)b(l)ando con mi mamá”.

Este modelo alternó frecuentemente con las cuasi-idénticas con intercalación de objeto entre el verbo y el complemento; modelo *(S) + V + O + Comp.*: “comí ma(n)zana colegio”, “mamá echa agua vaso”.

Modelo *S + Aux + Pred.*: “nene pesa mucho”, “(e)stá caliente”, “no tengo bici ni nada”.

Modelo *S Aux. + Comp. + Pred.*: “está ahí dormida” (p. 262).

Modelo *S + V + V(complemento)*, que aparecieron inicialmente en el marco *voy a + infinitivo*: “voy a vayar luego” (ibid.).

Hacia los 27 meses expandió sus oraciones al añadir complementos adverbiales *S + VAux. + V + Comp.*: “voy a dormir a la cama” y construcciones catenativas que aparecieron desde los 35 meses: “papá me ha enseñado a leer”.

Dentro de la estructura *V + S + complemento* se anotaron frases reflexivas con una frecuencia muy alta: “se cayó mamá”, “se rompió”; y reflexivización en verbos no reflexivos: “se ha quitado papá la tele”.

El modelo *V + O + S* resultó menos frecuente: “cogiendo pasteles yo”, “pega nene oso malo”.

El modelo *O + S + V* también se encontró: “las zapatillas quita”, “más agua echa”.

La autora registró muchas otras combinaciones menos frecuentes en el habla del niño y proporciona ejemplos.

La negación y la interrogación

Las etapas en la adquisición de la negación pasaron desde un gesto hasta la emisión de estructuras. En un principio el niño interpretó la falta de oposición como signo afirmativo (6 meses). En la etapa holofrástica, por primera vez empleó la partícula *no* para desaprobación, y ocasionalmente lo hizo con un gesto o llanto. El *sí* apareció tardíamente; a la pregunta “¿quieres más pan?”, primero contestaba “más” (sí). En la etapa de dos palabras apareció un uso extendido del *no*, pues en ocasiones decía *ni* (a los 25 meses). Las estructuras en las que se presentó fueron: *no + objeto*, *no + verbo*, *no + verbo + objeto* y *sujeto + no*.

El análisis semántico de las emisiones negativas se interpretó de la siguiente manera: como no-existencia en “no hay”; como rechazo en “no abuelito” (no quiero ir, abuelito); como simple negación en “yo no”.

En la etapa telegráfica y a partir de los 26 meses, la negación aparece delante del verbo: “no pede más” (no puedo más), esto obedeciendo al esquema sintáctico adulto: *negación + verbo + objeto*.

Hubo excepciones donde el *no* figuraba después del verbo como por ejemplo: “hace no frío”, donde aparece un inicio de la doble negación (no hace ningún frío), que dominaba desde los 29 meses. A los 28 meses hubo repeticiones de la negación: “no mue(r)de, hombre, no mue(r)de”.

A los 32 meses aparece *tampoco*: “ot(r)o colegio no tiene ventana, pue(r)ta tampoco”.

Al cumplir los tres años el niño ya había completado la adquisición de la negación.

La interrogación fue uno de los fenómenos suprasegmentales que apareció desde la etapa del balbuceo. La autora da cuenta de la primera interrogación al final de los 20 meses y observa que durante la etapa

de dos palabras la interrogación se definió aún más: “¿qué haces?” A partir de los 25 meses y mientras el niño adquiría todos los pronombres interrogativos, se registraron muestras de oraciones de este tipo: “¿cómo dice el gato?”, “¿dón(de) (es)tá tu libro?”, “¿no me digas?”

Las oraciones compuestas

Se registraron hacia los dos años y medio; anteriormente el niño había utilizado las simples yuxtapuestas. A partir de esta edad abundaron en el registro oraciones coordinadas: “la niña lloró y entonces se cerró la puerta”, “enciendo luz y saca e cubo”, “no ha visto la tele ni ha hecho el nene un avión”. Las disyuntivas no fueron tan frecuentes: “¿vienes o te quedas?”

Oraciones subordinadas relativas y sustantivas enlazadas por la partícula *que*: “yo quiero un libro que compró papá hoy”, “dile que venga a coger juguetes”. Como subordinadas adverbiales se clasificaron, por ejemplo: “yo compro una silla grande que tú sientes”.

Durante esta época la autora observó que desaparecieron algunos modelos de oraciones y que se afianzaron otros, principalmente *S + V + O*. Las copulativas con *y* se hicieron más extensas y el niño también afianzó las indirectas: “dice que no quiere a ti”.

A los tres años el niño ya utilizaba el cuadro completo de las subordinadas adverbiales. Por ejemplo, temporales: “cuando no está María no me pega, cuando sí está María sí me pega”, (34); causales: “apaga la calefacción que quema”, (33); finales: “dame que lo monto yo (el juguete)”, (35); condicionales: “no sé si era(s) tú que estaba llamando papá a mí” (35), (no sé si eras tú o papá quien me llamaba), (p. 275); comparativas: “esa señora se está bañando en su bañera como tú”, (35); modales: “mira los niños cómo hacen” (31).

A la edad de tres años en muchas de las emisiones del niño surgían expresiones con contenido semántico incompleto como: “pescaron peces y sardinas”, o “estoy durmiendo, no me despiertes”, o “estoy a punto de dormirme no me molestes”.

Desarrollo sociolingüístico

En el último apartado del estudio, la autora expone sus conceptos sobre este aspecto de la evolución lingüística y, a diferencia de otros autores, lo equipara a la relación o interacción del niño con su madre. Ofrece varios ejemplos a partir de sus observaciones en los juegos de vocalización, el balbuceo y la etapa holofrástica. Le asigna una importancia especial a los rasgos suprasegmentales.

Encuentra alternancia de registros entre los dos y los tres años de edad. Señala que durante este mismo periodo se establece una mayor interacción entre los padres y el niño, que dará lugar a nuevos hábitos lingüísticos de éste.

También anotó otro modo de interacción que denomina de “emisión al azar” (p. 283), hacia los 18 meses, cuando el niño descubre que cada cosa tiene un nombre. El pequeño señalaba un objeto, al tiempo que emitía sonidos por imitación. Dice que recurrió a “sesiones deícticas haciendo repetir la palabra que yo emitía, a la vez que señalaba el objeto” (p. 283), como otro modelo de interacción, para luego pasar a constantes preguntas directas, tales como ¿Esto qué es? o ¿Cómo se llama esto?

La autora también describe otro dispositivo de interacción que considera de los más importantes que utiliza el adulto para “moldear las emisiones infantiles” (p. 284); se trata de la expansión o comentario. En su investigación deja constancia de que el “comentario inducido” (p. 287) es el recurso más frecuente. De acuerdo con Bruner (1975),³⁹ Hernández-Pina explica los usos del lenguaje de su hijo, refiriéndolos a modelos de acción.

Además, también menciona la interacción a través de la “corrección explícita” (p. 288), por parte del adulto.

Hacia los 28 meses observa un cambio en las estrategias de interacción, pues es entonces cuando la madre se vuelve más receptiva y el niño más activo. Y añade que, a los tres años “la estrategia paterna pasará a ser más sutil” (p. 291).

95. Herrera G., María Olivia, *Incidence del factor 1981 sociocultural en la comprensión lingüística del niño*. Chile (1981). [Tesis, Universidad de Concepción.]
96. Heyns Jantz, Elizabeth Alejandra L., *Una prueba de exploración lingüística para niños mexicanos*. México (1983). [Tesis, Escuela Nacional de Antropología e Historia.]
97. Heyns Jantz, Elizabeth, *Phonological development in mexican children from two to six years of age* [El desarrollo fonológico de niños mexicanos de dos a seis años de edad]. [Ponencia presentada en el 7º Congreso Mundial de Lingüística Aplicada, celebrado en Bruselas, Bélgica, 1984.]

³⁹ No aparece la ficha bibliográfica.

Se presenta el análisis y los resultados de una prueba para el estudio de la adquisición normal del lenguaje, elaborada por la autora, que incluye los aspectos fonológico, morfo-sintáctico y léxico, en niños mexicanos de dos a seis años de edad. La prueba consistió en series de ilustraciones que el niño debía utilizar para construir una historia con objetos, situaciones y acciones familiares para él, que contenían los fonemas usuales en el español de México. Se agregaron, además, las distintas posiciones de los fonemas y una lista de grupos consonánticos.

La autora opina que el desarrollo fonológico debe estudiarse no solamente con una categoría dicotómica del tipo "no fonema-fonema", sino con más categorías diferentes y con un criterio de evaluación más diferenciado. Las categorías que ella propone son: ocurrencia (independientemente de la corrección), ocurrencia incorrecta (realización sistemáticamente incorrecta del fonema), realización transitoria (aparición correcta e incorrecta del fonema) y realización correcta (uso sistemáticamente correcto del fonema). Afirma que estas categorías aparecen en una secuencia regular que sólo una condición patológica podría cambiar, y que también puede ocurrir que una o más categorías no se apliquen en el uso de algunos fonemas.

Los resultados se comparan con lo propuesto por Roman Jakobson y con los aportados por Alarcos Llorach, aunque se advierte que la comparación tiene serias limitaciones, puesto que estos dos autores sólo aplican una categoría. En cuanto a los postulados de Jakobson, la autora encontró que:

- En el caso de las vocales, sí fueron como él postula: primero las bajas, luego las medias y finalmente las altas.
- En el de las consonantes, las posteriores se adquirieron antes que las anteriores (contrario a lo que dice Jakobson). Además, parecería que los niños adquirieron primero las plosivas y luego las fricativas.
- Los fonemas sonoros se adquirieron antes que los sordos (otra contradicción con Jakobson).

En la comparación con los resultados de Alarcos, aparecieron más diferencias, no sólo en cuanto al orden, sino también respecto a las edades que él propone.

98. Heyns Jantz, Elizabeth *El acto verbal en el socio-lecto madre-hijo*. [Parte modificada del informe final presentado al Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM), de El Colegio de México, que financió la investigación. México, 1987.]

En este trabajo se parte de la idea de que para comprender el proceso de adquisición del lenguaje infantil es indispensable el análisis del lenguaje materno, puesto que ambos constituyen un sociolecto mayor: el establecido entre la madre y el hijo; se afirma que el enunciado infantil debe interpretarse más allá de las puras formas y funciones y que debe considerarse como un acto dentro de un marco más amplio en el que intervienen: el contexto, el cómo, dónde, sobre qué y con quién se habla; y se procede a hacer una caracterización de los puntos esenciales de la teoría de los actos verbales de Searle (1971). En el trabajo se analizan los actos aseverativos, los directivos y los expresivos.

Para esta investigación se seleccionaron 17 grabaciones, de entre todas las realizadas tres veces al mes, durante un año, en la casa de un niño mexicana (no se especifica la edad), en una situación "naturalística" en la que intervenían la niña, su madre y, en ocasiones, el padre, las tías o la investigadora. De cada grabación se aislaron cien enunciados, de manera que el corpus analizado en este trabajo está constituido por 1 700 enunciados.

Como resultados, se encontró que la niña produjo la mayor parte de las aseveraciones en el corpus (básicamente respuestas); sus directivos (básicamente en forma de pregunta) tuvieron una frecuencia baja al principio y aumentaron considerablemente en el segundo semestre del tercer año; también fue la que produjo más expresivos (formas convencionales que se practican socialmente). En el caso de la madre, produjo una cantidad media de aseverativos, pero tres veces más directivos que su siguiente interlocutor; y además, delega su papel directivo en los otros interlocutores adultos (el padre o las tías), cuando están presentes. Las pocas intervenciones del padre tuvieron muy marcadamente ese carácter.

La autora concluye que el acto verbal sí puede caracterizar a un interlocutor en comparación con otro. La niña sujeto del estudio utilizó mayormente actos aseverativos (información, descripción y explicación de eventos y procesos); pero no tuvo un papel directivo en la díada, el cual recayó, en primer lugar, en el padre y luego en la madre (en una proporción de 2 a 3 en el caso del primero, frente a una de 1 a 2 en el de la segunda). La autora piensa que el proceso mental de la niña es rico en ideas y en la expresión de éstas, mientras que los adultos más bien parecen propiciar, con su dirección, ese desarrollo intelectual.

99. Hochberg, Judith G., "The acquisition of word stress rules in Spanish" [La adquisición de las reglas del acento de las palabras en

español], *Papers and Reports in Child Language Development*, 26 (1987), 56-63.

100. Hochberg, Judith G., "First steps in the acquisition of Spanish stress" [Los primeros pasos en la adquisición del acento en español], *Journal of Child Language*, 15 (1988), 273-292.

Para este trabajo se emplearon los datos obtenidos de un estudio longitudinal realizado con cuatro niños mexicano-americanos, hispanohablantes monolingües, de 1.5 a 1.6 años de edad. Se estudian dos fases de la adquisición del acento en las palabras del español: la que precede y la que acompaña al aprendizaje del sistema completo.

La autora encontró que los sujetos parten de un "punto neutral" (p. 273); y que, por lo general, se acercan al aprendizaje sin ningún sesgo sobre un tipo de acento preferente o particular. Con ello, su estudio contradice el universal del "sesgo trocaico" (trochaic bias), propuesto por Allen (1982), y Allen y Hawkins (1977, 1979 y 1980).⁴⁰ Proporciona ejemplos que muestran un hecho peculiar: "la atención de los niños hacia los aspectos fonéticos o semánticos de sílabas comúnmente sin acento los conduce a cambiar el acento hacia esa sílaba" (p. 273).

La autora sugiere la necesidad de examinar el aprendizaje del acento en otras lenguas —y en especial aquéllas con un acento final predominante— con objeto de poner a prueba, de manera más amplia, la hipótesis de Allen y Hawkins.

101. Horita González, Glandy, *Algunas expresiones de la temporalidad en niños de 4 a 8 años*. México (1981). [Tesis, Universidad Nacional Autónoma de México, 53p.]

En este estudio se investigan tres tipos de expresiones temporales:

- 1) Las construcciones de yuxtaposición, coordinación y subordinación, por considerar que constituyen recursos sintácticos para

expresar las relaciones de anterioridad, posterioridad y simultaneidad;

- 2) Algunos adverbios que expresan estas mismas relaciones; y
- 3) La aparición y el uso de esos adverbios dentro de las construcciones mencionadas.

Se estudia la producción lingüística de 25 niños de la clase media alta, con edades entre los cuatro años y ocho años diez meses, repartidos en cinco grupos. Los niños procedían de la zona metropolitana de la ciudad de México.

Se grabaron conversaciones dirigidas, de 30 minutos de duración, y también se trabajó con una prueba que consistía en seis ilustraciones que presentaban la descripción de una secuencia de acciones de la vida diaria, para que el niño las ordenara y hablara sobre ellas.

La autora define el concepto "orden de mención" como la aparición de enunciados de un relato en el mismo orden en el que suceden los hechos que se presentan, y ciñe la organización de la temporalidad a este orden.

Encontró que los niños entre los 4 años y los 5.4 expresan las relaciones de anterioridad-posterioridad en el orden de mención de los hechos, por medio de construcciones yuxtapuestas y de oraciones coordinadas copulativas con marcas adverbiales. La idea de sucesión aparece marcada con el uso de adverbios temporales en un 99% de las producciones.

El uso de la conjunción copulativa para la coordinación aparece:

- a) Como introductora de enunciados en secuencia (a y b y c y d y n) y a esta estructura la denomina "coordinación serial";
- b) Como "cierre" de acciones yuxtapuestas o en coordinación terminal (a/b/c/y n); y
- c) En expresiones bimembres aisladas.

En esta edad, la coordinación y la yuxtaposición coexisten, aunque esta última es más frecuente en las construcciones seriales de los sujetos de cinco años y medio.

Las construcciones subordinadas aparecen después de los seis años, salvo las expresiones de simultaneidad, que la autora encuentra desde los tres años y medio. Con la subordinación, el niño también expresa, pero de manera más definida, la relación de anterioridad y posterioridad entre dos acciones, sin alterar el orden de mención, salvo en tres casos que correspondían a niños mayores de siete años y medio.

Al analizar los mecanismos sintácticos mencionados, la autora delimita tres etapas en la adquisición de las expresiones de temporalidad:

- a) Una incipiente noción de sucesión con la yuxtaposición;

⁴⁰ G. D. Allen, "Intensity accents in French 2 years olds' speech", *Papers and Reports on Child Language Development*, 21 (1982), 119-124; G. D. Allen & S. Hawkins (1977), "The development of phonological rhythm" [Presymposium paper for the Segment Organization Symposium, Boulder, Colorado]; G. D. Allen & S. Hawkins (1979), "Trochaic rhythm in children's speech", en H. Hollien & P. Hollien (eds.), *Current issues in the phonetic sciences*, Benjamins, Amsterdam; G. D. Allen & S. Hawkins (1980), "Phonological rhythm: definition and development", en G. Yeni-Komshian, J. F. Kavanagh & C. A. Ferguson (eds.), *Child Phonology*, Vol. I, Academic Press, New York.

- b) Una noción relacionante inicial con la coordinación; y
- c) Una relación temporal definida con la subordinación.

En la producción adverbial, Horita González encontró tanto adverbios nominales (*ahorita, mañana, ayer*) como relacionantes (*luego, después, cuando*), pero sólo analizó estos últimos.

En una primera etapa, los niños más pequeños emplean el adverbio *primero* para marcar el inicio de una secuencia con carácter de posterioridad (primero a, luego b, luego c, luego n). Considera que esta marca implica un uso serial que lo diferencia de un posterior uso bimembre del tipo *primero a, luego b*; y también de un uso “no correlativo” con el que los niños expresan la idea de anterioridad; por ejemplo: “Ganó el que llegó primero”.

Para marcar anterioridad, en niños de 5.6 a 6 años, encuentra un uso esporádico del adverbio *antes* como modificador adverbial o como nexos de oración subordinada. Después de esta edad, “el uso de *antes* aparece en contextos no correlativos y dentro de locuciones subordinantes: *antes de, antes que*” (p. 21). La autora observa que, en los niños de cuatro a cinco años, la noción de anterioridad no está definida lingüísticamente. El niño sólo expresa el hecho inicial de una serie donde cree necesario hacer una correlación. En una segunda etapa, el niño diferencia hechos anteriores de los posteriores, como queda claro que ocurre con el uso bimembre del adverbio *primero* o con su uso no correlativo.

La autora señala que el uso de *antes* en función no subordinante favorece su empleo posterior como subordinante y que el uso adverbial de *antes*, con valor temporal más definido, presupone la utilización de *primero* como marca más clara de inicio.

En relación con las marcas temporales de posterioridad, la autora menciona que aparecieron: *luego, después, después de (que), luego que*, y dos menos frecuentes: *más al ratito y al último*.

Encontró que *entonces* es una marca de secuencia para referirse a una sucesión inmediata y no tiene un sentido temporal *per se*. El adverbio *luego*, con un sentido de sucesión, es la marca más generalizada en construcciones seriales entre los 4 y 5 años y medio. Después de esta edad, el adverbio *después* en las construcciones bimembres aparece más veces con un valor de posterioridad más preciso.

Los nexos subordinantes aparecen hacia los 6 años, etapa en que se utilizan para expresar tanto la anterioridad como la posterioridad. En las oraciones introducidas por *después de que*, el orden es anterior en el 90% de los casos; por ejemplo: “Después de que

las dices, cuentas con el pie”. La aparición de nuevas marcas temporales “conlleva una diferenciación funcional entre ellas [...]” (p. 28). Los diversos usos de las marcas en las construcciones seriales y bimembres le permiten al niño formular estructuras sintácticas más y más complejas.

Sobre la noción de simultaneidad, la autora indica que puede expresarse en dos sentidos:

- a) coexistencia de dos acciones de igual duración; y
- b) coexistencia de una acción breve en el curso de otra mayor.

Sus observaciones sobre el nexos *cuando* indican que generalmente su significado es temporal, pero que también los niños expresan con él la condicionalidad; por ejemplo: “El arco iris sale cuando llueve”. Clasificó el uso temporal de *cuando* en tres grupos:

- a) Simultaneidad relativa, ej: “Cuando lo vieron se sorprendieron”;
- b) Incidental, ej: “Cuando es de mañana, desayunamos”;
- c) Total, ej: “Cuando ellos están en deportes, yo voy a canto”.

La simultaneidad inicial fue más frecuente en los niños pequeños y la total, en los mayores.

Sobre los resultados que obtuvo con la prueba para ordenar la secuencia de acciones ilustrada en tarjetas, informa que los niños del grupo A perciben la información, pero no ordenan la serie y recurren más al uso de la yuxtaposición. Los del grupo B sí perciben la continuidad y emplean más la coordinación con el uso correlativo de adverbios.

La autora correlaciona sus datos sobre los mecanismos sintáctico y léxico mediante los cuales los niños expresan los tres aspectos de la temporalidad, y observa que los cambios lingüísticos más relevantes surgieron entre los 5.5 y los 7 años de edad. Considera que después de los seis años los niños entran en la etapa de madurez lingüística. Señala que durante las diferentes etapas de la adquisición, los niños reorganizan el material lingüístico una y otra vez, formando estructuras sintácticas cada vez más complejas.

102. Hurtado, A. et al., *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Especial, México, 1984, 378p.

Este estudio sigue el modelo de Carol Chomsky (1969)⁴¹ y enfoca el fenómeno de la adquisición tardía de estructuras sintácticas relativamente complejas, desde el punto de vista de un enfoque transformacio-

⁴¹ Cf. nota 22.

nal, en niños de la ciudad de México. La muestra consistió en un total de 475 niños (con representación aproximadamente igual de sexos) entrevistados en seis escuelas que corresponden a tres "clases" sociales denominadas "alta", "media" y "baja".

Las edades parecen comprender desde la pre-primaria hasta el 6o. grado, lo cual permite a los autores determinar, para algunas estructuras, la edad en la que los niños comienzan a manejarlas adecuadamente. Parece ser que la hipótesis general del trabajo supone que el sistema lingüístico es la fuente más profunda y reveladora para explicar las dificultades en la adquisición, ya que las diferencias sociales en el lenguaje corresponderían simplemente al "grado y a la calidad de la estimulación a que está sometido el niño normal" (p. 17).

Si bien el análisis va precedido de tres introducciones —una general, otra para educadores y otra para lingüistas— las conclusiones van dedicadas casi exclusivamente a pedagogos y el lingüista debe contentarse con una simple lista de las estructuras encontradas. Éstas se reparten en cuatro áreas mayores: las estructuras con infinitivo (incluyendo las causativas), las relativas, las que contienen pronombres clíticos, y las estructuras exclamativas. Estas se sitúan, según los autores, en la frontera entre la sintaxis y la pragmática, pero las limitaciones de las encuestas (que, según parece, consistieron mayormente en pruebas de repetir o completar oraciones aisladas) no les permitieron examinar aspectos de la situación comunicativa.

103. Jackson, Donna, *Una palabra: multiplicidad de 1989 intenciones y funciones*. México (1989). [Tesis, El Colegio de México, 378p.]

La autora afirma que el objetivo de su trabajo es buscar el momento en el cual el niño comienza a comunicarse "intencionalmente por medio de gestos y emisiones verbales" (p. ii).

Indica que "la posición de este trabajo consiste en reconocer que existe referencialidad desde las emisiones con características más rudimentarias, dada la relación variable entre la emisión y la situación" (p. 29).

Jackson toma de Hymes (1972),⁴² la noción de "componentes del acontecimiento comunicativo", en la que se incluyen: "información sobre los participantes, lugar de la enunciación y objetos de la interacción,

etc." (p. 14). Señala que la adquisición del lenguaje infantil es un proceso social de interacción, donde el niño es un negociador de los mensajes. Por ello considera los aspectos cognoscitivos, sociales, culturales y lingüísticos.

Como unidad de análisis, la autora trabaja con el concepto de "intención comunicativa", de Chapman (1980)⁴³ y toma una "posición operativa" (p. 38) en cuanto a la descripción de la entonación: sólo atendió a los patrones ascendentes, pues con ellos resultaba más claro distinguir ciertas intenciones comunicativas. Se basa en el modelo de MacDonald y Pien (1982)⁴⁴ y Olsen-Fulero (1982),⁴⁵ "porque parte de la fuerza ilocutiva de la emisión" (p. 42) y porque realiza una taxonomía que también describe la influencia del lenguaje materno sobre la adquisición del lenguaje infantil.

Para su estudio, construye un modelo que consta de tres partes: un sistema que desglosa el contexto comunicativo; una manera para caracterizar el lenguaje materno y una taxonomía que incluye 18 intenciones comunicativas, las cuales divide en dos niveles. En el primero, agrupa las emisiones con referentes específicos —intenciones comunicativas con significado contextual o "cuasi-palabras"—. En el segundo, hace dos subdivisiones donde agrupa, por una parte, las intenciones comunicativas con significado y valor conversacional específico; y por otra, reúne las emisiones con función conversacional o fática.

Jackson estudia las primeras palabras aisladas de cuatro niños —dos varones y dos niñas mexicanos y sus familiares— pertenecientes a la clase media. Los padres de estos sujetos tenían educación universitaria, eran monolingües de español, nativos de México, aunque no todos nacieron en el Distrito Federal. Al inicio de su estudio las edades de los pequeños fluctuaban entre 1.1 y 1.8 años. Primero observó a los niños en sus hogares durante actividades comunes de la vida diaria; videograbó entre dos y cinco sesiones con cada uno, en lapsos de seis semanas. Después realizó la transcripción, la descripción y el análisis global de todos los elementos del sistema comunicativo. Trató de que las situaciones para la videograbación resultaran lo más natural posible, aunque se

⁴³ D. Chapman (1980), "Exploring children's communicative intents", en J. Miller (ed.), *Assessing language production in children*, University Park Press, Baltimore, 111-136.

⁴⁴ L. McDonald & D. Pien, "Mother conversational behaviour as a function of interactional intent", *Journal of Child Language*, 9 (1982) 337-358.

⁴⁵ L. Olsen-Fulero, "Style and stability in mother conversational behaviour: a study of individual differences", *Journal of Child Language*, 9 (1982), 543-564.

⁴² D. Hymes (1972), "Toward ethnographies of communication: the analysis of communicative events", en Giglioli, P. (ed.), *Language and Social Context*, Penguin Books, Middlesex, 21-44; y "On communicative competence", en J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin Books, Middlesex, 269-285.

atuvo a un tipo de guión para realizarlas. Para la transcripción –"que podría llamarse de transcripción fonética gruesa" (p. 103)– empleó un formato especial donde anotó la información siguiente: los antecedentes de la situación, la situación, el lugar, los objetos, la actividad, la participación y la emisión propiamente dicha.

El número y la duración de las videgrabaciones varió de acuerdo con el niño.

Luego de realizar la descripción del lenguaje de sus sujetos y de analizar las intenciones comunicativas, Jackson identificó dos formas en el uso del lenguaje: la preferencia comunicativa y la léxica. Sus datos indican que los niños comienzan a comunicarse con una amplia variedad de intenciones de acuerdo con su individualidad. Sitúa el uso de las primeras palabras hacia el final del primer año y principios del segundo año de vida. Subraya, en diferentes momentos, que las primeras palabras de los niños no son meras etiquetas; y que resulta obvio cómo, desde temprano, son capaces de expresar relaciones, deseos, observaciones, etcétera.

Considera que en una primera fase existen emisiones proto-imperativas con un entorno de entonación ascendente que manifiestan: volición, negación, respuestas a preguntas volitivas y llamados de atención. También identifica en esta etapa emisiones proto-declarativas con las cuales el niño asevera, y donde no encuentra el contorno de entonación ya mencionado. En ninguno de estos casos considera que haya intenciones todavía.

En la siguiente fase, desglosa las intenciones propiamente dichas de acuerdo con la siguiente clasificación: descripción, respuesta descriptiva, respuesta sí/no, petición de acción, petición instrumental, petición de información, negación, imitación, atención al objeto, llamado, protesta, práctica, exclamación, lindes (marcas que indican el inicio o el final de emisiones fáticas), reconocimiento y cortesía.

Se proporcionan múltiples ejemplos de cada niño en ambos niveles y se incluyen cuatro cuadros con las frecuencias de las intenciones comunicativas –en porcentajes– para cada uno.

104. **Jacobsen, Teresa, "¿Aspecto antes que tiempo?**
1986 **Una mirada a la adquisición temprana del español**", en J. Meisel (ed.), *Adquisición del lenguaje - Aquisição da linguagem*, Vervuert, Frankfurt, 1986.
105. **Jiménez, Beatrice, "Acquisition of Spanish con-**
1988 **sonants in children aged 3-5 years, 7 months"** [La adquisición de las consonan-

tes del español en niños con edades entre los 3 y los 5 años, 7 meses], *Linguistics and Language Behavior Abstracts* 22, 1 (1988), 13.

Este trabajo informa sobre un estudio relacionado con las habilidades articulatorias de niños hispanohablantes de ascendencia mexicana (N=20, edades 3:0-5:7). Se estudiaron dieciocho consonantes del español en posiciones inicial y/o media y/o final. Como estímulos, se emplearon dibujos de línea. La autora proporciona las edades medias y los límites de edades superiores para la producción de las 18 consonantes. El grupo de edad más pequeño (3:0-3:3) alcanzó el 50%, en la mayor parte de las consonantes. 1 tabla; 1 gráfica; 1 apéndice, 12 referencias biblio-gráficas. Modificado por HA. [Copyright by *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*, 1989.]

106. **Juncos, O., "Un estudio sobre la negación en el**
1985 **niño**", *Infancia y aprendizaje*, 29 (1985), 105-119.
107. **Kernan, Keith T. & B. G. Blount, "The acquisi-**
1966 **tion of Spanish grammar by Mexican children"** [La adquisición de la gramática española por niños mexicanos], *Anthropological Linguistics*, Vol. 8, No. 9 (1966), 1-14.

Éste es un estudio sobre reglas de formación de palabras en español, que utilizó la técnica inventada por Berko (1958)⁴⁶ para investigar hasta qué punto los niños de cuatro a siete años habían internalizado las reglas de la morfología inglesa. Dicha técnica consiste en presentar al niño láminas con dibujos que corresponden a palabras artificiales, pero que se apegan a los patrones fonológicos y morfológicos de la lengua. Luego, se pide al niño que diga cómo sería el plural, el diminutivo, el pretérito, el futuro, etc. de esa palabra. Por ejemplo, en la lámina hay un animalito y luego otro igual; el investigador dice: "Ésta es una tifa. Ahora hay otra. Hay dos de ellas. Hay dos ...", y el niño tiene que completar la palabra que falta.

El estudio en español se realizó en Ciudad Guzmán, Jalisco, con 92 niños y niñas de cinco a doce años, todos hijos de campesinos o de jornaleros agrícolas de muy bajo nivel socioeconómico.

Se investigó el plural y el diminutivo de *tifa, de *fepa y de *fetor; el futuro (sintético), antepresente,

⁴⁶ J. Berko, "The child's learning of English morphology", *Word*, 14 (1958), 150-177.

pretérito y copretérito de *tica, *soste, *tote y *suecha (presentados en tercera persona singular del indicativo, no en infinitivo, por lo cual los sujetos –incluso los del grupo de control formado por 18 adultos– manejaron estas formas artificiales como si fueran de la primera conjugación y no como las autoras esperaban: *soster y *totir). También se aplicaron pruebas para obtener los derivados en -or, -ero y -ería de *tica y de *pretas; y el posesivo (singular y plural) de *tifa y de *tifo.

Las autoras comentan que sus resultados son consistentes con los de Berko; por ejemplo, en la formación del plural con alomorfo /-s/ los aciertos llegaron al 98.7%, mientras que los niños de Berko (de 4 a 7 años) lograron aciertos en el 84.6% con los alomorfos /-z/ y /-s/, y sólo acertaron en el 32.8% de los casos formados con /ə z/.

108. Kvaal, Joy T., Nancy Shipstead-Cox, Susan G. Nevitt, Barbara W. Hodson & Patricia B. Launer, "The acquisition of 10 Spanish morphemes by Spanish-speaking children" [La adquisición de 10 morfemas del español por niños hispanohablantes], *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 22, 4 (1988), 1408.

Se obtuvieron muestras de lenguaje espontáneo de 15 niños mexicano-americanos, hispanohablantes monolingües, con edades entre los 2.0 y los 4.8 años. Las muestras se estudiaron con objeto de analizar la adquisición de 10 morfemas. Los resultados de esta investigación indican que la secuencia de adquisición comienza con los demostrativos, los artículos, las cópulas y el presente de indicativo regular; siguen el presente de indicativo irregular, el pretérito de indicativo regular, los plurales, el posesivo *de* y, finalmente, la preposición *en* y el pretérito irregular del indicativo. Se incluyen 3 tablas, un apéndice y 20 referencias. HA. (Copyright 1988, *Sociological Abstracts*, Inc., todos los derechos reservados.)

109. Lago, Carina, Beatriz Gabbiani y Luis Behares, 1982 "Cómo los niños de 4 años representan las acciones compartidas", en *Segundas jornadas interdisciplinarias de lingüística*, Departamento de Lingüística, Universidad de Montevideo, 1982, 61-74.
110. Lazcaro, M. & R. Sale, "The language of 12-year-old Spanish children" [El lenguaje de niños españoles de doce años], *Transcript 1 and 2*, Micklegate House, University of York, 1969.

111. Lee, James F., "A developmental hierarchy of 1987 syllabic difficulty" [Una jerarquía en el desarrollo de la dificultad silábica], *Hispania*, 70 (1987), 357-362.
112. Linares, Lourdes Oriana, "Early mental representations and the emergence of language in preterm and fullterm infants" [Las representaciones mentales tempranas y la emergencia del lenguaje en infantes prematuros y en niños nacidos a término], *Dissertation Abstracts International*, 47 (1986), 817-B. [Tesis, Yeshiva University, New York.]
113. Linares-Orama, Nicholas & Lois Joan Sanders, 1977 "Evaluation of syntax in three-year-old Spanish-speaking Puerto Rican children" [La evaluación de la sintaxis de niños puertorriqueños hispanohablantes a los tres años de edad], *Journal of Speech and Hearing Research*, 20 (1977), 350-357.

Se estudiaron 30 niños puertorriqueños con adquisición normal del español y 30 con dificultades para adquirirlo. Se emplearon dos medidas de proficiencia lingüística: el promedio de longitud del enunciado (adaptado para hablantes nativos del español por el autor); y la Prueba sobre el desarrollo oracional, de Lee (1974),⁴⁷ con la adaptación para el español hecha por Toronto (1975).⁴⁸

Los resultados indicaron que los dos instrumentos diferencian edades y producciones lingüísticas de estratos sociales, a los tres años de edad. Los autores suponen que ambos instrumentos pueden emplearse también con éxito en investigaciones que pretendan agrupar sujetos sobre la base de su desarrollo lingüístico y para evaluar algunas diferencias individuales en el nivel de maduración lingüística de niños puertorriqueños hablantes del español, en edad preescolar.

114. López Ornat, S., "Sobre la adquisición lingüística", *Madrisas*, 9 (1974), 43-46.
115. López Ornat, Susana, *Concepto y estructura lingüística en la dinámica de una adquisición verbal*. Madrid (1974). [Tesis, Universidad de Madrid.]

⁴⁷ L. Lee (1974), *Developmental sentence analysis*, Northwestern University Press, Evanston.

⁴⁸ A. Toronto (1975), *A developmental spanish language analysis procedure for spanish-speaking children* [Tesis, University of Illinois].

116. López Ornat, Susana, "Dinámica de la adquisición verbal", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 30 (137) (1973), 1059-1068.

La primera hipótesis de la investigación planteó que la estructura sintáctica de un enunciado puede determinar la adquisición más tardía de alguno de sus significados. Para probar dicha hipótesis, se diseñó un primer experimento en el que se investigó la expresión de límite *hasta* en sus dos acepciones: la espacial y la temporal. En una segunda fase, se investigó "la parte del significado y de la estructura lingüística que resultó ser más compleja para estudiar las razones de esa mayor dificultad" (p. 1059).

La muestra estuvo formada por 89 niños escolarizados de la ciudad de Madrid, con edades que oscilaban entre los tres y los seis años de edad, divididos en dos grupos: los "pequeños" (de 3 a 4.5 años) y los "mayores" (de 4.6 a 6 años).

En todos los sujetos se realizaron tres evaluaciones:

- a) de la comprensión espontánea de dos instrucciones dadas por el investigador,
- b) de la producción espontánea; y
- c) de la comprensión y de la producción deliberadas.

Éstas se hicieron mientras el niño explicaba los problemas planteados por el investigador. Se supuso que el niño alcanza el nivel llamado por la autora *perceptual, no operativo o intuitivo*; y que llega al nivel de ejecución sólo cuando no hay interferencia alguna. Por esta razón, en la evaluación de la comprensión espontánea se permitió todo tipo de posibilidades de expresión. En la producción espontánea sólo pudo conocerse un nivel de ejecución, como era obvio.

Para la evaluación de la comprensión espontánea, todos los niños recibieron dos órdenes: "Da golpes con este lápiz hasta que yo haga así" y "Pon fichas en esta caja hasta que yo diga 'vale'".

En la evaluación de la producción espontánea se analizó la explicación de los niños sobre las situaciones de límite. Se consideraron estas posibilidades:

- 1) Expresar los sucesos A y B como relacionados;
- 2) Expresar el tipo de relación de los sucesos.

Para la evaluación de la comprensión deliberada se anotaron las explicaciones espontáneas que los niños ofrecieron en las pruebas anteriores. Sobre ellas, el examinador hacía varias preguntas que contenían la expresión de límite temporal *hasta*, de manera que los niños no podían contestar las preguntas si no entendían exactamente la estructura sintáctica.

En la producción deliberada se estudió la utilización del lenguaje en un nivel totalmente abstracto, para:

- 1) planear,
- 2) explicar sobre la marcha, y
- 3) explicar lo realizado. Las respuestas debían incluir una expresión de límite temporal. Se consideraron como expresiones correctas aquellas que contenían las siguientes estructuras: *hasta + que + V Subj.*, *hasta + V Inf.* y *hasta + ahora*.

Como resultados se encontró que, en el nivel espontáneo, todos habían adquirido ya la comprensión. En cuanto a la producción, el 27% empleó expresiones globales y temporales, aunque incorrectas. Los más pequeños no usaron expresiones globales ni temporales.

En el nivel deliberado, solamente un niño pequeño mostró la comprensión abstracta de la expresión de límite. Ésta se presentó sólo en un 27% de los mayores; 73% de los pequeños no dieron ninguna y un 8% de los mayores ofrecieron una respuesta gramatical en las seis oportunidades del experimento.

Las conclusiones del estudio fueron las siguientes:

1. La capacidad de un niño para comprender y utilizar una acepción, por ejemplo el *hasta* espacial, no implica la comprensión de otras acepciones, como el *hasta* temporal.
2. El nivel de complejidad depende tanto de factores semánticos (significado o contenido temporal), como del tipo de la estructura sintáctica que se presenta, si ambas se encuentran en un mismo nivel; es decir, si ambas son abstractas o ambas intuitivas.
3. En el proceso de la adquisición del lenguaje debe distinguirse la comprensión de la producción y ésta es subsecuente a la primera.
4. Deben establecerse "grados de dominio de una misma función", ya sea ésta la comprensión, ya sea la expresión, pero considerándolas en dos niveles: uno espontáneo y otro deliberado.

117. López Ornat, Susana, "Un 'ovejo' tiene cinco patas; Lenguaje: interpretaciones evolutivas de la señal", *Language and Language Behavior Abstracts*, 15, 4 (1981), 777.

Se hace un intento por formular hipótesis acerca de la significación del signo lingüístico para los niños y de cómo ellos determinan esta significación. A un grupo de 30 niños entre los 3 y los 13 años de edad,

se les dieron 4 palabras comunes y 2 objetos a los que había que designar por medio de palabras inventadas. La evolución de la comprensión puede resumirse de la siguiente manera: a los 3 años: objeto-significado; a los 5 años: objeto-forma; a los 8 y 9 años: forma-no arbitraria-signo y a los 13 años: signo. Se incluye una gráfica. [Copyright by *Language and Language Behavior Abstracts (LLBA)*, 1982.]

118. López Ornat, Susana, "Interacción e internalización en la evolución cognitiva", *Revista Clínica y de Análisis Grupal*, 26 (1981).
119. López Ornat, S., "Estrategias hacia la comprensión del lenguaje", *Estudios de Psicología*, 12 (1982), 14-32.
120. López Ornat, Susana, "El contexto y la adquisición del lenguaje. Un estudio sobre niños mayas", *Estudios de Psicología*, 18 (1984) 27-42.⁴⁹
121. López Ornat, Susana, "La expresión de límites", 1984a en M. Siguán (ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Pirámide, Madrid, 1984, 167-184.

La autora continuó el estudio mencionado en la entrada 116, sobre una sola verbalización, la preposición *hasta* —que en sí misma contiene distintos grados de complejidad semántica en la expresión de límites. El objetivo fue manejarla como constante y poder analizar la maduración cognoscitiva infantil en el proceso de su adquisición. Como hipótesis inicial planteó que la acepción más compleja, tanto en estructura como en significado, se adquiriría más tarde que la acepción más sencilla.

En cuanto a la complejidad semántica de la expresión de límite, la investigadora consideró más sencilla la expresión de límite espacial porque se refiere a realidades concretas, mientras que la de límite temporal se refiere a conceptos abstractos. Desde el punto de vista sintáctico, la expresión de límite espacial se puede producir con una estructura muy simple, pero la temporal, en el caso de los niños más pequeños, requiere estructuras muy complejas.

La hipótesis de este trabajo propone que el término *hasta* se adquiere en dos momentos evolutivos diferentes, puesto que implica dos niveles de complejidad. La autora deriva de esta hipótesis la determina-

ción que juegan las complejidades sintáctica y semántica en la adquisición lingüística.

La muestra estuvo formada por un total de 59 niños de la clase sociocultural alta, que asistían al jardín de niños o a la primaria. Se dividieron en dos grupos: el de los "pequeños" con 29 niños (de 3-4.5 años), y el de los "mayores" con 30 niños (de 4.5-6 años). La edad promedio de los pequeños fue de tres años y siete meses, y la de los mayores fue de cinco años y tres meses.

Se realizaron entrevistas individuales con los niños en los propios centros escolares. Las situaciones experimentales se desarrollaron como juegos en los que se introducían siempre las mismas preguntas y en el mismo orden.

Se emplearon dos preguntas sobre límites temporales y una sobre límites espaciales que se presentaron tres veces:

Bloque 1 (Las preguntas tienen un sentido más abstracto).

E: "¿Qué harías si yo te dijese: ¡corre!?"

S: Respuesta verbal

E: "¿Hasta dónde?"

S: Respuesta verbal

Bloque 2 (El niño puede referirse a una realidad concreta).

E: "¿Qué harías si estuvieses ahora en ... (el mar)?"

S: Respuesta verbal

E: "¿Hasta dónde?"

S: Respuesta verbal

Bloque 3 (Las preguntas conducen al niño a actuar y a contestar durante la ejecución de la acción).

E: "Si yo te digo ahora que puedes correr, ¿qué haces?"

S: Respuesta verbal

E: "Pues... ¡hazlo!"

S: Acción.

E: (Finalizada la acción). "¿Hasta dónde has corrido?"

S: Respuesta verbal

Sólo cuando un sujeto no producía una expresión correcta de límite temporal, se realizó con él un control de comprensión, del cual se adjunta el protocolo.

Se aceptaron como correctas las respuestas *Hasta + límite objeto*; *Hasta + límite adverbial*; *Hasta donde + V. Subj.*; *Hasta + que + V. Subj.*; *Hasta cuando + V. Subj.*; *Hasta + Inf.* y *Hasta + ahora*. Una sola respuesta correcta se consideró válida para clasificar a un sujeto como capaz de producir las expresiones correctamente.

Los resultados indican que ninguno de los 59 niños presentaron fallas en la producción correcta de

⁴⁹ Incluimos este trabajo porque, al no tenerlo, no pudimos saber si se trata de niños mayas hispanohablantes.

la expresión de límite espacial. La única observación que la autora anota, consistió en el empleo de un límite-objeto o de un límite- adverbio indistintamente y sin una distribución significativa en relación con las edades. Sólo cuatro de los niños mayores emplearon la estructura *Hasta donde + V.Subj.*; y estos mismos sujetos produjeron expresiones de límite temporal correctamente.

En cuanto a la expresión de límite temporal, sí aparecieron diferencias significativas: de los niños de cuatro años y medio, el 72% falló en producirlas; de los niños mayores, sólo el 24% falló.

Ningún niño requirió el control de comprensión del límite espacial; mientras que, del 72% de los niños pequeños que fallaron en la producción del límite temporal, sólo dos sujetos presentaron falla en la comprensión de este mismo límite. El 24% de los sujetos mayores no tuvo problemas en la comprensión del límite temporal.

Al analizar los "errores" de los niños se observó una estrategia muy generalizada en casi todos los que no producían una expresión correcta de límite, y consistió en contestar de alguna manera; lo cual significa que, en cierto modo, comprendían estas expresiones. De los veinte pequeños que fallaron, trece emplearon alguna expresión temporal en lugar de la de límite, y sólo cinco produjeron expresiones temporales sin referentes temporales.

El total de producciones incorrectas de ambos grupos sumó 28 casos; 17 emplearon la estructura *H+L* incorrectamente, porque eligieron mal el tiempo verbal, o no empleaban un verbo, o utilizaban la estructura de límite espacial ya dominada, en vez de la temporal.

Las conclusiones de la autora indican que:

1. La producción correcta de la estructura espacial no implica la producción correcta de la temporal.
2. Los sujetos de cuatro años y medio dominan ambas.
3. La aparición tardía de la expresión temporal se debe a su mayor complejidad sintáctica, más que a una complejidad de contenido.
4. La mayor parte de las producciones incorrectas presentaron la estructura *H+La* que dominan primero. Esto indica, quizá, un estadio intermedio en la adquisición, o un sesgo ocasionado por el orden en que se presentaron las situaciones experimentales.

122. **López Ornat, S.**, "Las habilidades metalingüísticas", en M. Siguán (ed.), *Estudios de psicolingüística*, Pirámide, Madrid, 1986.

123. **López Ornat, Susana**, "On data sources on the 1988 acquisition of Spanish as a first language" [Sobre las fuentes de datos acerca de la adquisición del español como primera lengua], *Journal of Child Language*, 15 (1988), 679-686.

En este ensayo se discute la necesidad de tomar en cuenta las distintas variantes del español, cuando se trata de interpretar los datos sobre la adquisición de dicha lengua. Con ejemplos tomados de diferentes trabajos sobre adquisición del español como lengua materna, la autora critica algunas afirmaciones de E. V. Clark, contenidas en el artículo "The acquisition of Romance with special reference to French", en Slobin (1985), *The crosslinguistic study of language acquisition*, pp. 687-782.

Al final, se incluye un apéndice titulado "Referencias publicadas sobre la adquisición del español; datos obtenidos en España", que comprende 47 trabajos.

124. **Macken, Marlys A.**, "The acquisition of intervocalic consonants in Mexican Spanish: a cross-sectional study based on imitation data" [La adquisición de las consonantes intervocálicas en el español mexicano: un estudio transversal basado en datos de imitación], *Papers and Reports on Child Language Development*, 9 (1975), 24-42.

125. **Macken, Marlys A.**, "Permitted complexity in 1978 phonological development: one child's acquisition of Spanish consonants" [La complejidad permitida en el desarrollo fonológico: la adquisición de las consonantes del español por un niño], *Lingua*, 44 (1978), 219-253.

En este trabajo se presentan los datos de un niño, y con ellos se demuestra un desarrollo gradual en la complejidad de las palabras, en relación con la estructura silábica y con el grado de similitud fonética de las consonantes concurrentes.

Durante el lapso de edad entre 1.9 y 2.6 años, los datos mostraron una progresión sistemática de estadios, cada uno caracterizado por un menor número de restricciones en el número, el orden y el tipo de sílabas, y en la co-ocurrencia de consonantes. Se describe el funcionamiento de las tres clases mayores de consonantes en términos de una jerarquía de fuerza. Se sugiere la posibilidad de que la sistematicidad del

corpus pudiera estar relacionada con el hecho de que el niño no era un imitador durante los cuatro primeros meses de prueba. Varios tipos de datos apoyan la interpretación de que los límites sobre la complejidad observados en cada etapa del desarrollo, son los límites en la producción del niño en ese momento y no son límites de percepción o almacenamiento. Se sugiere que, para este niño, la “palabra” es la unidad de actuación productiva a cuyos términos se restringe la complejidad fonológica. Dentro de este contexto, las limitaciones sobre la complejidad que se observan en los datos fonológicos pueden reflejar un proceso psicológico general, similar al que se nota en otros aspectos de la adquisición del lenguaje.

126. Macken, Marlys A. & D. Barton, “The acquisition of the voicing contrast in Spanish: a phonetic and phonological study of word initial stop consonants” [La adquisición del contraste sonoro en español: un estudio fonético y fonológico de las consonantes oclusivas en posición inicial de palabra], *Journal of Child Language*, 7 (1980), 433-458.

Los autores de este trabajo dividieron su investigación en dos estudios; en el primero tomaron una muestra de tres niños de un año y siete meses de edad, hispanohablantes monolingües, a quienes grabaron cada dos semanas, durante un periodo de siete meses. En el segundo, participaron cuatro niños con edades cerca de los tres años. A éstos se les grabaron sus emisiones lingüísticas solamente en una o en dos ocasiones. El objetivo de esta investigación fue estudiar la adquisición del contraste sonoro en los fonemas oclusivos iniciales del español mexicano.

Las entrevistas con las familias de los niños y con los propios niños las realizó un hablante nativo del español de México, miembro de la comunidad a la que pertenecían todos (menos uno de los casos): Redwood City, California. Los requisitos para seleccionar a los niños fueron los siguientes. Para el estudio I:

- Que los cuatro sujetos provinieran de un medio donde el español fuera la lengua materna y que no tuvieran hermanos en edad escolar;
- Que produjeran, por lo menos, algunas palabras con oclusivas iniciales;
- Que presentaran un desarrollo lingüístico normal; y
- Que mostraran facilidad para establecer una relación con el investigador.

Para el estudio II se pidieron los mismos requisitos, salvo que los niños sí tuvieran hermanos en edad escolar.

Los padres de todos los niños eran hablantes nativos del español y provenían de los estados mexicanos de Guanajuato, Michoacán, Colima y de la Ciudad de México. El tiempo de residencia de las familias, entrevistadas en los Estados Unidos, varió entre 10 años y 9 días.

A todos los pequeños del estudio I se les aplicó una prueba audiométrica; no así para el grupo II, pues el desarrollo lingüístico daba fe de la audición normal.

Las sesiones se realizaron en cámaras sonoamortiguadas con cuarto de control, en el laboratorio de investigación de Stanford. La grabación se realizó con equipo especial de alta fidelidad. Se emplearon los siguientes materiales: un cuaderno con recortes especialmente seleccionados, libros con ilustraciones diversas, un pequeño rompecabezas de madera y algunos juguetes más. Las sesiones duraron entre 20 y 30 minutos. Se trataba de obtener, en cada sesión, por lo menos 15 muestras para cada consonante oclusiva. En el grupo I no pudo recogerse el total de muestras deseadas porque, por ejemplo, los pequeños emplearon muy pocas palabras iniciales con /d/ y /g/. Un equipo de profesionales transcribió las respuestas de los niños, con el siguiente criterio de respuesta correcta: “correcto quiere decir que la producción del niño comenzó con una oclusiva en el mismo lugar de articulación que la oclusiva inicial de la palabra adulta” (p. 437).

Se realizaron dos tipos de análisis: uno para estudiar el tiempo que transcurre antes de iniciar la vocalización después de una oclusiva (*Voice Onset Time* o VOT), y un análisis de fricativización (“spirantization”, p. 440). Ambos se hicieron con el equipo especial del laboratorio de fonética instrumental. Además se controló el trabajo con evaluaciones periódicas cada dos meses, con objeto de establecer comparaciones que indicaran la confiabilidad del procedimiento.

La hipótesis inicial de la investigación planteó que los criterios VOT serían suficientes para determinar si los niños en estudio habían o no habían adquirido el contraste vocálico fonológico. Sin embargo, se encontró que cinco de los siete niños no produjeron diferencias significativas entre las oclusivas sonoras y las sordas en ningún punto articulatorio, y que sólo dos sujetos las producían, pero solamente entre /b/ y /p/. Con excepción de un solo caso, los niños no produjeron las oclusivas sonoras como el adulto; es decir, con un inicio sonoro consistentemente. Produjeron tanto los fonemas sonoros como los sordos de una manera “parecida” a los fonemas oclusivos adultos; se obtuvieron indicios de que los niños ya estaban realizando alguna forma de contraste en el punto articulatorio labial. Para los siete niños, la media para /p/

es más larga que la media para /b/ y no se encontraron evidencias como éstas en los datos sobre las dentales y las velares.

En relación con el análisis de la fricativización (spirantization), los resultados indican que los pequeños de dos años de edad produjeron las oclusivas sordas como continuas en un 1.6% de las veces, y los de cuatro años en un 0.8%. Por otra parte, los niños de dos años produjeron como continuos los fonemas /b/, /d/ y /g/ en un 45.7%, y los de cuatro años en un 31.4%. A través de este estudio, quedó claro que a los cuatro años de edad los niños ya han adquirido la regla alofónica, aunque sus producciones todavía no correspondan al nivel adulto.

Los resultados del estudio I muestran que existe un paralelo entre el orden en el que los niños adquirieron el contraste sonoro y la asimetría en la distribución de los fonemas oclusivos en sus *corpora*. Adquirieron el contraste sonoro primero en el punto de articulación labial; “la frecuencia de /b/ es sustancialmente mayor que para /d/ y /g/ durante los estadios precedentes al primer contraste sonoro (/b:p/) y también durante estadios subsecuentes hasta la etapa en la que adquieren los contrastes dentales y velares” (p. 450).

En el segundo estudio, se encontró que los datos de los niños no son totalmente apegados a los de los adultos, pues muestran que casi todos producen [bg] de manera distinta que los adultos lo hacen en los contextos [bg] vs [βγ]. Este ejemplo evidencia que los niños, a los cuatro años, ya han adquirido la regla alofónica aun cuando todavía no presentan el control articulatorio adulto. Los autores indican que también es posible que la regla alofónica en el español de los adultos no esté correctamente establecida, pues no se consideran las espirantes en posición inicial de producción y en otros contextos oclusivos “obligatorios”.

127. **Macken, Marlys A., “Developmental reorganization of phonology: a hierarchy of basic units of acquisition”** [La reorganización en el desarrollo de la fonología: una jerarquía de las unidades básicas de la adquisición], *Language and Language Behavior Abstracts*, 15, 1 (1981), 8.

Se presentan los datos de la adquisición consonántica del español de un niño mexicano, en el periodo entre 1.7 y 2.1 años de edad. Se consideraron tres unidades básicas: la “palabra”, el “fonema” y el “rasgo”. Se propuso un análisis que reconoce “patrones de palabras” y el tratamiento prosódico de las mismas, y se consideró mejor que un análisis que asuma que el fonema es la

unidad básica organizadora del desarrollo temprano en el niño. Esto por las siguientes razones: el primero, 1) describe el desarrollo de la estructura consonántica de las palabras, 2) da cuenta de algunas correspondencias segmentales poco usuales, y 3) capta hechos significativos sobre la frecuencia de tipos de palabras y de fonemas en ciertas posiciones. En etapas subsecuentes, sin embargo, el fonema parece reemplazar a la palabra como la unidad estructural básica. La evidencia en relación con el papel de los rasgos es ambigua; los datos obtenidos de este niño muestran más variación, y una etapa de progresión menos sistemática de lo que a veces se informa. Por lo tanto, estos datos también se evaluaron en relación con los “universales” de la adquisición y se discute el tema de las diferencias individuales. Se incluyen 4 tablas. [Copyright by *Language and Language Behavior Abstracts (LLBA)*, 1982.]

128. **Maez-Lento, Frank, “Spanish as a first language: the early stages”** [El español como primera lengua: las primeras etapas], *Dissertation Abstracts International*, 43 (1981), 707-A. [Tesis, University of California, Santa Barbara.]

Los estudios de adquisición del lenguaje han olvidado la investigación sobre la adquisición del español como primera lengua en la primera infancia. Este estudio es un intento por rectificar dicha situación. La investigación comenzó por documentar la producción de los sonidos (fonos) del español de tres niños, a los 18, 21 y 24 meses de edad.

La adquisición del sistema fonológico del español se contempla desde el marco teórico general de la propuesta de Jakobson, sobre los principios que gobiernan la adquisición del sistema de sonidos. Este estudio presenta las sustituciones de sonidos que los niños realizaron. El estudio identifica los sonidos que aparecen ya establecidos con un nivel mínimo del 90%, en contextos obligatorios. La expectativa era determinar a qué edad se adquieren algunos sonidos y cuáles estadios de transición están involucrados en el establecimiento de dichos sonidos. En segundo lugar, el estudio intenta documentar el desarrollo morfológico temprano de los niños. Para ello investiga:

- 1) El desarrollo de la morfología del verbo (en presente de indicativo, pretérito, imperativo) y de las inflexiones personales (tú, él, ellos, etcétera.);
- 2) El uso de las inflexiones en nombres y en sus modificadores (artículos, plurales, etcétera.);
- 3) El uso de las inflexiones del género en nombres y en sus modificadores.

Los resultados sugieren que, alrededor de los dos años de edad, los niños ya han adquirido el sistema fonológico del español, a excepción de la vibrante múltiple ʁ . De acuerdo con Jakobson, las vibrantes son de adquisición tardía. González, en 1970, también encontró este resultado en sujetos hablantes de español. Para estos niños, las consonantes oclusivas, africadas y nasales están entre los primeros sonidos que adquieren, mientras que las fricativas se consideran de adquisición tardía, en particular la fricativa dental ʃ . Además, los niños utilizaron las siguientes reglas de reducción de grupos consonánticos $C(1) C(2) (\rightarrow) C(1); C(1) C(2) (\rightarrow) C(2);$ y $C(1) C(2) (\rightarrow) C(3)$.

El intento por documentar estadios intermedios en la adquisición de sonidos difíciles de articular resultó imposible, dado que no hubo un patrón claro sobre las sustituciones de los sonidos hechas por estos niños. Cuando esta investigación comenzó, los sujetos (18 meses de edad) ya habían adquirido el sistema vocálico del español. En el desarrollo gramatical se observó que la producción de los niños presentó verbos “regulares” tanto como “irregulares”. Es decir, cada niño produjo un verbo en diferentes formas (presente de indicativo, pretérito, imperativo, etc.), así como en diferentes personas del paradigma (tú, él, ellos, etc.). [Nota de la revista: “El resumen del autor excede la longitud máxima estipulada. Suspendido aquí con permiso de la Universidad”.]

129. Maez-Lento, Frank, “The acquisition of noun and verb morphology in 18-24-month-old Spanish-speaking children” [La adquisición de la morfología del nombre y del verbo en niños hispanohablantes de 18 a 24 meses de edad], *National Association of Bilingual Education (NABE) Journal*, 7 (1982), 53-68.

130. Martínez, Marco Antonio, “Dialogues among children and between children and their mothers” [Diálogos entre niños y entre niños y sus madres], *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 22, 1 (1988), 14.

En este estudio se compararon los estilos de conversación en diálogos sostenidos por 20 niños hispanohablantes de 2 o 4 años de edad, con sus madres y con sus pares. Las conversaciones se grabaron, primero con sus madres y luego con cada uno de los otros niños. El objetivo del estudio fue explorar una hipótesis sobre las funciones regulatorias del lenguaje. En la conversación con sus madres,

niños de ambas edades fueron regulados de manera asimétrica por sus madres. Esto se observó, básicamente, a través de la utilización de “turnabouts”, o sea, mecanismos de conversación que extendían el diálogo para asegurar una respuesta por parte del niño. En las conversaciones con los pares, los niños se regulaban simétricamente uno al otro al emplear estrategias previamente utilizadas por sus madres. Los resultados apoyan la hipótesis de Vygotsky, la cual propone que las habilidades de los niños al seguir la regulación de otros y al regular a otros, emergen dentro del contexto social de las conversaciones. 3 tablas, 28 referencias bibliográficas. HA. [Copyright by *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*, 1989.]

131. Matta Duco, Eugenia y Patricia Monckton Liza-
1975 na, “Funciones del lenguaje en niños pre-escolares”, en *Lingüística y educación. Actas del IV Congreso Internacional de la ALFAL*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima (1975), 416-426.

Este trabajo tuvo como objetivo estudiar la frecuencia en el uso de las funciones del lenguaje como un indicador de mayor o menor desarrollo lingüístico, en niños pre-escolares chilenos, pertenecientes a dos niveles socioculturales diferentes.

Las edades de los niños fluctuaron entre los 2.10 y 3.2 y se entrevistó a un número igual de informantes de cada sexo.

Los indicadores para establecer el nivel sociocultural fueron: la educación de los padres y el hecho de que los pequeños vivieran o no en habitaciones funcionalmente diferenciadas.

Como punto de partida teórico, se tomó el cuadro de funciones lingüísticas de Jakobson y algunas funciones de Halliday. Se establecieron siete categorías funcionales, a saber:

1. Función expresiva: centrada en el emisor cuando expresa sus sentimientos frente a acciones, personas o cosas. Ej.: “Yo quiero la ota”.
2. Función apelativa: centrada en el receptor. Dentro de ésta, las autoras distinguen tres subfunciones:
 - a) La apelativa inquisitiva. Ej.: “¿Tú dónde vives?”
 - b) La apelativa reguladora. Ej.: “Siéntate un ratito ahí”; y
 - c) La heurística, donde los niños categorizan los objetos del mundo físico y por lo general preguntan con *qué* o *para qué*. Ej.: “¿Y eso qué eh?”

3. Función representativa: centrada en el contexto. Ésta también se subdivide en:
 - a) Informativa o imaginativa. Ej.: “Se fue p’arría”;
 - b) Nominativa, que incluye emisiones formadas solamente por sustantivos aislados, *adjetivo demostrativo + sustantivo, artículo + sustantivo*; y
 - c) Comentativa, que describe acciones que ocurren en el momento. Ej.: “Se cayó mi jarrito” (mientras cae).
4. Función interaccional: centrada en mantener abierto el canal de comunicación.
5. Función poética: centrada en el mensaje. En ella, el niño se muestra más preocupado por la forma de expresarse que por el contenido.
6. Función metalingüística: centrada en el código o en las reflexiones sobre el lenguaje.
7. Función lúdica, que acompaña a los sonsonetes o rimas aprendidas por los niños.

Los niños estudiados fueron hijos mayores o únicos de familias monolingües y, en el caso de los primeros, sus hermanos aún no hablaban. Provenían de hogares bien constituidos y contaban con la presencia de la madre en el hogar. Pertenecían a niveles socioculturales “alto” y “bajo”, aunque no se especifican los criterios para clasificarlos así.

Se realizaron tres grabaciones de 30 a 45 minutos por niño, cada 15 días. A las grabaciones asistían la madre y otro menor.

Los resultados que se presentan pertenecen al grupo masculino. Aunque los autores están concientes de que una emisión puede incluir más de una función, asignaron tan sólo la función predominante en cada caso. El total de emisiones para el nivel alto fue de 2 022 y para el bajo 2 391.

Los porcentajes del nivel alto fueron mayores únicamente en tres tipos de funciones: 2.63% en la representativa; 2.16% en la apelativa y 0.38% en la metalingüística. En el caso del nivel bajo, la mayor diferencia apareció en la función interaccional con un 6.44% más que en el alto.

Los ejemplos de la función lúdica aparecieron sólo en el nivel alto, con una frecuencia de 1.82 por ciento.

Las conclusiones generales, presentadas como provisionales, son las siguientes:

1. En los dos niveles socioculturales aparece más la función representativa (56.03% en el nivel alto y 53.40% en el nivel bajo).
2. La función apelativa aparece en segundo lugar de frecuencia (27.58% y 25.42% para los niveles alto y bajo respectivamente).

3. La función expresiva presenta frecuencias bajas (4.99% en el nivel alto y 5.39% en el bajo).
4. Parece ser que la función interaccional es un rasgo muy marcado en niños de menor edad.

132. **Monroy Casas, Rafael y Fuensanta Hernández-** 1983 Pina, “Una interrogante al esquema universalista de Jakobson sobre la adquisición fonémica infantil”, en *Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Universidad de Murcia y SGEL (1983), 145-154.

Este estudio es una primera versión del trabajo descrito en la entrada 90 y, a la vez, simplifica el segundo capítulo del libro presentado en la entrada 94.

133. **Montes Giraldo, José Joaquín, “Dominancia de** 1970 **las labiales en el sistema fonológico del habla infantil”,** *Thesaurus*, 25 (1970), 487-488.

El autor realizó un estudio del desarrollo fonológico en sus cuatro hijos. En estas “notas” presenta algunos ejemplos que apoyan el trabajo clásico de R. Jakobson (1949),⁵⁰ especialmente los que se relacionan con el hecho, “generalmente aceptado, de que los fonemas labiales son los más universalmente extendidos” (p. 487). Montes Giraldo señala que en la asimilación, característica del habla infantil, la fórmula común es la siguiente: labial + consonante = labial + labial, sin importar el orden en el que se encuentren. Con algunos ejemplos, el autor da cuenta de este fenómeno: soplo = [pópo], [pópa] (J. 26 meses); dormido = [momiyo] (J. 31 meses); sofá = [popá] (J. 33 meses); o derrama = [emáma] (C. 36 meses). También indica que hay una tendencia notoria de los niños a iniciar las palabras con fonemas labiales a través de una metátesis, como en café = [paké] (E. 20-27 meses), campo = [pánko] (A. 30 meses) o escupo = [púke] (A. 32 meses). En ocasiones aparece la dilación nasal con la metátesis, como en camisa = [maníka], o también en ombligo = [momío] (E. 20-27 meses). Señala que la labialización ocurre en 26 de los 37 casos de asimilación, lo que representa un 70% a lo cual debe agregarse la

⁵⁰ R. Jakobson (1949), “Les lois phoniques du langage enfantin et leur place dans la phonologie générale”, en N. S. Troubetzkoy, *Principes de phonologie*, Librairie C. Klincksieck, Paris, 367-379.

aparición de labiales en inicial de palabra. Por lo tanto, concluye que “las labiales tienen evidente dominancia en el sistema fonológico del habla infantil” (p. 488).

134. **Montes Giraldo, José Joaquín, “Acerca de la apropiación por el niño del sistema fonológico español”, *Thesaurus*, 26 (1971), 322-346.**

El autor transcribe la producción lingüística de cuatro niños, desde los primeros balbuceos hasta los cinco años en los dos mayores y hasta los tres años de edad en los menores. A lo largo del trabajo, intercala comentarios relacionados con problemas de lingüística general.

Organiza el material en cinco etapas en el desarrollo del sistema fonológico:

- a) la etapa de gritos y balbuceos,
- b) la imitación ligada al sentido,
- c) modificaciones debidas a influjos mutuos de los elementos fónicos,
- d) cambios automáticos; y
- e) cruces o influjos mutuos forma-sentido.

Como conclusiones anota varias características en la adquisición fonológica, comunes a los cuatro sujetos:

- (1) El sincretismo;
- (2) La procedencia cronológica de las posiciones anteriores; y
- (3) La tendencia a las diferencias máximas.

Las implicaciones que señala como aportaciones a la lingüística teórica son: que el proceso de adquisición del sistema fonológico ofrece un inventario amplio para explicar las posibilidades del cambio fonético automático; que el estudio de este proceso también ofrece mucha información sobre el carácter de la asimilación en general y de la dilación nasal; y que la articulación infantil brinda apoyo a algunas tesis sobre el carácter articulatorio de ciertas consonantes (por ejemplo, el carácter geminado de la *rr* española).

135. **Montes Giraldo, José Joaquín, “Esquema ontogenético del desarrollo del lenguaje y otras cuestiones del habla infantil”, *Thesaurus*, 29 (1974), 254-270.**

El autor plantea que la forma –así sea elemental y rudimentaria– es lo primero en el aprendizaje de la lengua y que, en relación con los sistemas morfosintáctico y léxico-semántico, sólo se aprende en conexión inmediata con su contenido. Considera dos clases de palabras: las nominativas o nocionales y las no-nomina-

tivas. Estas últimas aparecen entre el 9o. y 17o. mes, con función meramente expresiva, mostrativa o apelativa. Incluye en esta clase: fórmulas de cortesía como “lache” = gracias, exclamaciones, vocativos, verbos “expresión de un deseo”: “¡ye” = mire.

Ubica la aparición de las primeras palabras “firmemente asociadas a una cosa”, entre el decimocuarto y el vigésimo mes de vida. En cuanto a la cronología de algunas categorías gramaticales, este autor dice que el uso del artículo definido aparece hacia los 20 o 26 meses; luego viene el indefinido (28 a 31 meses) y argumenta que es falso el análisis del grupo *art + sust*, como bien lo demuestra el habla infantil. Sitúa los pronombres personales de primera persona entre los 24 y los 30 meses, las formas objetivas entre los 23 y los 33, los de segunda persona, entre los 28 y los 32 meses y los de tercera entre los 27 y los 40 meses. Luego, sitúa los posesivos entre los 26 y los 38 meses y los adjetivos entre los 20 y los 30.

En cuanto a los verbos, anota que la forma de imperativo aparece primero seguida de la negación. En cuanto a los tiempos verbales, en el modo indicativo, el presente ocupa el primer lugar seguido por el presente continuo, el antepresente, el pretérito, el copretérito, el futuro y el condicional. Luego coloca el presente y el pretérito del modo subjuntivo.

Encuentra diferentes tipos de adverbios entre los 20 y los 34 meses, y las preposiciones entre los 25 y los 37. A los 26 meses registra la primera conjunción: *porque*. Luego aparecen *como*, *entonces* y *pero*.

136. **Montes Giraldo, José Joaquín, “El sistema, la norma y el aprendizaje de la lengua”, *Thesaurus*, 31 (1976), 14-40.**

El autor presenta muchos ejemplos para “ilustrar el proceso mediante el cual el niño se apropia de las estructuras morfosintácticas y léxico-semánticas [...]” (p. 14). Los ejemplos proceden de sus cuatro hijos y fueron obtenidos por observación directa entre 1962 y 1971. En la primera parte del trabajo expone sus conceptos sobre *sistema* y *norma*. Después presenta dos secciones: II Lo anormal asistemático (p. 17) y III Lo anormal y sistemático (p. 31).

En la sección II ejemplifica el fenómeno de sincretismo en la conformación del sistema léxico-semántico del niño. Para ello define el concepto de sincretismo como Claparède: “es una característica del pensamiento que hace que se reúnan en un conjunto o ‘complejo’ una serie de conceptos que normalmente se discriminan o se piensan separadamente” (p. 17). El niño generaliza reuniendo objetos o concep-

tos por una característica común. En el proceso de adquisición, el sincretismo se manifiesta así:

- 1) Un determinado contenido (significado léxico o función gramatical) se confunde parcial o totalmente con otro, y las expresiones se interfieren también (p. 18).
- 2) Un esquema formal muestra anormalidades en su extensión, bien porque la norma es asistemática [...] o porque el niño no discrimina matices diferenciados en la norma (*ibid.*).

Ejemplos:

1. El nombre de un objeto o concepto reemplaza al nombre de otro objeto o concepto del mismo complejo.
2. El nombre de un concepto específico se extiende a otro que no tiene lexema propio: A40 dice: "Tenía hambre del otro" ("Quería que me pusieran el otro [saco]").
3. Lo genérico por lo específico: "Yo no gaté naa" (no desperdicié).
4. Contenido por continente. Uno de los conceptos se manifiesta en el espacio de otro J41 "Pol de noche sí está la misa encendida" (la iglesia está iluminada).
5. Sustitución por intersección: Padre: ¡Cómo tiene de gruesa la voz el niño! E42: "La niña tienen la vo faca".
6. Los antónimos y términos correlativos que se implican mutuamente. "Tengo flío" (en una ciudad muy calurosa).
7. Expresiones temporales. El autor indica la "evidente dificultad" del niño para asimilar el contenido de éstas. E64: "¿Y si le coge el aguacelo como la pésima vez?" (por una ocasión anterior).

Dentro de lo que el autor considera anormal asistemático, también incluye la "disfuncionalidad morfosintáctica", que ilustra con ejemplos donde se usa:

1. El posesivo en vez del pronombre sujeto. A30: "¡mío atún!"
2. Género y número. J34: "Yo tola me subí". E: ¿Sola? ¿Ud. es una mujer?. N: No, solo.
3. Confusión de personas y modos verbales. E: "¿No ha visto?" E51: "Ah, yo tí ha vito".
4. Un sufijo verbal se junta a una base nominal. E62: "Es filante" (cortante).
5. Dificil reconocimiento del sentido o función preposicional. A37: "Tatita pala papá, botita pala Milía" (La tacita de papá, la botica de Emilia). "Parecen confundirse las funciones

'destinación' de algo para alguien, con 'posesión o pertenencia de algo por alguien'" (p.30).

6. Cambios de orden sintáctico.

7. Lo impersonal por personal.

En la sección III del artículo, el autor considera como sistemáticas las primeras formaciones oracionales de los niños, tanto en los sintagmas nominales no predicativos, como en los predicativos sin verbo. Estudia también un factor que denomina economía sintáctico-circunstancial; los sincretismos oracionales; la adición o supresión de elementos redundantes; el sincretismo expresivo por comunidad de función; el sincretismo funcional disuelto; la elección de sinónimos anormales y la corrección de inconsecuencias en la correlación función-forma. Por último, ofrece ejemplos de "posibilidades inéditas" (p. 38) y del juego con la forma.

137. **Morales de Romero, María, *Desarrollo de la negación. Estudio psicolingüístico*. Venezuela (1977). [Tesis, Universidad de los Andes.]**

138. **Morales de Walters, Amparo, "La adquisición de estructuras sintácticas complejas y la enseñanza de la lengua materna", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la lengua española*, 6 (1978), 87-106.**

La autora analiza la producción de ciertas estructuras sintácticas del español en veinte niños puertorriqueños de diez años de edad. Trató de establecer:

1. La edad en que se adquieren, y algún tipo de cronología en la adquisición;
2. La secuencia temporal entre la oración matriz y la subordinada; y
3. Cuáles variables determinan su realización.

Centra la atención del estudio en el análisis de la adquisición de ciertos rasgos de subcategorización, relacionados con entradas léxicas; específicamente la clase formada por verbos que exigen subjuntivo en la oración que dominan: estructuras completivas sustantivas (subjettivas y objetivas), finales, adverbiales temporales, condicionales y relativas restrictivas. Frente a estas estructuras, se presentan construcciones donde el uso del subjuntivo es opcional.

La prueba consistió en un conjunto de catorce oraciones diferentes: un conjunto de siete, donde se exige el subjuntivo; tres más que añaden concordancia temporal; dos "comodines" con estructuras de infinitivo; y dos construcciones que exigen el indicativo. Se le

pidió a cada niño que leyera las oraciones de manera que “suenen bien”.

En el estudio se consideraron tres variables: el sexo, el nivel intelectual (medido por el promedio de calificaciones escolares) y el nivel socioeconómico (dado por el tipo de escuela).

Los resultados generales muestran que tanto las estructuras intercaladas de subjuntivo como las de indicativo ya están adquiridas por el niño de diez años. En las de subjuntivo se establecen grados de adquisición. Se encontró que la selección de subjuntivos y la concordancia temporal son fenómenos muy diferentes. En el primero se aprecia más la influencia del tipo de escuela: 74% de aciertos en la escuela pública y 82% en la privada. En relación con el promedio de calificación, la autora indica que “no por ser más inteligente se selecciona mejor el modo de la subordinada” (p. 93). En la concordancia temporal no se reflejó influencia alguna del factor socioeconómico, pero sí del nivel intelectual del niño. La variable sexo no demostró influencia en los resultados de la secuencia temporal, pero sí en la selección de modo. Los varones rindieron mejor.

Al analizar la selección del subjuntivo en las estructuras de su estudio, la autora infiere “que aquellas estructuras en las cuales el proceso se puede definir con más seguridad como completamente sintáctico —como es el caso de sustantivas y finales— donde el subjuntivo aparece simplemente como consecuencia de un rasgo de subcategorización claro en el verbo (o en la partícula), se adquieren antes que las que de algún modo hacen intervenir rasgos de tipo semántico donde juega papel importante el sentido global de la oración —como las temporales y relativas restrictivas— en último lugar, por la complejidad de su estructura profunda y el proceso derivacional implícito, las condicionales” (p. 97).

Sobre la concordancia temporal, se encuentran más aciertos para la secuencia en presente que para la de pasado; ambas secuencias aparecen tanto en las oraciones explicativas como en las finales y temporales. Ningún niño de la muestra hizo la concordancia en las condicionales con formas verbales en pasado compuesto (que exigiría pluscuamperfecto de subjuntivo). Según la autora, esta secuencia se adquiere muy tarde.

En la selección de modo, las condicionales ofrecen el porcentaje más bajo de aciertos.

La interpretación de la autora concuerda con la línea teórica de la gramática generativa: “a mayor complejidad de la estructura profunda y mayor separación de ésta con la superficial, más tardía es la adquisición” (p. 100).

139. **Morales, Amparo**, “**Manifestaciones de pasado 1991 en niños puertorriqueños de 2-6 años**”, *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 25, 2 (1991), 493.

Según Gili y Gaya, el aspecto verbal se adquiere tempranamente en español (*Estudios de lenguaje infantil*, Barcelona, Bibliograf, 1972). Esto se confirma en un estudio del uso de las formas del participio pasado (consideradas por Gili y Gaya como un signo del tiempo pretérito perfecto) entre niños puertorriqueños. Se analizó un corpus de 13 517 formas verbales tomadas de textos grabados espontáneamente por 15 niños de Puerto Rico, con edades entre los dos y los seis años. Aunque los resultados indican que, efectivamente, el aspecto se adquiere antes que el tiempo, se argumenta que la forma representativa es el pretérito simple, más que el pretérito perfecto. Sólo más tarde, cuando otras formas del tiempo pasado se han aprendido, esta forma se desarrolla para adquirir valor temporal. 6 tablas, 36 referencias. Adaptado del documento fuente. (Copyright 1991, *Sociological Abstracts*. Todos los derechos reservados.)

140. **Moreno Durazo, María Elena**, *Una prueba de 1976 articulación y su aplicación en 200 niños de edad pre-escolar*. México (1976). [Tesis, Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje, 149 p.]

El objeto de este estudio fue establecer, en alguna medida, los límites entre la adquisición fonológica normal y la patológica en una muestra de niños mexicanos.

Realizó una investigación de diez meses de duración con 200 niños preescolares entre los 4 y 5 años 11 meses, quienes asistían a un jardín público de la ciudad de México y que pertenecían a la clase media. Como modelo teórico, tomó los postulados de Jakobson y Halle (1974)⁵¹ y Jakobson (1974).⁵² Conformó cuatro subgrupos con 50 niños de ambos sexos en igual proporción: 4 - 4.5 años de edad, 4.6 - 5.0, 5 - 5.5 y el último con niños de 5.6 - 5.11.

Organizó un material con 35 palabras que pudieran incluir todos los fonemas y las combinaciones factibles del español. Dichas palabras estaban representadas por medio de dibujos y pertenecían al léxico

⁵¹ R. Jakobson y M. Halle (1974), *Fundamentos del lenguaje*, Ciencia Nueva, Madrid, 110 p.

⁵² R. Jakobson (1974), *Lenguaje infantil y afasia*, Ayuso, Madrid, 131 p.

infantil de México. Una sola palabra ofrecía la posibilidad de estudiar varios fonemas y combinaciones a la vez, hecho que permitió la economía en el tiempo (20 minutos máximo de examen por niño). Para elicitar las respuestas se emplearon únicamente las preguntas ¿Qué es? o ¿Cómo se llama?

La autora realizó sesiones previas con los padres de los niños, con la finalidad de obtener la información personal y social y su aceptación para participar en el estudio. Diseñó un protocolo donde constaban los datos generales de cada familia, de cada niño y donde anotó las respuestas, mismas que también se grabaron mientras se desarrollaba la situación experimental en forma de juego. Empleó un código de colores y números para identificar y cotejar las respuestas anotadas por ella, contra la revisión de las grabaciones.

Los resultados estadísticos y el análisis de ellos indican el porcentaje de cambios u omisiones de acuerdo con la edad. Encontró que los varones presentaron un 53.2% de sustituciones en toda la muestra y un 46.8% de omisiones, contra un 53.6% de sustituciones y un 46.4% de omisiones en el grupo de las niñas. En cuanto a la distribución de los fonemas con cambios u omisiones en la etapa entre los 5.6 y los 5.11, todavía encontró que /t/ y /t̃/ no están del todo consolidadas en todas las posiciones. Otro tanto ocurre con los diptongos /ai/ y /au/. La autora también deja constancia del tipo de omisiones o sustituciones que encontró y en qué porcentaje aparecieron en cada subgrupo de edad. Incluye 13 cuadros y 29 gráficas.

141. Muñoz, C., "Los pronombres personales", en M. 1986 Siguán (ed.), *Estudios de psicolingüística*, Pirámide, Madrid.
142. Muñoz, M. E. & P. Dale, "Language develop- 1977 ment: structure and function" [El desarrollo lingüístico: estructura y función], *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 14-15 (1976-1977), 274-255.
143. Muñoz, T., "Las intenciones comunicativas de 1983 los niños: estudio de dos casos. Un enfoque pragmático", *Infancia y aprendizaje*, 24 (1983), 19-34.
144. Napolitano, G., "Genética de la enunciación", en 1986 M. Siguán (ed.), *Estudios de psicolingüística*, Pirámide, Madrid, 1986.
145. Olarte, Gerardo, "Acquisition of Spanish mor- 1986 phemes by monolingual, monocultural Spanish-Speaking children" [La adquisi-

ción de los morfemas del español por niños hispanohablantes monolingües y monoculturales], *Dissertation Abstracts International*, 46 (1986), 2681-A. [Tesis, University of Florida, Gainesville.]

Esta investigación se realizó para estudiar la adquisición de nueve categorías gramaticales por niños hispanohablantes con edades entre los 30 y 50 meses. Se incluyeron 90 sujetos de tres diferentes clases socioeconómicas. Todos demostraron habilidades motoras y cognitivas dentro de límites normales.

Se diseñaron dos procedimientos experimentales para estudiar, separadamente, el conocimiento receptivo y expresivo de la formación morfé mica. Se establecieron tres niveles de desarrollo morfé mico: emergente, estable y dominado, de acuerdo con el porcentaje de respuestas correctas obtenidas con los procedimientos de elicitación.

Los resultados comparativos indicaron que no hay diferencias significativas entre niños y niñas en la comprensión y producción de los morfemas del español. Tampoco se encontraron diferencias significativas en la comprensión de las inflexiones del español entre los tres grupos socioeconómicos. Se presentó, sin embargo, una dependencia significativa entre los niveles de la clase socioeconómica y la producción de los morfemas.

Al comparar la relación entre la comprensión y la producción de los morfemas del español, los resultados de esta investigación indican que la comprensión de ciertos morfemas gramaticales precede a su producción. Sin embargo, en el caso de otros morfemas, la producción precede a la comprensión.

Los hallazgos indicaron que la habilidad de los niños varía, según se trate de comprender o de producir los alomorfos del español. A pesar de esta variabilidad, se observaron ciertos patrones en el desarrollo. Se determinó la adquisición de los morfemas, tanto en la recepción como en la expresión, con dos diferentes criterios. El método I se basó en el porcentaje de las respuestas correctas de los niños. El método II incluyó solamente a los niños que demostraron un 100% de dominio de los morfemas. En la recepción de los morfemas gramaticales, los que se adquirieron más tempranamente fueron: -s, -ero, -o, el futuro perifrástico y -dor; los últimos fueron: el presente de indicativo, -es, -ando, -a, el pretérito, -endo, y la inflexión del posesivo. En el área de la expresión, los que se adquirieron primero fueron: -s, el posesivo, -ando, -a, -endo, -o, y -es; los últimos: el futuro perifrástico, -ero, el pretérito, el comparativo, -dor, y el presente de indicativo.

Los resultados de este estudio ofrecen datos sobre el desarrollo de la adquisición receptiva y expresiva de los morfemas del español. Esta información puede utilizarse:

- (a) como una guía para otros estudios sobre la adquisición morfológica, y
- (b) como una guía para determinar el contenido de la intervención terapéutica en individuos con trastornos del lenguaje.

146. Oller, D. Kimbrough & R. Eilers, "Similarity of babbling in Spanish and English-learning babies" [La similitud en el balbuceo de bebés que aprenden español e inglés], *Journal of Child Language*, 9 (1982), 565-577.

En este estudio se plantearon dos objetivos:

- 1) Proveer a la investigación con una escala para analizar los "precursores lingüísticos" (p. 566), en bebés pertenecientes a dos grupos sociales bien constituidos, pero que provienen de comunidades lingüísticas distintas.
- 2) Comprender mejor las relaciones fonéticas que existen entre el balbuceo y el lenguaje significativo temprano.

Para ello, los autores analizaron la frecuencia de aparición de los sonidos durante la etapa de balbuceo, y luego la compararon con los sonidos emitidos durante el inicio de la producción lingüística. Se trató de captar la adquisición perceptual y productiva del inglés y del español.

La muestra se formó con 16 niños normales entre once meses y un año dos meses de edad, que se estudiaron longitudinalmente durante tres años. Pertenecían a familias de clase media que se consideraban monolingües.

Para este estudio se tomaron en cuenta los requisitos de silabicidad de Oller *et al.* (1975 y 1976),⁵³ conocidos como "balbuceo canónico", donde el núcleo silábico se interpreta como elemento vocálico y los márgenes silábicos como elementos consonánticos. No se tomaron en cuenta las secuencias de balbuceo marginal, donde la transición es muy lenta y la sílaba se invalida; tampoco se incluyeron ruidos reflejos.

Las vocalizaciones eran espontáneas (no imitativas) y las sesiones de grabación duraron 30 minutos; de

éstas se obtuvieron 50 producciones o más en cada sesión y por cada niño.

Para el análisis del material se contó con personal altamente especializado, puesto que los juicios subjetivos se consideraron como la primera fuente de información. En estos juicios se basaron los investigadores para realizar sus discriminaciones. Se empleó una adaptación del Alfabeto Fonético Internacional (AFI), con símbolos especiales para las peculiaridades del habla infantil.

Los resultados de ocho investigaciones anteriores, de varios autores, proporcionaron los criterios para comparar el balbuceo de ambos grupos. Encontraron que los bebés producen:

- 1. Más consonantes aisladas que grupos consonánticos;
- 2. Más consonantes iniciales que finales;
- 3. Más oclusivas iniciales que fricativas o africadas;
- 4. Una mayor proporción de fricativas y africadas frente a las oclusivas en posición final. Esto, comparado con la proporción de los mismos sonidos en posición inicial;
- 5. Más oclusivas sin aspiración que aspiradas;
- 6. Más obstruyentes sordas finales que sonoras finales;
- 7. Más obstruyentes prevocálicas que líquidas; y
- 8. Más obstruyentes apicales dorsales (p. 569).

Los resultados finales indican que la producción del balbuceo es muy similar en ambos grupos. Todos los sujetos utilizaron primordialmente sílabas CV con oclusivas apicales o labiales sin aspiración. Casi no aparecieron elementos consonánticos raros o no-universales. La proporción de los diferentes tipos de vocales también es muy parecida en ambos grupos.

Por otra parte, en su balbuceo, los dos grupos de bebés mostraron patrones de producción consonántica muy parecidos a los del lenguaje significativo. La autora supone, con Jakobson (1968),⁵⁴ que el balbuceo y las primeras manifestaciones lingüísticas están fonéticamente relacionados.

147. Oller, D. Kimbrough & Rebecca E. Eilers, 1983 "Speech identification in Spanish and English-learning 2-year-olds" [La identi-

⁵³ D. K. Oller, L. A. Wieman, W. Doyle & C. Ross, "Infant babbling and speech", *Journal of Child Language*, 3 (1975), 1-11; y D. K. Oller & I. B. Warren, "On the nature of the phonological capacity", *Lingua*, 39 (1976), 183-189.

⁵⁴ R. Jakobson (1968), *Child Language, aphasia and phonological universals*, Mouton, The Hague.

ficación del habla por niños hispano y anglohablantes de dos años de edad], *Journal of Speech and Hearing Research*, 26 (1983), 50-53.

148. **Oropeza Escobar**, Minerva, *El curso del desarrollo consonántico en niños hispanohablantes de dos a seis años de edad*. México (1987). [Tesis, Universidad Veracruzana, 189 p.]

En este trabajo la autora intentó definir las etapas sucesivas de desarrollo por las que atraviesa el niño, en su proceso de adquisición del sistema consonántico del español. Consideró tanto el plano segmental como el secuencial.

La población estuvo constituida por 55 sujetos de ambos sexos, cuyas edades fluctuaron entre los 2 y los 6 años, pertenecientes a la clase media de la ciudad de Jalapa, Veracruz. Todos eran monolingües y no tenían conocimiento previo de la lecto-escritura.

Las técnicas de investigación pretendieron obtener el más alto grado posible de espontaneidad en el habla del niño y de exactitud en el registro de la misma. Dichas técnicas se rigieron por los siguientes criterios: tomar la palabra y, preferentemente, el sustantivo común, como unidad lingüística de análisis; seleccionar vocablos conocidos por un niño de corta edad; reunir ciertas características fonéticas necesarias para una exploración precisa y exhaustiva del sistema consonántico; por ejemplo, que los vocablos contuvieran los fonemas y las secuencias consonánticas en los contextos pertinentes para el análisis. Los vocablos se representaron mediante imágenes que se dispusieron en un álbum de fotografías y en una lotería, a fin de constituir un material atractivo para el niño.

El corpus se analizó fundamentalmente a partir del modelo generativo. Un factor decisivo para esta elección fue –según la autora– la evidente y reconocida falta de coincidencia entre la forma subyacente y la realización fonética del niño. Indica que es difícil –o aun imposible– abordar este problema si se recurre a otros modelos teóricos.

Partió de un supuesto general: la forma subyacente del niño coincide estrechamente con la del adulto; y por eso, las diferencias en la realización fonética obedecen, básicamente, a las restricciones fonéticas en el habla infantil y no a la existencia de formas subyacentes disímiles. Encontró dos tipos de restricciones: segmentales y secuenciales. Estas últimas in-

cluyeron tanto restricciones de la estructura silábica como restricciones intersegmentales. La división obedeció a dos factores: a que el contexto responsable de la restricción fuera la ubicación del segmento al interior de la sílaba; o bien, que la restricción se debiera a las características fonéticas de los segmentos que conformaban la secuencia.

Según la autora, en una etapa dada del desarrollo, cada una de estas restricciones pone en marcha una serie de procesos fonológicos mediadores entre la forma subyacente y el repertorio fonético del que dispone el niño. Con respecto a las restricciones segmentales, encontró que los fonemas cuya realización fonética cambia en el rango de edades fueron fundamentalmente: las consonantes posteriores, las obstruyentes continuas y las líquidas, además del fonema /d/. En cuanto a las restricciones secuenciales, identificó restricciones en el ataque y en la coda silábicos. En ambos casos resultaron relevantes los siguientes factores:

- a) el carácter monoconsonántico o biconsonántico;
- b) las restricciones que afectan a las obstruyentes no continuas sonoras, en el contexto de una consonante no obstruyente; y
- c) las restricciones sobre consonantes que coinciden en el modo de articulación, pero que difieren en el punto de articulación.

Por lo que respecta a los procesos fonológicos, éstos también difirieron según el tipo de restricción y el sujeto. Sin embargo, la variación intersubjetiva se limitó a una reducida gama de posibilidades. En general, los procesos que encontró fueron los siguientes: elisiones, sustituciones, asimilaciones, epéntesis y alargamientos compensatorios.

Finalmente, la autora opina que algunos datos no aceptan, de ninguna manera, una explicación de carácter fonético. Por este hecho postuló, en casos muy específicos, la existencia de una forma subyacente discrepante de la adulta, como el de las obstruyentes no continuas sonoras bilabial /b/ y velar /g/ en contacto con vocal labiovelar.

149. **Padilla Rivera**, José Antonio, "On the definition of domains in Spanish: the roles of the binding theory module and the lexicon" [Sobre la definición de los dominios en español: los papeles del módulo de la teoría de ligamiento y el léxico], *Dissertation Abstracts International*, 46 (1986), 1923-A. [Tesis, Cornell University.]

En este estudio se examinan dos ejemplos de la anáfora en español, que no son consistentes con la formulación de Chomsky (1981)⁵⁵ sobre los principios de ligamiento:

- (1) La no-complementaridad de las anáforas y los pronominales en las frases preposicionales; y
- (2) El requisito obligatorio de la referencia disyuntiva sujeto-sujeto o DRR (Disjoint Subject-Subject Reference Requirement), en algunas estructuras con complementos subjuntivos.

Se examinan estos dos casos, tanto en términos de un análisis lingüístico, como a través de datos sobre la adquisición del lenguaje.

El análisis lingüístico propone que una solución estrictamente estructural puede encontrarse para el caso (1). En el caso (2), no se sostienen las explicaciones estrictamente estructurales que asumen el que los complementos subjuntivos sean atemporales y que incorporen el elemento tiempo en la definición de los dominios de ligamiento para los pronominales. Se argumenta que las propiedades léxico/semánticas de verbos con rasgo (+ volitivo) interactúan con los principios estructurales en la determinación del DRR.

Los resultados de los experimentos sobre adquisición con 80 niños de 3 años 9 meses de edad en una tarea "de actuación", demostraron que en el lenguaje de edades tempranas, los dominios de ligamiento se definen en términos de la estructura constituyente tanto para (1) como para (2).

En las oraciones simples, S y PP (frase preposicional) se definen inicialmente como los dominios mínimos de ligamiento para las anáforas y para los pronominales. Las proformas se diferencian inicialmente en la posición del objeto directo de S. Dentro de las PPs, donde no hay un antecedente que c-mande, las proformas se asimilan inicialmente y se tratan como pronombres (libres para correferir). Esta hipótesis inicial se modifica a lo largo del desarrollo, para las anáforas dentro de las frases preposicionales.

Los resultados para las oraciones complejas demuestran que, sin tomar en cuenta el tipo de complemento (indicativo, subjuntivo), los niños definen inicialmente el complemento S como el dominio de ligamiento para su sujeto, y permiten que el sujeto se (co)refiera libremente. De acuerdo con el análisis lingüístico el DRR desarrolla, a través de la interacción léxico/semántica, propiedades de los verbos principales con los principios estructurales y no como una función del tiempo.

⁵⁵ No aparece la ficha bibliográfica.

150. Padilla, José A., *On the definition of binding domains in Spanish: evidence from child language* [Sobre la definición de los dominios de ligamiento en español: evidencia en el lenguaje infantil], Kluwer, The Netherlands.

151. Pandolfi, Ana María y María Olivia Herrera, 1985 "Análisis léxico-semántico en el niño menor de tres años", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23 (1985), 121-131.

Las autoras se propusieron encontrar una metodología para analizar y describir la producción lingüística infantil desde un ángulo léxico-semántico.

De un universo de 40 sujetos, estudiaron una muestra de 3 niñas y 7 niños entre los 27 y los 31 meses de edad, con un promedio de longitud del enunciado (PLE) de entre 2.1 y 2.6.

El material lingüístico provino de la transcripción de conversaciones entre un niño y un adulto. Las autoras diseñaron un modelo analítico basado en matrices con casilleros y registraron ahí el léxico de cada sujeto, por categorías morfosintácticas; después procedieron a realizar el estudio semántico.

Como categorías, establecieron: sustantivos, verbos, "relacionadores" (preposiciones, conjunciones, pronombres relativos), adjetivos, pronombres, artículos, adverbios, interjecciones y otros.

Como primer criterio general para el recuento, consideraron sólo "las formas básicas de los reactivos referenciales sustantivos, adjetivos y verbos..."; y añaden que excluyeron "toda forma con morfema de flexión nominal o verbal..." (p. 122).

En relación con el recuento propiamente dicho y con la segmentación de algunas palabras, decidieron adoptar otros criterios, por ejemplo: tomar ciertos nombres como reactivos léxicos monovalentes (Caperucita Roja, oso polar); no considerar los diminutivos como forma separada; contabilizar ciertas onomatopeyas dentro de la categoría a la cual pertenecieran, según el contexto; tomar los verbos con dos formas (una de ellas refleja) como una sola entrada; segmentar las perífrasis de gerundio, registrando a éste en la forma básica (o, en el caso de las perífrasis de participio, éste se incluyó en la categoría de adjetivos).

Se realizó un análisis cualitativo y otro cuantitativo. Para este último, se tomó la frecuencia léxica de cada uno de los niños, y las relaciones entre las categorías gramaticales y el total de palabras distintas que cada niño utilizó. Esto se expresó en porcentajes, empleando el procedimiento de Templin (1957),⁵⁶ conocido como el "Type Token Ratio" (TTR).

⁵⁶ No aparece la ficha bibliográfica.

Para realizar el análisis cualitativo, los autores se basaron en el concepto de “dominio semántico”, de Nida (1975):⁵⁷ “Un dominio semántico es, para cualquier lengua, un conjunto de significados que comparten ciertos componentes semánticos comunes” (p. 126). Consideraron las siguientes categorías como universales: entidades u objetos, acontecimientos (acciones y procesos), abstracciones (atributos y cuantificadores) y relacionadores.

En cuanto al análisis cualitativo encontraron que, para las entidades u objetos, el mayor porcentaje lleva el rasgo [+ animado] y que las primeras palabras de los niños “designan entidades que se mueven por sí solas” (p. 130). Estos reactivos representaron el 66% del total.

Un 74% de los acontecimientos lleva la marca semántica [+ acción] o palabras “de contenido”, según Brown (1973).⁵⁸ Los niños de este estudio utilizaron verbos auxiliares y modales (según Brown, palabras “de función” o “functors”), con los que parecen establecer las primeras relaciones de tipo sintáctico. También se encontraron verbos con valores polisémicos.

Los rasgos sobre abstracciones que los niños emplearon para distinguir entre un referente y otro, fueron: el color, la forma, el tamaño y la textura.

En cuanto a los relacionadores, la frecuencia en el uso de las preposiciones y conjunciones, en esta muestra, es baja.

152. **Pandolfi, A. M.,** *La sintaxis en el niño en dos etapas de su desarrollo*. Chile (1986). [Tesis, Universidad de Concepción].

153. **Pandolfi, Ana María y María Olivia Herrera,** 1987 “**Funciones pragmáticas tempranas: un análisis cualitativo**”, en *Memorias del VII Seminario de Investigación y Enseñanza de Lingüística*. Universidad Católica de Valparaíso, Chile (1987), 250-269.

En este estudio, las autoras se proponen identificar, con un análisis de tipo funcional, las intenciones de los enunciados infantiles. De acuerdo con Wells (1985),⁵⁹ consideran al enunciado –dentro de un contexto dado– como su unidad de análisis. Indican que no emplean un criterio sintáctico puro; toman algunas formas para analizarlas dentro de su contexto de ocu-

rrencia y así describen las funciones posibles, con objeto de establecer las intenciones lingüísticas del niño.

La muestra se formó con 12 niños –7 varones y 5 niñas– con los siguientes promedios de: edad = 2.7; de longitud del enunciado = 2.6 y, finalmente, con un promedio de 266 enunciados. Los niños asistían a un jardín particular del sector medio alto en la zona urbana de Concepción, Chile.

Todas las sesiones fueron videograbadas y se trató de obtener muestras de producción espontánea. Para tal fin, diseñaron dos situaciones: una de juego y otra estructurada. Sin embargo, las tareas de esta última se abandonaron por diversas razones. Cada sesión de juego duró aproximadamente cincuenta minutos, se realizó en una sala conocida por el niño y sin interferencias. El material se probó con anterioridad en una muestra piloto de cinco niños; consistió en: una casita de muñecas, una bolsa mágica, dos libros con láminas sobre temas familiares y el cuento de Ricitos de Oro.

Todas las interacciones lingüísticas se transcribieron en un protocolo para cada niño y las videograbaciones proporcionaron la información sobre el contexto. De esta manera pudieron interpretarse muchos enunciados. Para la descripción de las funciones pragmáticas, las autoras tomaron como base a Bates y MacWhinney (en Ochs y Schieffelin, 1979).⁶⁰

Primero analizaron el léxico en contexto, según su categorización gramatical. Luego, estudiaron el orden de los constituyentes oracionales como señal y, además, tomaron en cuenta el marco prosódico para diferenciar funciones declarativas, interrogativas y otras.

En relación con la función pragmática, las autoras estudiaron: la intención comunicativa del niño, su relación con el adulto, el tópico, la focalización y las condiciones de entorno en la interacción lingüística. Para este fin, emplearon el modelo de Lyons (1981),⁶¹ que comprende tres funciones: hacer aseveraciones, plantear preguntas y dar órdenes. De este modelo, las autoras derivaron cinco tipos básicos para una subcategorización de funciones:

- 1 Declarativa afirmativa: constatación de hechos, deixis, conformidad y asentimiento, intención, finalidad, causa-efecto.
- 2 Declarativa negativa: noción de verdad, incapacidad, desconocimiento.

⁵⁷ No aparece la ficha bibliográfica.

⁵⁸ R. Brown (1973), *A first language. The early stages*. Allen & Unwin, London.

⁵⁹ G. Wells (1985), *Language Development in the pre-school years*. Cambridge University Press, London.

⁶⁰ E. Ochs & B. Schieffelin (eds.) (1979), *Developmental Pragmatics*. Academic Press, New York.

⁶¹ J. Lyons (1981), *Lenguaje, significado y contexto*. Paidós, Barcelona.

- 3 Interrogativa: información general, información específica, confirmación, retórica.
- 4 Exhortativa: desiderativa, imperativa.
- 5 Estereotipos sociales y otras: exclamaciones, onomatopeyas, etcétera.

Las autoras presentan múltiples ejemplos de las subcategorizaciones mencionadas. Concluyen que los niños de su muestra producen enunciados declarativos afirmando o negando hechos y también hacen interrogaciones y exhortos. Mencionan que no encontraron la relación causa-efecto. Confirman que los niños estudiados producen los universales propuestos por Lyons, y que la frecuencia de los estereotipos sociales fue muy baja, pues probablemente la situación experimental no los facilitó.

Concluyen que resulta muy difícil interpretar las funciones por medio de las formas, aunque consideran que éstas constituyen un punto de partida para el trabajo. Asientan que encontraron distintas formas para una función y viceversa. Indican que es imposible interpretar las funciones fuera de un marco contextual como referencia semántica, aunque algunas formas y el orden de los constituyentes sirven, sin duda, como señales.

154. Pardo, Elena, "Acquisition of the Spanish reflexive: a study of a child's overextended forms" [La adquisición del reflexivo en español: estudio de las formas sobregeneralizadas de una niña], *Dissertation Abstracts International*, 46 (1985), 327-B. [Tesis, Stanford University.]

Esta investigación presenta observaciones sobre la adquisición del reflexivo en español, y aplica estas observaciones a aspectos fundamentales del aprendizaje de una primera lengua. Los datos consisten en 40 horas de grabación de habla espontánea producida por Janette, una niña hispanohablante monolingüe, durante el periodo de 29 a 38 meses de edad. Se compararon estos datos con 16 horas de habla adulta espontánea, grabada durante el mismo periodo.

El estudio es una investigación detallada de los errores de Janette en el uso de las construcciones reflexivas, mismas que cubren una amplia gama de funciones y, en su mayoría, presentan ya formas similares a las adultas. Sin embargo, se asumió que un análisis de los errores (sobregeneralizaciones o sobreextensiones) revelaría que las hipótesis subyacentes al uso de estas construcciones podían no ser todavía plenamente adultas.

Las sobre-extensiones se examinaron en términos de un modelo de procesamiento de información, basado

en el concepto de "prototipicalidad". Los prototipos pueden referirse a "nociones conceptuales básicas" (Slobin), a "los mejores casos de una categoría" (Rosch), o a las "funciones semánticas" (Jackendoff).

Se realizaron análisis estadísticos sobre los datos de la niña y del adulto en muestras tomadas en periodos terciados; éstos mostraron diferencias significativas entre los tipos de construcciones reflexivas producidas por Janette y las de sus tutores adultos.

El análisis cualitativo de los datos indicó que las sobregeneralizaciones de la niña resultan de un traslape semántico entre categorías verbales que expresan relaciones conceptuales básicas. El análisis también mostró que la mayoría de las sobregeneralizaciones pueden justificarse en términos de usos reflexivos ejemplares de la construcción. Estos hallazgos sugieren que las hipótesis lingüísticas subyacentes al uso del reflexivo por parte del niño no se apoyan en las diferentes interpretaciones contextuales expresadas por las construcciones reflexivas, sino en una función prototípica asociada con la construcción.

En el curso de la investigación, se propuso que existen procedimientos cognoscitivos comunes para el aprendizaje y la organización de la información lingüística. Estos procedimientos explican el camino del aprendizaje del lenguaje infantil, en términos de una progresión que parte de un uso prototípico de formas lingüísticas y va hacia una comprensión más analítica de las múltiples maneras en que estas formas pueden funcionar en la gramática adulta.

155. Parra, Rosa María, *The sequential order of acquisition of categories of Spanish adjectives by Spanish-speaking children of ages 2 to 12 years* [El orden secuencial en la adquisición de las categorías de los adjetivos del español por niños hispanohablantes de 2 a 12 años], University Microfilms International, (1986). [Tesis, University of San Francisco.]

En este estudio se investigó, en un nivel descriptivo, las categorías de los adjetivos presentes en el vocabulario de niños hispanohablantes entre dos y doce años de edad. Se trató de contestar las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué categorías de adjetivos aparecen en el lenguaje de los niños hispanohablantes?
- b) ¿Cuál es el orden secuencial en que los niños hispanohablantes de 2 a 12 años adquieren las categorías de los adjetivos?
- c) ¿Cuáles son los patrones de desarrollo que emplean los niños en diferentes niveles de edad?

La autora trabajó con una muestra de 80 niños, seleccionados al azar, en el área de la Bahía de San Francisco. Todos pertenecían a familias recientemente inmigradas a los Estados Unidos, provenientes de México. Ningún niño hablaba el inglés y sus familias pertenecían a la clase media baja.

El instrumento principal fue un cuestionario diseñado para obtener las respuestas de los niños, que se basaba en una historia especialmente escrita para la investigación, dibujada en una serie de diez ilustraciones. Se grabó la entrevista completa con cada niño y luego se transcribió y analizó. La autora seleccionó toda la producción de adjetivos de cada sujeto, con el objeto de conformar la categorización gramatical y la tabulación, de acuerdo con las edades cronológicas correspondientes.

Se determinaron los patrones o las tendencias características de los sujetos con la misma edad cronológica. En primer lugar, se consideró la frecuencia en la producción, para determinar 4 tendencias comunes. Luego, se comparó la producción de adjetivos entre uno y otro nivel cronológicos y se estableció la secuencia en la adquisición de las diferentes categorías en todo el periodo de edad estudiado.

Los resultados llevan a las siguientes conclusiones:

1. Todas las categorías y subcategorías de adjetivos están ya presentes en el repertorio lingüístico de los niños hispanohablantes entre los 2 y los 12 años de edad. El número de las categorías va aumentando con la edad.
2. El orden secuencial en la adquisición de las categorías de adjetivos cambia por diferentes variables. Dentro de cada categoría, se observó un patrón de desarrollo que sigue una progresión de simple a complejo, de concreto a abstracto, y de "adjetivo marcado positivamente en cuanto a afecto" a "adjetivo con negación de afecto" (p. 190).
3. Los patrones de desarrollo incluyen un incremento en la variedad de las categorías de adjetivos producidos; aumento en la combinación de estas variedades; decremento en el uso de adjetivos con referentes concretos y aumento en el de referentes abstractos; y, por último, una tendencia hacia formaciones sintácticas más complejas en el uso de los adjetivos.

156. **Peraíta Adrados, Herminia, "Adquisición de adjetivos dimensionales", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 38 (1983), 411-426.**

El objetivo de esta investigación fue analizar el proceso de adquisición de 5 pares de adjetivos dimensionales en niños españoles, con edades entre los 3 y los 6 años, pertenecientes a los medios rural y urbano.

En la hipótesis de trabajo, la autora supone que el orden de adquisición de los adjetivos se realiza de una menor a una mayor complejidad semántica con el siguiente orden:

1º *Grande-pequeño*;

2º *Largo-corto y alto-bajo*, más o menos de manera simultánea; y

3º *Grueso-delgado y ancho-estrecho*.

En un segundo momento de la investigación la autora contrasta dos hipótesis: la de Clark (1973),⁶² que predice la adquisición de los términos positivos antes que la de los negativos -hipótesis de marcación-; y la de Carey (1978),⁶³ quien considera que el niño adquiere "la comprensión de la polaridad de todos esos adjetivos tempranamente [...] y que precede a la comprensión de la dimensión implicada en cada término" (p. 416).

Peraíta trabajó con sesenta y dos sujetos: la mitad niños y la mitad niñas; 42 pertenecían a familias de un nivel socioeconómico y cultural medio-alto y 20 a un ambiente familiar rural. Ambos grupos se subdividieron en 6 sub-grupos de edad, con un número aproximado de ocho niños en cada uno. En la muestra urbana, el primer sub-grupo tenía una edad promedio de 3,3; el 2º de 3,9; el 3º de 4,3; en el 4º grupo la edad promedio fue de 4,9; en el 5º de 5,3; y en el 6º grupo, con edad promedio de 5,9, solamente hubo dos sujetos.

En la muestra rural se formaron los mismos sub-grupos de edad con casi las mismas edades promedio en cada subgrupo, pero varió el número de sujetos de la siguiente manera: en el 1º, 2; en el 2º, 4; en el 3º, 2; en el 4º, 4; 5º y 6º sub-grupos, 4 sujetos.

Se realizaron tres experimentos: en el primero, se presentaron los adjetivos en un orden aleatorio y distinto para cada niño. En el segundo, se presentaron los adjetivos en frases de tres palabras cada una y el orden de presentación también fue diferente. En el tercero, se estudió la comprensión verbal mediante tarjetas con ilustraciones.

La duración de cada experimento fue de alrededor de diez minutos, y entre cada uno hubo un lapso

⁶² E. V. Clark (1973), "What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language", en T. E. Moore (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. Academic Press, New York.

⁶³ S. Carey (1978), "The child as word learner", en M. Halle, J. Bresnan et al. (eds.), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge University Press, Cambridge, Mass.

aproximado de una semana. En esta fase se apuntaron todas las respuestas, fueran éstas aciertos, errores u omisiones. Se consideraban correctas aquellas que coincidían con la respuesta adulta correcta. Los dos primeros experimentos se presentaron como un juego de palabras y el tercero como un juego de fichas. El análisis cualitativo intentó determinar el tipo de sobre-extensiones, considerando sólo los aciertos.

Los resultados de la varianza global indican que el número de aciertos totales aumenta con la edad. Además, se analizó la varianza por grupos de edad y se observó que, en los primeros niveles de edad, la pertenencia al medio rural es desfavorable. Sin embargo, este efecto tiende a desaparecer con la edad.

Por último, se estudiaron las puntuaciones medias de todos los grupos de edad para cada tarea y cada medio. Se observó que el tipo de tarea ejerce más influencia que el medio, con un puntaje mayor de aciertos para el experimento sobre comprensión verbal.

La primera hipótesis se ratificó parcialmente: el par *grande-pequeño* es el primero en adquirirse, pero el otro único par con diferencias significativas es *ancho-estrecho*. En relación con las hipótesis, la autora confirma el supuesto de Carey.

157. **Peraíta, Herminia, “Desfase entre la producción y la comprensión del léxico en niños de 24 a 36 meses de edad”, *Infancia y Aprendizaje*, 35-36 (1986), 11-24.**

El primer objetivo de este trabajo fue el comprobar si el desfase entre el proceso de la comprensión y el de la producción de léxico en los niños se manifiesta todavía entre los 24 y los 36 meses de edad. Además, la autora se propuso estudiar si ese desfase era igual para diferentes categorías gramaticales. Se planteó cinco hipótesis:

- a) Que dicho desfase existe en favor del proceso de la comprensión en el periodo citado;
- b) La comprensión y la producción no son procesos absolutamente independientes y, por lo tanto, los niños que comprenden antes, producen antes;
- c) En los dos procesos habrá diferencias determinadas por las categorías semánticas o léxicas y gramaticales;
- d) A mayor edad, el desfase es menor; y
- e) El sexo, la escolarización y el lugar que el niño ocupa en la familia, son factores que también determinan el desfase.

La muestra se formó con once niñas y nueve niños con un promedio de edad de 31 meses. Todos

los sujetos asistían a una guardería situada en una “ciudad dormitorio” en los alrededores de Madrid, y representaban a la clase social media-baja.

El material consistió en una serie de 40 palabras -sustantivos y verbos- pertenecientes a tres campos semánticos diferentes: las partes del cuerpo, las partes de una habitación y sus muebles, y los juguetes. Se emplearon juguetes, muñecas y otros objetos para ejemplificar las acciones.

Las preguntas se plantearon sólo una vez y fueron, por ej., ¿qué es esto?, ¿qué estoy haciendo...?, ¿dónde está...?, dame, enséñame, etcétera.

Se consideraron variables independientes la edad en meses, el número de hermanos, el sexo y el tiempo de escolaridad; la variable dependiente fue el número de aciertos en la comprensión y en la producción de léxico.

El experimento se llevó a cabo en dos sesiones para cada niño, y la duración promedio fue de 20 minutos. El orden de presentación de las palabras fue distinto para cada niño. Se obtuvieron 40 respuestas de cada sujeto (20 para cada proceso) y se calificaron como aciertos, omisiones o errores.

Los resultados indican que hay diferencias entre la comprensión y la producción del léxico, y que el desarrollo evolutivo en ambos procesos no es igual; sin embargo, existe una alta correlación entre ambos procesos. La categoría de verbos presenta las mayores diferencias.

Además, se comprobó que, a mayor edad, más capacidad de comprensión y de producción. No se encontró diferencia significativa entre sexos, ni tampoco entre hijos únicos o niños con hermanos.

En resumen, en el periodo de edades estudiado, los niños no sólo comprendieron más palabras de las que produjeron, sino que la proporción de palabras tanto comprendidas como producidas es diferente para sustantivos y para verbos. Dentro de los sustantivos, la proporción es distinta según el campo semántico de cada uno; las categorías de acción y estado ofrecieron mayores dificultades.

La autora supone que hay una distinta organización conceptual, “jerárquica para los nombres y lineal o matricial para los verbos” (p. 20). Corrobora la hipótesis que concibe etapas y procesos subyacentes distintos para la comprensión y para la producción, más que estilos individuales diferentes. Propone, con MacNamara (1972),⁶⁴ una secuencia para la adquisición de léxico en estas etapas: primero, el niño conoce el nombre de ciertos objetos; luego, el de sus estados o acciones,

⁶⁴ J. MacNamara, “Cognitive basis of language learning in infants”, *Psychological Review*, 79 (1972), 1-13.

actividades y funciones; y, en tercer lugar, las cualidades más o menos permanentes del objeto. El desarrollo de estos procesos implica prerequisites cognoscitivos diferentes: por una parte, el reconocimiento y la asociación de una palabra con un referente categorial; por otra, la búsqueda y recuperación mnésica de una palabra para un concepto.

158. Pérez-Pereira, Miguel y D. Singer, "Adquisición 1984 de morfemas del español", *Infancia y Aprendizaje*, 27-28 (1984), 205-221.

159. Pérez-Pereira, Miguel, "The acquisition of morphemes: some evidence from Spanish" [La adquisición de los morfemas: algunas evidencias del español], *Journal of Psycholinguistic Research*, 18 (1989), 289-312.

El autor realizó, con 109 niños españoles entre los 3 y los 6 años de edad, una investigación sobre la adquisición de los siguientes morfemas: plural, aumentativo, diminutivo, gerundio, imperfecto y pretérito. Basó su estudio en una técnica similar a la de Berko (1958).⁶⁵ Las edades promedio de los sujetos eran entre 3.3, 4.8 y 6.3 años de edad; formó subgrupos con igual número de niños que de niñas en cada uno. Los niños provenían de la clase media y superior de la ciudad de La Coruña, España. Pérez-Pereira indica, que el empleo del gallego y del castellano en esa región se distribuye siguiendo criterios sociolingüísticos. "Las clases media y superior en las ciudades son hispanohablantes, mientras que en las áreas rurales se habla el gallego [...]. La interferencia lingüística existe claramente en el caso de los hablantes del gallego, pero no al contrario" (p. 293).

El autor adaptó el material y la técnica de trabajo de Berko, y señala que ni las fórmulas para la elicitación de los tiempos verbales en pretérito, ni las palabras que empleó, se parecen a las que utilizaron, con niños mexicanos, Kernan y Blount (1966).⁶⁶ Formó dos listas para la tarea de elicitación; la primera basada en 29 palabras del español y la otra con 31 palabras artificiales. Con ambas organizó 59 emisiones posibles para el primer caso y 61 para el segundo. Entre otros items, se encontraban: *naranja(s)*, *flor(-es)*, y *paraguas(-Ø/)*, como alomorfos del plural. Entre los verbos con for-

mas irregulares escogió: *andar* (con *anduvo* como pretérito), *traer* (con *trayendo* como gerundio). Entre los items artificiales empleó: *pátula* (*patulaza*), *sibil* (*sibilito*), *estipa* y *autar*.

El autor observa:

- a) que a los 6 años no todos los morfemas se han adquirido;
- b) que hay pocas respuestas correctas en los morfemas de aumentativo y diminutivo;
- c) que no hay respuestas correctas para los plurales terminados en *-es/*; y
- d) que hay mejores respuestas para los verbos de la primera conjugación.

Observó un progreso gradual en el dominio morféxico de todos los niños, a excepción del caso del plural en *-s/* y el gerundio de primera conjugación en palabras no artificiales. En estos casos obtuvo respuestas adecuadas desde las edades inferiores. Sus resultados indican que —en general— las palabras artificiales son más difíciles para todos los grupos, salvo el morfema de pretérito definido.

Concluye que, al revisar los principios operativos propuestos por Slobin (1973)⁶⁷ y (1985),⁶⁸ en el caso de morfemas del español, uno de los principios más fuertes resultó ser el de "revisión de afijos" (*affix-checking*). Este principio hace que los niños consideren las palabras terminadas en *-s/* como ya pluralizadas; o bien que consideren, por ejemplo, la palabra *tipón*, como aumentativo. Para terminar, indica que "cuando la claridad y la consistencia semánticas no existen en la formación fonológica, los niños se encuentran frente a dificultades" (p. 306).

160. Pérez-Pereira, Miguel, "The acquisition of gender: what Spanish children tell us" [La adquisición del género: lo que nos dicen los niños españoles], *Journal of Child Language*, 18 (1991), 571-590.

En este trabajo se presentan los datos de un experimento sobre la adquisición del género en 160 niños españoles, entre los cuatro y los once años de edad. En español hay tres posibles claves (semánticas, morfofonológicas y sintácticas) que los hablantes pueden utilizar para determinar el género de un nombre y la concordancia de otros elementos variables que lo acompañan. En el experimento se introdujeron items donde estaba pre-

⁶⁵ Cf. nota 46.

⁶⁶ K. T. Kernan & B. G. Blount, "The acquisition of Spanish grammar by Mexican children", *Anthropological Linguistics*, Vol. 8, No. 9 (1966), 1-14. [Cf. descripción de este trabajo en la entrada 107.]

⁶⁷ Cf. nota 7.

⁶⁸ D. I. Slobin (1985), "Crosslinguistic evidence for the language-making capacity", en D. I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.

sente sólo una de las claves; ítems donde había un efecto combinado de dos de ellas en concordancia (ambos eran femeninos o masculinos); e ítems donde las claves estaban en conflicto (uno masculino y el otro femenino). Esta manipulación experimental hizo posible probar la fuerza relativa de los diferentes tipos de claves en competencia. En particular, el objeto del presente estudio fue determinar la importancia relativa de claves intra y extralingüísticas, evidenciadas por la habilidad de los niños para reconocer el género de un nombre al escucharlo en determinado contexto y, consecuentemente, establecer la concordancia de los otros elementos variables que lo acompañaban. Se empleó un procedimiento similar al que utilizó Karmiloff-Smith (1979). Los resultados (mismos que se comparan con los obtenidos en otras lenguas) ofrecen sustento al punto de vista teórico que señala que los niños le prestan más atención a la información sintáctica y morfofonológica (intralingüística) que a la información semántica (extralingüística). [Resumen del autor.]

161. Peronard Th., Marianne, "La partícula 'así' en 1975 el habla de alumnos del ciclo básico", *Signos*, 8 (1975), 109-117.

En la hipótesis de trabajo se plantea que, a menor edad cronológica, aparece un mayor uso de la partícula "así", aunque ésta, lingüísticamente, tenga un significado más indefinido y el niño deba precisarlo mediante el uso de gestos. Lo contrario debe ocurrir a mayor edad.

Se trabajó con 37 niños con edades entre los 6 y los 11 años que cursaban el ciclo básico en una escuela pública de Valparaíso, Chile.

Un adulto dirigía la conversación, con objeto de obtener diferentes tipos de discurso: descripción de objetos visibles y no visibles; narración de un cuento apoyado en láminas que el entrevistador presentaba; y narración de una experiencia del niño, no compartida con el experimentador.

En un primer grupo de edad, los tipos de construcciones donde con frecuencia aparece la partícula "así" son:

1. Construcciones endocéntricas conectivas con verbo *ser* o *estar*; 4.36% del total. Ejemplos: "Una cosita que está así"; "Es policial, es así".
2. Construcciones endocéntricas atributivas con núcleo sustantivo o *pronombre* + *así*; 13.32% del total. Ejemplos: "Y viene el niño y le pega un ² palo así ↓"; "Andaba con una ² huasca así ↓".

3. Construcciones endocéntricas atributivas con *núcleo verbal* + *así*; 21.18% del total. Ejemplos: "La estuvieron ² secando así ↓"; "Y lo ² ponen así ↓".
4. Construcciones endocéntricas atributivas o conectivas donde *así* es un sustituto anafórico; 4.15% del total. Ejemplo: "El pajarito quería cantar y lo molestaban, lo echaban a cada rato... Así era".

Otros casos resultaron muy difíciles de interpretar, tanto gramaticalmente como desde el ángulo de la intención comunicativa. Algunos ejemplos son:

5. Construcción endocéntrica apositiva formada por *adjetivo* + *así*; 28.82% del total. Ejemplos: "Es flaquita ↓ así ↓"; "Es así ↓ cuadradita aquí ↓"; "Y es medio así ↓ chato ↓".

Este tipo de construcciones se consideró característico de una etapa de transición o, según la autora, "podría tratarse de hábitos residuales, observados con mayor claridad cuando *así* precede a un adjetivo emitido tras una breve pausa" (p. 8). Ejemplo: "Es blanco y tiene las orejas así ↓ así para los lados ↓".

6. Construcciones endocéntricas atributivas con un núcleo sustantivo y un atributo (sustantivo adjetival *así*); 12.45% del total. En este tipo la pauta de entonación es diferente a los ejemplos señalados en el apartado 2; la inflexión terminal es sostenida y no descendente. En el grupo fónico, la partícula *así* es átona y la sílaba acentuada del sustantivo presenta mayor duración. Ejemplos: "He hecho unos dibujos así"; "Hemos jugado a la pinta *as* ²í".
7. Construcciones endocéntricas atributivas con un verbo o una cláusula como constituyentes y el sustituto adverbial *así*; 15.72% del total. Ejemplos: "Un pájaro estaba can²tando así"; "Les ayudo a acarrear² palos así".

Resultados: La variación individual y la multiplicidad de usos de *así* arrojaron una correlación muy baja (0.18%), que no resulta estadísticamente significativa.

Por esta razón, se estudiaron los resultados según grupos de edades fijados en intervalos de 12 meses. Los porcentajes de promedios globales desde 6 años van decreciendo; el grupo 1, de 6 años, 6.99%; el 2, de 7 años, 4.59%; el 3, de 8 años, 3.87%; el grupo 4, de 9 años, 2.66%; y en el grupo 5, de 10 años, el promedio sube a 5.33 por ciento.

Luego se estudiaron los resultados de los grupos 1, 2 y 3, en los que *así* está en construcción con un sustantivo o un verbo y otra vez el porcentaje prome-

dio va disminuyendo: 6 años, 2.72%; 7 años, 2.29%; 8 años, 1.31%; 9 años 0.54%; y sube de nuevo, en 10 años, a 2.06 por ciento.

El último estudio (de los casos del grupo 5), concerniente a *así* en construcción apositiva con un adjetivo, mostró que el uso de *así* en este tipo de construcción tiende a desaparecer con la edad.

La autora señala que fue posible detectar cierta sistematicidad en los datos, a pesar de que la correlación es baja y la variación individual es alta. Sugiere completar este estudio aumentando la muestra, para minimizar las diferencias individuales y fijar otros criterios además del cronológico.

162. Peronard, Marianne, "Variación diatrática y 1975a lenguaje infantil", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6 (1975), 107-125.

En esta investigación se estudia la probabilidad de ocurrencia de ciertas variaciones en el habla de niños chilenos provenientes de la zona urbana del gran Valparaíso, con edades entre los 6 años 6 meses y los 7 años 6 meses de edad. La autora se propuso detectar un conjunto de rasgos fonológicos y morfofonémicos, cuya presencia determinara la posibilidad de diferenciar dos sociolectos en esta zona.

Para conformar la muestra, se consideraron como indicadores sociales: el barrio donde habitaba el niño y su familia y la ocupación del padre.

Éstos permitieron configurar dos grupos de 10 niños: uno de un barrio residencial en Viña del Mar y otro de la población de un cerro de Valparaíso. Los padres de los niños del primer grupo debían ser profesionales o altos ejecutivos en la industria o el comercio; y los de los niños del segundo, obreros no especializados u ocasionales. No quedaron dentro de la muestra niños huérfanos o hijos únicos, ni aquellos que no habían nacido en la zona o fueran de hogares bilingües.

El material lingüístico consistió en conversaciones semi-dirigidas, de 40 minutos, grabadas en un ambiente escolar. En ellas se analizan:

- a) Fenómenos fonológicos: elisión de /b/ y /d/ intervocálicas y de /r/ final de palabra; lateralización de /r/, y simplificación de grupos consonánticos.
- b) Fenómenos morfofonológicos: fluctuación /n/ /l/ en *nosotros* y *nos*, y cambio *-emos/ -imos* en verbos de la segunda conjugación.

Los resultados revelan mayor elisión consonántica y mayor simplificación de grupos consonánticos en la

clase baja, junto con la lateralización de /r/ (40.8% de los casos), frente a la total ausencia de estos fenómenos en la clase media alta. El uso de /l/ en *nos* y *nosotros* resultó notablemente más frecuente en la clase baja (88.7%, contra 11.9% en la clase media alta); y también fue más común la forma verbal *-imos*. No se citan mediciones estadísticas, pero los resultados se consideran significativos. No significativa, en cambio, resultó la cantidad de habla producida por los dos grupos. Se concluye que los cambios de /r/ y /n/ a /l/ podrían conllevar estigma social, aunque no se pudo investigar la cuestión sistemáticamente.

163. Peronard Th., Marianne, "La interrogación co-1977 mo acto lingüístico", *Signos*, 10 (1977-1978), 91-104.

El estudio parte de los siguientes supuestos:

- 1) Un niño de año y medio de edad ya discrimina los actos lingüísticos que se le dirigen;
- 2) Ya realiza actos lingüísticos dirigidos a un tú y, por lo mismo, socialmente intencionados; y
- 3) Un interlocutor puede interpretarlos.

El sujeto de estudio fue una niña, la menor de cuatro hermanos y la única mujer, hija de profesionales jóvenes residentes en Valparaíso, Chile.

Se realizaron tres entrevistas con la niña: en la primera, al año 7 meses 18 días, presentaba un MLU (Mean Length of Utterance) de 1.2. En la segunda, el MLU era de 1.42 y en la tercera, de 1.67. Las sesiones se espaciaron cada 14 meses y se grabaron cuando la niña estaba sola con la madre y sin propiciar ninguna situación especial.

Las entrevistas se dividieron en "episodios", entendidos como "el conjunto de emisiones sucesivas que giran en torno a un tópico específico" (p. 94). Se analizaron los episodios y se determinó quién los iniciaba y quién los terminaba.

Los resultados sobre el inicio de los episodios son:

- | | |
|----------------|---|
| 1ª entrevista: | de un total de 50 episodios, la niña inició 27 (54%) y la madre 23 (46 por ciento). |
| 2ª entrevista: | de un total de 57 episodios, la niña inició 27 (47.4%) y la madre 30 (52.6 por ciento). |
| 3ª entrevista: | de un total de 108 episodios, la niña inició 58 (53.7%) y la madre 50 (46.3%). La niña y la madre cambiaron de tema con igual frecuencia. |

En relación con el cierre del diálogo, no se observó predominio de una sobre la otra. Los resultados indican que la niña manejó bien las reglas del

diálogo; casi no quedaron episodios inconclusos y ambas tomaron sus turnos de manera adecuada.

Una vez confirmada la capacidad de la niña para dialogar, la autora estudió cómo se realizaron e interpretaron los actos lingüísticos interrogativos. Para ello, dejó de lado las expresiones interrogativas que implicaban órdenes, peticiones, sugerencias y consejos.

Concluye que, en el periodo de estudio, su sujeto supo usar las reglas básicas del diálogo. Desde la primera entrevista distinguió los actos interrogativos y respondió en un 90% a la madre. Discriminó las preguntas generales y respondió a ellas con un *sí* o un *no*. También discriminó las parciales, aunque no siempre distinguió el contenido específico de cada una: primero, sólo interpretó las preguntas locativas; en una segunda fase, discriminó las posesivas y en la tercera respondió sistemáticamente a las preguntas con el pronombre *¿quién?*

En tan corto periodo, tanto la frecuencia con que la niña hizo preguntas como el contenido de las mismas, variaron mucho. El orden, tanto en la interpretación como en la producción de actos ilocutorios fue bastante fijo: nominación, locación, posesión y predicación. Primero aparecieron las preguntas generales y luego las parciales. La autora piensa que esta secuencia está ligada al factor de presuposición.

164. Peronard Th., Marianne, *Dialectos urbanos. Variedades diastráticas en el lenguaje de los niños de siete años de Valparaíso*. Valparaíso (1978). [Tesis, Universidad de Chile.]

165. Peronard Thierry, Marianne y Juana María Valencia Soler, "Correlaciones entre verbalización y rendimiento en niños chilenos de educación básica", en *Lingüística y Educación. Actas de IV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*, Universidad Mayor de San Marcos. Lima (1978), 540-548.

Con esta investigación, las autoras inician la búsqueda de indicadores que permitan conocer el grado de verbalización, definida como "el uso flexible del código lingüístico adecuado a las circunstancias de un acto comunicativo concreto. Es un concepto que se refiere a un aspecto (...) de la adquisición de una lengua (...), es un *continuum* y se pueden distinguir grados" (pp. 543-544).

Como variables independientes manejaron: el nivel cultural de los padres, el tiempo de contacto del niño con la madre, el tipo de escuela, los años de escolaridad y la edad. La variable lingüística depen-

diente fue el grado de verbalización. Los indicadores para medirlo fueron: conjunciones, adjetivos, oraciones hipotácticas, adverbios indefinidos, pronombres exoórficos, omisión del sujeto en la tercera persona del singular y otros.

En este trabajo, el rendimiento escolar se tomó como indicador del grado de desarrollo de las capacidades generales del niño.

La muestra constó de 40 niños entre los 6 y los 10 años de edad, de una escuela pública de Valparaíso, Chile. Se realizó una primera entrevista para obtener los datos socioeconómicos y culturales y también se utilizó la ficha escolar. Durante una segunda entrevista se grabó la conversación entre el niño y la examinadora en torno a la descripción de unos muñecos, de un amigo, de un animal y de su casa. Luego se le pidió describir dos artefactos conocidos, relatar un incidente visto y otro vivido por el niño e inventar un cuento con base en láminas.

En este trabajo se presentan solamente los resultados del análisis de las oraciones hipotácticas: su frecuencia de acuerdo con el total de emisiones de cada niño, y su correlación con las calificaciones escolares anuales. Se obtuvo un 0.55 de correlación lo cual, por el momento, no revela mayor significación. Se estudió la relación edad-verbalización y el resultado mostró que tampoco fue significativa (0.24).

166. Peronard Th., Marianne, Germana Guerra y Gladys Rodríguez, "Para qué hablan los niños", *Signos*, 16 (1980), 87-102.

167. Peronard Th., Marianne, "Adquisición de los pronombres demostrativos en castellano", en *Actas del Primer Congreso Internacional sobre el Español de América*, Universidad de San Juan, Puerto Rico (1982), 899-913.

Esta investigación constituye parte de un estudio longitudinal sobre la adquisición del sistema de pronombres del español. Se pretende investigar si existen diferencias interindividuales en la adquisición de los pronombres, o si éstas ocurren por otras razones más generales.

La muestra estuvo integrada por dos niños y una niña chilenos que pertenecían a familias de la clase media. Cada quince días se realizaron grabaciones en el hogar de cada niño, sin llevar un guion específico.

De acuerdo con Bach (1968),⁶⁹ la autora opina que "el pronombre demostrativo neutro -elemento

⁶⁹ E. Bach (1968), "Noun and noun phrases", en E. Bach & R. T. Harms, *Universals in linguistic theory*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 90-122.

referencial puro— sirve de enlace entre el mundo concreto y el mundo abstracto de los signos, se une al gesto, y de esta manera el niño indaga, descubre y confirma la relación entre éstos, al tiempo que explora la amplitud de aplicación de las formas nominales que adquiere” (p. 10).

Con esto en mente, propone la predicción de esta secuencia:

- 1) Señalar sin nombrar (pronombre neutro);
- 2) Señalar nombrando (pronombre adjetivo con sustantivo explícito); y
- 3) Señalar discriminando (pronombre adjetivo con sustantivo explícito o implícito).

Cada niño inició la producción de más de una palabra en momentos diferentes; el pronombre demostrativo es el primero que la autora registró en el habla de los tres niños y no aparecieron ni una sola vez *aquel*, *tal*, o *tanto*. *Ese* reemplazó a *aquel*. La frecuencia relativa de las construcciones sintácticas pronominales y la secuencia cronológica son muy parecidas en los tres casos.

Otros fenómenos similares en todos los niños fueron:

- 1) La aparición tardía y la baja frecuencia del pronombre usado como adjetivo;
- 2) El uso frecuente e inicial del pronombre sustantivo;
- 3) La aparición de una construcción de dos elementos, cada uno con su acento de intensidad; ejemplo: “esto botón”, “este papel”;
- 4) La construcción del pronombre con verbos transitivos: “éste abrochó”.

Después de varios meses, aparecen:

- 5) Frases nominales con núcleo pronominal: *demostrativo + cláusula de relativo*: “ése que está en la silla”;
- 6) Baja frecuencia del modificativo de tipo complemento: “ése de acá”;
- 7) Combinaciones poco aceptables producidas por los tres niños: “hay otra esto”, “este toda es calle”, que podrían obedecer a omisión de preposiciones o a un problema de ordenamiento;
- 8) Otros casos donde la configuración del pronombre presenta la de un sustantivo común: “yo con el éste”, “la esto”, que también reflejan el habla informal adulta chilena.

El primer uso del pronombre y del primer núcleo pronominal es muy similar en los tres sujetos, en términos del promedio de longitud del enunciado, pero es muy diferente en términos de la edad.

En cuanto al análisis de las categorías de género y de número, se presentan problemas porque hay poco relieve de las marcas formales, salvo en el caso del género femenino. El dominio de la primera forma femenina se alcanza en momentos distintos en los tres niños: en Álvaro, cuando tiene un MLU de 1.7, a los 26 meses de edad; en Patricio, con un MLU de 2.79, a los 38 meses de edad; y en Soledad cuando su MLU es de 1.6, a los 33 meses de edad. Los tres niños emplearon los pronombres primero para referirse a objetos fácilmente perceptibles.

En relación con la función del pronombre demostrativo, los resultados confirmaron las hipótesis de la autora: primero se usó para preguntar por el nombre de las cosas (o para nombrarlas). La frecuencia más alta de esta función en los tres niños se localizó cuando su MLU estaba en la primera etapa de Brown (1.75); luego, este uso decreció y por fin se sustituyó por el señalamiento con opción (MLU de 2.75).

Sobre el orden lineal de los constituyentes, la autora encuentra que todas las construcciones nominales y posesivas presentan el pronombre en posición inicial, pero en el resto no pudo encontrar un patrón común: mientras que la niña prefirió la posición inicial, los niños no manifestaron el uso de un orden preferente, sino que “utilizaron el reordenamiento como una especie de ejercitación o forma de insistencia, para luego emplear frecuentemente reduplicaciones” (p. 14).

La autora volvió a estudiar a los tres sujetos un año después y encontró que las diferencias persistían: Patricio continuaba empleando las reduplicaciones; Soledad presentaba secuencias de reordenamiento y Álvaro avanzó hacia una etapa de “economía del diálogo”.

En resumen, hay diferencias, aunque sutiles, en los tipos de señalamiento, en la secuencia en que aparecen los pronombres y en la frecuencia de la función nominalizadora y de los pronombres demostrativos. Las similitudes sintácticas distraen la atención sobre estas diferencias pero, finalmente, todos los niños alcanzaron un sistema bastante homogéneo.

168. Peronard Th., Marianne, “La adquisición de preposiciones en complementos circunstanciales”, *Signos*, 21 (1983), 81-94.

El estudio parte de dos supuestos:

- 1) Percibir y expresar las diferentes circunstancias depende del nivel de desarrollo cognoscitivo; y
- 2) La aparición de las preposiciones es tardía, porque se trata de formas inacentuadas y de

escaso realce en el relieve melódico, y además, porque ofrecen muchas posibilidades de significado en el discurso.

Con ellos en mente, la autora se propuso comprobar si:

- a) Hay un orden regular en la aparición de las preposiciones en el habla espontánea de tres sujetos;
- b) Éstos les otorgan un solo valor significativo; y
- c) Existe cierto grado de variedad interpersonal en cuanto a una preposición precisa, con la que por primera vez se expresa una circunstancia.

La autora adopta la definición de preposición que ofrece la RAE (1977),⁷⁰ y considera la siguiente lista: *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre y tras*. Para el análisis de los distintos tipos de circunstancias, decidió utilizar las siguientes categorías: lugar, instrumento (incluyendo medio), compañía, fin, modo, tiempo y causa; e hipotetizó que serían tres las primeras circunstancias que aparecerían: lugar, instrumento y compañía, pues éstas tratan relaciones entre sucesos, personas y objetos presentes en el momento de la acción.

El material analizado consistió en 50 grabaciones –tomadas quincenalmente– del habla de los mismos tres niños chilenos mencionados en la entrada anterior, pero a diferentes edades: Soledad, de 1 año 7 meses de edad y con un MLU de 1.2; Patricio, de 1 año 10 meses y con “solamente unas 20 ‘palabras’ difícilmente reconocibles” (p. 7); y Álvaro, de 2 años 1 mes, con un MLU de 1.3. El análisis de los datos corroboró el primer supuesto: que el desarrollo cognoscitivo determinaría la aparición de los primeros circunstanciales: lugar, instrumento y compañía. Además, se observó que el número de diferentes preposiciones usadas por cada niño fue similar, al igual que el promedio de acepciones que le otorgaron a cada una. El MLU promedio en el momento de la aparición de cada una fue similar. La elección de la primera preposición para expresar una circunstancia dada fue diferente en cada niño. También resultaron distintos el ritmo y la velocidad con la que aparecen otras preposiciones.

La autora concluye que las categorías de lugar, instrumento y compañía forman una categoría mayor, la de “co-ocurrencia” y que, a medida que los niños evolucionan cognoscitivamente, le atribuyen caracte-

rísticas semánticas tales como “punto de referencia” (lugar), “avenencia” (compañía) o “medio para un fin” (instrumento).

169. Peronard, M., “Spanish prepositions introducing adverbial constructions” [Las preposiciones españolas que introducen construcciones adverbiales], *Journal of Child Language*, 12 (1985), 95-108.

En este trabajo la autora presenta más observaciones y detalles sobre el tema que comenzó a estudiar en 1983 (Cf. entrada anterior).

En las grabaciones de los primeros meses se encontraron muy pocas preposiciones puesto que, para expresar relaciones semánticas, los niños colocaban una forma nominal después del verbo. En esta primera fase, la autora percibió un frecuente sonido *schwa* que interpretó como la versión infantil de un elemento funcional sin acento (artículo, preposición, cópula o verbo auxiliar). Este hecho hizo dudar sobre la interpretación de este sonido como una posible preposición en varias ocasiones. Para poder determinar el tipo de circunstancia la investigadora recurrió al contexto y a la situación.

La autora señala que desde antes de iniciar las grabaciones, era un hecho que los niños ya expresaban relaciones sobre “lugar”, “compañía” e “instrumento”, por ejemplo con el término *aquí*.

Las preposiciones que todos usaban por igual, desde Soledad (a los 2.2) hasta Patricio (a los 3.8.15) fueron: *a, con, de, en, hasta, para, por, y sin*. Quedó claro que cada uno de los niños empleaba una preposición que no aparecía en el habla de los otros dos. Por ejemplo, Patricio empleó *sobre*, Soledad *entre* y Álvaro *desde*, con “exclusividad”. También quedó claro que, en lugar de emplear la preposición *bajo*, los niños empleaban las frases adverbiales *abajo de* y *debajo de*; con frecuencia utilizaron *con* en lugar del *contra* adulto, como en: “el auto chocó con la pared” o “el auto chocó en la pared”.

En el habla de los niños se encontraron las mismas preposiciones, aunque en un caso transcurrió un lapso de tres meses, entre los 12 y los 15, para que se conformara el conjunto de preposiciones en cada uno. La autora confirma que hay una considerable variación en la secuencia de aparición y también en la edad en que aparece cada preposición.

En cuanto al orden en la expresión de circunstancias se presenta este resumen (p. 103):

⁷⁰ Real Academia Española (1977), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Espasa-Calpe, Madrid, 434 p.

Patricio	Soledad	Álvaro
Lugar	Lugar	Lugar, compañía e instrumento
Instrumento	Compañía	~
Compañía y propósito	Instrumento	
~	Propósito	Propósito
Tiempo	Tiempo	Modo
Modo	Modo	Tiempo
Causa	Causa	Causa

El tiempo entre la aparición de cada una de las circunstancias expresadas por los tres niños varió aproximadamente 15 días y nunca tardó más de un mes. Como en el habla adulta, algunas preposiciones del habla infantil cubren la expresión de varias circunstancias; y también algunas circunstancias se expresan con diferentes preposiciones.

Durante el estudio, se investigó si alguno de los niños presentaba preferencia por el uso de alguna preposición para significar circunstancias diferentes. Además, se estudió el orden en que aparecieron dichas circunstancias por primera vez.

Se observó que los niños presentan gran variabilidad, que no puede atribuirse al método de muestreo, pues implicaría que los niños manejan todo el conjunto de preposiciones desde un principio, lo cual resulta difícil de aceptar. Por otra parte, los tres niños terminan utilizando varias preposiciones para expresar estas circunstancias, “lo cual probablemente significa que están tratando de expresar diferentes nociones con cada una de ellas” (p. 105).

Al analizar el grado de polisemia, se encontró entre los tres sujetos una similitud que no se esperaba, además de que el incremento en la expresión de sentidos aumentó con la edad, salvo en el caso de la primera preposición.

En el caso de las circunstancias de “compañía” e “instrumento” –se empleó el rasgo (+ humano) para distinguirlos– parece que los niños, al principio, notan solamente algún tipo de co-ocurrencia, pero más tarde manejan distinciones más finas. La autora opina que en enunciados como “me voy a acostar con esta sábana”, el niño toma una persona como un lugar y un objeto fijo por compañía. Dice que hay otra posibilidad de explicación: que los niños otorguen diferentes significados a las preposiciones, porque las cosas pueden no ser para ellos lo que son para los adultos.

En resumen,

- 1) Los datos mostraron cierta regularidad en la aparición de las primeras preposiciones (a pesar de la diferencia de casi un año entre Soledad y Patricio).

- 2) Se confirmó la hipótesis de que las primeras circunstancias expresadas con frases preposicionales son “lugar”, “instrumento” y “compañía”.
- 3) Todos los niños emplearon el mismo número de preposiciones, y varias de ellas, para significar las circunstancias de “lugar” y “tiempo”.
- 4) La polisemia aumentó con la edad.
- 5) Se concluye que probablemente exista una categoría temprana, más general, que incluye “compañía”, “instrumento” y quizá “espacio” conceptualizada por el niño como mera “co-ocurrencia”.

Peronard percibió que los niños primero se forman un concepto amplio de “reunión cercana” y luego van construyendo nociones más específicas donde le asignan a la gente, a los objetos y a los eventos categorías culturales tales como “punto de referencia”, “concordancia” o “medio para llegar a un fin”.

170. Peronard Thierry, M., “Inicios de la comprensión textual”, en *Memorias del VII Seminario de Investigación y Enseñanza de Lingüística*, Universidad Católica de Valparaíso, Chile (1987), 270-286.

La autora se propone analizar el desarrollo de la comprensión del cuento, definido como un tipo de discurso narrativo breve cuyos constituyentes son, en términos generales, una etapa inicial de puesta en escena, uno o más episodios en los que aparecen diversas situaciones o problemas para el o los protagonistas; y, por último, la solución a dichas situaciones.

El estudio se realizó a partir de los tres años de edad, con objeto de detectar el inicio y las posibles etapas evolutivas que el niño sigue en la comprensión del cuento. Se propuso detectar las primeras manifestaciones para:

- a) Interpretar las pronominalizaciones, las omisiones y las sustituciones de las frases nominales como correferencias;
- b) Hacer las inferencias necesarias a fin de enlazar las proposiciones, llenando vacíos con su propio conocimiento del mundo; y
- c) Recurrir al esquema típico del cuento para comprender mejor lo escuchado (p. 273).

Para este estudio se seleccionaron 8 niños chilenos de la ciudad de Valparaíso, entre los 2 años 11 meses y los 6 años 3 meses de edad. Tres pertenecían a familias de un estrato socioeconómico medio bajo y cinco a un estrato alto. Se entrevistó a cada pequeño

entres ocasiones, con algunos meses de diferencia, hasta alcanzar un total de 24 sesiones.

En relación con el procedimiento de las entrevistas, la autora siguió una pauta con tres pasos: un adulto relataba un cuento con 130 palabras en promedio; luego el niño volvía a relatar el cuento a un adulto que no estuvo presente en la primera ocasión; por último, este segundo adulto le hace al niño algunas preguntas sobre el contenido del cuento.

En el análisis de 60 relatos, la autora se propuso medir el avance en la habilidad del niño para detectar los marcadores de correferencialidad, para lo cual empleó tres variables: “el número de referentes animados mencionados en cada cuento; la proporción de repeticiones versus las pronominalizaciones y elisiones de las expresiones referenciales; y la naturaleza del protagonista, ya fuera humano o animal” (p. 274).

En relación con las inferencias, la autora se basó en la taxonomía inferencial propuesta por Warren *et al.* (1979).⁷¹ Sólo investigó las inferencias lógicas, mismas que clasificó, según la causalidad que las sustenta, en físicas, motivacionales, psicológicas y habilitantes. Aclara que las inferencias lógicas se establecen, en buena parte, gracias al conocimiento del mundo que cada niño posee.

En cuanto a la estructura de los relatos, se inician con la presentación de los personajes y su ubicación en el espacio y en el tiempo. Después, se narra el episodio central que comienza con la mención del objetivo o intención del protagonista. Enseguida se presenta una serie de eventos consecutivos; y por último se llega a su resolución.

Los resultados del estudio indican que la capacidad para inferir el significado de los pronombres y elisiones anafóricas se desarrolla muy tempranamente en los niños –en Ale, a los 2 años 11 meses y en Beni a los 3 años de edad–. Parece que la estrategia que emplearon estos niños fue considerar como antecedente un único personaje, al cual le asignaban todas las acciones, estados o sucesos. Frecuentemente se observó que los niños pequeños omitían la mención del personaje “como si el hecho de tenerlo presente lo hiciera innecesario” (p. 277).

También se estudiaron las estrategias que los niños empleaban para determinar cuál sería el personaje importante a quien le asignarían las acciones. Se encontraron varias posibilidades:

- a) algo similar al principio del “yo primero”, donde el niño selecciona y le otorga prioridad a los personajes, dado el grado de semejanza que tienen con él mismo;
- b) el orden de aparición de los sujetos; y
- c) la frecuencia con la que se mencionan los personajes.

La autora advierte que los resultados de su investigación no concuerdan con los de otros autores quienes informan que las inferencias físicas aparecen en edades tempranas, mientras que las psicológicas y las habilitantes aparecen más tardíamente. Ella centró su estudio en las inferencias cuya función es suplir algún conectivo implícito entre dos o más proposiciones explícitas, pero no en aquellas que proporcionan información omitida (“slot filling function”, p. 279). Para ella, es de suma importancia el conocimiento no verbal de los niños para hacer una inferencia. Sus resultados demuestran que las inferencias motivacionales aparecen muy tempranamente –si no más– que las físicas.

En cuanto a las inferencias habilitantes, la variación interindividual fue muy amplia; la autora supone que ésta se relaciona con el estrato social o con el desarrollo intelectual de los sujetos. Propone la siguiente conclusión tentativa: si los relatos se mantienen dentro del mundo conocido por el niño, éste no presentará dificultad alguna para realizar inferencias. Indica que no hay una secuencia de adquisición, sino que existe un avance paulatino que obedece a la ampliación de ese mundo.

En relación con la superestructura de los relatos, Peronard encontró que los niños la descubren a partir de un deseo y una satisfacción pero, sobre todo, la explicitación de una meta los encauza a ordenar la secuencia. También advierte que comprenden muy tempranamente los deseos cumplidos.

La autora considera que existe un factor relevante en la comprensión de la trama: “la distancia, en términos de proposiciones, que media entre la enunciación del objetivo o problema y su resolución” (p. 282). Indica que a menor distancia hay mayor comprensión.

Concluye que, a los 3 años, los niños ya manifiestan algún grado de comprensión de los cuentos en cuanto a textos; que la primera habilidad que detectó es la interpretación de correferencias; que a esta misma edad ya aparece la capacidad para hacer inferencias; y, por último, que el conocimiento de la superestructura parece estar relacionado con la experiencia personal y con otros factores evolutivos de tipo psicológico, sociológico y lingüístico que deben estudiarse más a fondo.

⁷¹ W. H. Warren, D. W. Nicholas & T. Trabasso (1979), “Event chains and inferences in understanding narratives”, en R. O. Freedle (ed.), *New Directions in Discourse Processing* (Advances in Discourse Processes, Vol. 2), Ablex, Norwood, N.J., 23-52.

171. Peronard Th., Marianne, "La expresión temporal en las primeras etapas de la adquisición de la lengua materna", en M. Peronard Th. (ed.), *El lenguaje, un enigma*, Don Quixote, Valparaíso, 1987, 75-98.

La autora realiza una revisión de diferentes trabajos sobre las expresiones temporales en el habla infantil de niños hispanohablantes a partir de Gili y Gaya (1974).⁷² Luego incluye una amplia discusión sobre los conceptos de otros autores acerca del aspecto y del tiempo en español. Después menciona los estudios sobre este tema realizados por varios autores en inglés, francés e italiano. Algunos de ellos concuerdan en que las primeras diferenciaciones de "aparente temporalidad no son realmente distinciones de tiempo" (p. 78).

El objetivo del trabajo de Peronard es doble; primero se propone comprobar las hipótesis de Antinucci y Miller (1976)⁷³ y, en segundo término, comprobar si los planteamientos de C. Smith (1975),⁷⁴ también operan en la adquisición del español.

La autora trabajó con un niño y una niña chilenos de Valparaíso durante un año; realizó 24 grabaciones quincenales de 30 minutos, en situaciones de juego para elicitación de habla espontánea, en sus hogares y frente a sus madres. Al iniciar la investigación la niña tenía 1.7 años de edad, con un promedio de longitud del enunciado de 1.39. El niño tenía 2.2 con un promedio de longitud del enunciado de 1.65. Obtuvo 120 verbos usados por ambos niños (72 eran desinentes y 48 permanentes); además consignó 19 verbos de estado.

La secuencia evolutiva general para ambos niños es la siguiente: 1º Presente simple - Pretérito perfecto - Imperativo; 2º Futuro perifrástico; 3º *Estar* + gerundio; 4º *Estar* + participio; 5º Imperfecto; 6º Subjuntivo.

Concluye que el sistema verbal de estos niños presenta dos tiempos desde el comienzo. Indica que el empleo de las formas imperativas apareció a partir de la primera sesión; esto le sugiere que los niños ya poseen algún concepto de acción asociada a la causalidad. Ambos sujetos distinguen diversos tipos de contenido significativo de los verbos y también pueden usar

verbos imperfectivos con formas verbales perfectivas (pretérito perfecto simple). Más tarde, complementan los contenidos significativos y el aspecto al usar las perífrasis de gerundio. Casi al mismo tiempo demuestran un manejo incipiente de un plano temporal inactual, lo que demuestran al usar el pretérito imperfecto y posteriormente el subjuntivo.

La autora señala que al emplear categorías semánticas resulta más factible dar cuenta de diversos fenómenos en la expresión de la temporalidad. Manifiesta que las discrepancias entre los diversos autores pueden deberse —en parte— a las diferencias entre las lenguas estudiadas. Sin embargo, no deja de insistir en que debe explorarse con mayor cuidado el trasfondo cognoscitivo. Incluye dos cuadros y anexa dos listas con los verbos desinentes (resultativos y no resultativos) y los verbos permanentes (de actividad y estado), comunes a ambos niños, y particulares en cada caso.

172. Randeri, Martha Garza, "The use of clitics in 1980 Spanish between the ages of five and nine" [El uso de los clíticos en español entre los cinco y los nueve años de edad], *Dissertation Abstracts International*, 41 (1980), 1572-A. [Tesis, University of California, Los Angeles.]

El objeto de este trabajo es estudiar el uso de los clíticos en español, entre las edades de 5 a 9 años. Está basado en muestras del habla espontánea de 25 niños hispanohablantes del sur de California.

El marco teórico seleccionado para la descripción y el análisis de este aspecto de la sintaxis española es la gramática generativa.

El capítulo primero describe algunas de las complejidades del sistema de los clíticos en el español adulto, sistema al que está expuesto el niño que ha de adquirir esta lengua; y define las limitaciones de este estudio.

En el capítulo segundo se discuten los hallazgos de otros investigadores sobre tópicos relevantes al estudio de los pronombres. Se incluyen hipótesis, descripciones y análisis de la gramática de los niños, que se relacionan con la adquisición de los pronombres.

En el capítulo tercero se explica el diseño de este estudio y se definen los métodos que se usaron para obtener los *corpora*. La descripción y el análisis de los *corpora* se presentan en el capítulo cuarto. Se distinguen varias construcciones: con *se*, reflexivas y con clíticos de objeto directo o indirecto.

Se observaron 19 estructuras con clíticos en las muestras de habla. Estas estructuras se describen y se analizan en el siguiente orden:

⁷² Gili y Gaya, Samuel (1974), *Estudio de lenguaje infantil*, Bibliograf, Barcelona.

⁷³ F. Antinucci & R. Miller, "How children talk about what happened", *Journal of Child Language*, 3 (1976), 167-189.

⁷⁴ C. Smith, "The acquisition of time talk: relations between child and adult grammars", *Journal of Child Language*, 7 (1975), 263-278.

- (1) Construcciones con un clítico a la izquierda de la forma verbal marcada con tiempo;
- (2) Construcciones con dos clíticos a la izquierda de la forma verbal marcada con tiempo;
- (3) Algunas construcciones con complementos infinitivos, en los que los clíticos pueden ocurrir hacia la izquierda de la forma verbal marcada con tiempo, o hacia la derecha del infinitivo;
- (4) Construcciones con otras formas verbales sin tiempo (tales como gerundios, imperativos, frases preposicionales con complementos infinitivos).

Los clíticos de objeto directo e indirecto ocurrieron con y sin sus sintagmas nominales correspondientes; co-ocurrieron con sus sintagmas nominales correspondientes en dos construcciones, en las que los clíticos fueron preverbiales y los sintagmas nominales aparecieron en una posición adelante o hacia la derecha de la forma verbal marcada con tiempo. Cada una de las estructuras que se analizaron contiene un número grande de ejemplos representativos.

Se discuten también las diferencias entre el habla infantil y el habla adulta. Algunas de las diferencias observadas fueron: la falta de concordancia de número, género o persona entre el clítico y su referente; diferencias en relación con el caso; y diferencias que fueron resultado de omisiones o del uso de formas clíticas distintas (por ejemplo: *mi* por *me*, *ti* por *te*, *si* por *se*, etcétera).

El capítulo quinto contiene un resumen de las estructuras con clíticos que los niños utilizaron en este estudio, así como algunas conclusiones tentativas. Se revisó el uso de cada estructura en el habla del más pequeño de los sujetos de este estudio y se comparó con la emergencia de algunas de estas estructuras en el habla de un niño de 2 años 1 mes de edad.

El capítulo final también incluye un resumen de las divergencias que se observaron, y un análisis de la relación entre restricciones a las reglas y algunas de las estructuras, tanto de las que aparecieron como de las que no aparecieron. Los hallazgos de este estudio indican que la gramática internalizada de los clíticos, reflejada en el habla de los sujetos de este estudio, es productiva y está bien desarrollada entre los 5 y 9 años de edad. Los niños usaron todos los clíticos, a excepción de *os*. Aunque hubo variaciones en el orden sujeto-verbo-objeto, el orden de los clíticos no difiere del modelo adulto. Todos los sujetos emplearon pronombres inherentes de objeto directo e indirecto, en

una o dos secuencias clíticas, pero no usaron pronombres reflexivos ni construcciones con *se* en posición de sujeto; por ejemplo, construcciones con un factible (y no factible) “agente humano inespecífico” (Otero, 1974, 1979; Strozer, 1976). Esto se atribuye a la complejidad semántica y sintáctica de estas construcciones y a restricciones en su uso. Las distinciones en el caso de superficie (dativo y acusativo) y las reglas de concordancia (número, género y persona) ya habían sido internalizadas.

Las diferencias observadas se atribuyen, en parte, a la complejidad de las oraciones donde ocurrían o a la presencia de verbos con más de una subcategorización.

173. Ribes, Emilio y Elda Cantú, “Efectos del reforzamiento de respuestas fragmentarias en el ‘uso’ del género del artículo en niños preescolares”. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 4 (1978), 29-40.

El objetivo de este estudio fue determinar si existe alguna función lingüística que sea producto de alguna relación entre respuestas fragmentarias y la emisión de conductas verbales completas sintácticamente correctas. Los autores se basan en la importancia de Skinner (1957)⁷⁵ les concede a las respuestas fragmentarias, definidas como “partículas de otras respuestas bajo el control de diversos estímulos” (p. 30), y que son fuentes de recomposición de nuevas palabras; y también en Kantor (1936)⁷⁶ para quien la sintaxis no es un proceso de integración de componentes moleculares, sino el resultado de la adquisición de formas idiomáticas de extensiones diversas.

Los autores estudiaron el “uso” correcto del género del artículo en tres niños preescolares que asistían a una guardería particular. En primer lugar midieron el “nivel operante” el artículo sin emplear instigadores ni reforzamiento; después reforzaron la asociación de respuestas fragmentarias compuestas de un artículo y un sustantivo. Luego se evaluó el efecto del reforzamiento.

En el experimento se encontraban solamente el mío y el investigador, quien empleó 24 tarjetas con figuras y letras impresas. Para cada respuesta correcta se empleó un “reforzamiento social estandarizado”, y se consideró correcta si incluía:

- a) el nombre del estímulo presentado por un primer periodo, o la repetición de la palabra presentada en el periodo experimental;

⁷⁵ B. F. Skinner (1957), *Verbal Behavior*, Prentice Hall, Englewood Cliffs. [1a. ed. en español, Trillas, 1981, 510 p.]

⁷⁶ J. R. Kantor (1936), *An objective psychology of grammar*, Indiana University, Bloomington.

- b) el artículo con el género y el número (tanto para estímulos dibujados como para estímulos sílabas); y
- c) si el niño daba la respuesta en los primeros cinco minutos, contados a partir de la orden dada por el experimentador. La confiabilidad fue de 100% durante todo el experimento.

Los resultados muestran respuestas consistentes en los tres sujetos; en primer lugar presentan una tendencia a alcanzar niveles más altos de precisión en las respuestas cuando ha habido entrenamiento en respuestas fragmentarias; lo cual muestra, según los autores, que los incrementos son producto del empleo de instigadores.

El efecto principal del reforzamiento se observó cuando los niños emplearon el género del artículo una vez que se reforzó la concordancia entre artículo y sustantivo. Los autores interpretan este hecho como una “generación de formas gramaticales”, donde el origen fonético de la asociación no es tan importante. Piensan que esa generación de formas gramaticales ocurre a partir de la identificación de “componentes fragmentarios de unidades lingüísticas molares que adquieren la función de hacer más probable la emisión de dichos segmentos” (p. 39).

Concluyen que la adquisición de la sintaxis se explica como la adquisición de segmentos lingüísticos completos de estímulo idiomático y que, como Kantor (1977)⁷⁷ plantea, “la función de unidades o procesos estructurales desempeña una función inductiva o generativa de reglas o respuestas regulatorias” (p. 39).

174. **Ribes, Emilio y Elda Cantú, “Efectos de la instigación en el ‘uso’ generativo de partículas gramaticales: ¿adquisición o mantenimiento?”, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 4 (1978), 59-66.**

Se estudiaron los efectos de la estimulación suplementaria en una investigación donde la presentación de instigadores se tomó como la variable experimental.

Los instigadores se definen, con Skinner (1957),⁷⁸ como “formas de estimulación suplementaria y que dicha estimulación asociada a los estímulos discriminativos, aumenta la probabilidad de que se den las respuestas apropiadas” (p. 60).

Los sujetos del estudio, los materiales, los criterios de corrección y el grado de confiabilidad, fueron los mismos que se utilizaron en el trabajo reseñado en la entrada anterior.

Las respuestas se dividieron en dos tipos:

- a) “Tactos”, definidos como “una respuesta vocal-verbal ante un estímulo no verbal” (p. 61) y
- b) “Tactos demorados”, o sea respuestas verbales ante un estímulo verbal de “topografía diferente” (*ibid.*).

La mitad de los tactos eran palabras sinónimas con “topografía diferente y significado semejante” (*ibid.*), y la otra mitad, palabras homófonas de “significado diferente y topografía similar” (*ibid.*).

Las sesiones se realizaron en tres etapas: en la primera, no se instigó ninguno de los tipos de tactos; en la segunda se instigaron seis de doce tactos; y en la tercera se instigaron seis de doce tactos demorados.

Los resultados obtenidos muestran que, en la primera etapa, la ejecución fue de 0% en los dos tipos de respuestas y en los tres niños. En la segunda hubo un incremento gradual en la ejecución de los tres sujetos a partir de las primeras dos sesiones; y en la última, los tres niños ofrecieron respuestas consistentes y se observó que hay un efecto indudable de los estímulos suplementarios en la ejecución correcta de la tarea gramatical. Por otra parte, se observó que los estímulos verbales afectan diferencialmente más a los tactos demorados que a los tactos “puros”.

Las posibilidades de interpretación teórica que ofrecen los autores son:

- a) Que no se requieren reforzamientos para producir incrementos sostenidos en la conducta verbal apropiada; y
- b) Que la “generación de conducta gramatical” no está relacionada necesariamente con los procesos de adquisición; creen que más bien se relaciona con los procesos de mantenimiento o ejecución.

Concluyen que el reforzamiento tiene una función motivadora “al facilitar la acción de estímulos lingüísticos en condiciones experimentales” (p. 65). Creen que es absolutamente necesario tomar en consideración la historia de la interacción lingüística previa, para poder demostrar mucho más que el hecho de que “el reforzador, refuerza” (p. 66).

175. **Rodríguez-Bou, Ismael, *La lengua hablada en la 1957 escuela elemental*, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, 1957, 96p.**

Se estudia el uso oral del idioma español por niños puertorriqueños de escuelas elementales.

⁷⁷ J. R. Kantor (1977), *Psychological Linguistics*, Principia Press, Chicago.

⁷⁸ Cf. nota 75.

Los objetivos principales de esta investigación son:

- 1) Determinar los intereses de los niños, tal y como se revelan en la lengua hablada; y
- 2) Determinar los principales errores en la expresión oral.

Las muestras del habla provinieron de conversaciones entre los alumnos del primero al sexto grados, que vivían en 28 pueblos y ciudades de las zonas cañera, tabacalera, cafetalera e industrial. Maestros designados especialmente para ello, tomaron en manuscrito (y a veces en taquigrafía) las conversaciones infantiles espontáneas producidas lo mismo en el salón de clase que en el patio de recreo, en el comedor escolar, etc. El total de grupos procedentes de la zona rural para los seis grados fue de 334 y de la urbana 333.

En la segunda parte de la investigación, que es la que nos interesa reseñar, se realizó un estudio estadístico de los errores de sintaxis y morfología en ambas zonas, basado en el *Cuestionario lingüístico hispanoamericano*, de T. Navarro (1945).⁷⁹ Se definieron como errores las “formas incorrectas de expresión que el alumno produce ya sea por imitación o por falta de experiencia en el uso del idioma” (p. 46).

El total de errores fue de 3 789; 1 905 de éstos pertenecen a la zona urbana y 1 884 a la rural. Del mismo total anterior, 2 715 (72%) errores son de sintaxis y 1 074 (28%) de morfología. Los errores de morfología disminuyen a medida que avanzan los grados escolares, pero los de sintaxis fluctúan.

De acuerdo con el autor, los errores sintácticos surgen por diversas circunstancias: habilidad personal lingüística, enseñanza sistemática del español y sobre-corrección en clase. Los errores de sintaxis que se encontraron en el estudio son los siguientes: cambio o transposición de palabras o cláusulas, confusión en el uso de las partes de la oración, omisión de partes necesarias de la oración, y redundancia sintáctica.

Los principales errores de morfología fueron: cambios morfológicos efectuados por adición de fonemas, y errores en el verbo por analogía con el sustantivo y con otras formas verbales.

No se encontró diferencia fundamental entre el número de errores de la muestra urbana y la rural, y ninguno de los errores fue característico de un grado o una zona.

Al informe detallado en esta publicación se le agregaron dos apéndices: el instructivo para recoger el

material y tablas que detallan los errores por grado escolar.

176. **Rodríguez-Bou, Ismael**, *Recuento del vocabulario de preescolares*. Río Piedras (1966). [Tesis, Universidad de Puerto Rico.]
177. **Rodríguez Fonseca, Leonilda**, “Modos y tiempos verbales en la actuación lingüística de niños de 5 y 6 años de edad”, *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 2 (1977), 127-132.
178. **Rodríguez Fonseca, Leonilda**, *Descripción estadística de la actuación lingüística de niños de 5 y 6 de edad de la zona de Caguas, Puerto Rico*. Río Piedras (1978). [Tesis, Universidad de Puerto Rico.]
179. **Rodríguez Fonseca, Leonilda**, “Comprensión de la sintaxis en niños puertorriqueños: subordinada adjetiva”, en *Actas del II Congreso Internacional sobre el Español de América*, México (1986), 452-457.

El trabajo es parte de una investigación sobre la adquisición de la comprensión de ciertas estructuras sintácticas en niños de Puerto Rico. En él se pretende conocer el grado de desarrollo y los factores que determinan la comprensión de la subordinada adjetiva.

Se proponen dos hipótesis:

- (a) La distribución de los elementos oracionales de las subordinadas dificulta su adquisición; y
- (b) Existe una relación entre complejidad oracional y su comprensión.

Además, se pretende verificar si hay o no relación entre la comprensión de las estructuras oracionales y la edad, el sexo y el nivel sociocultural de los niños.

La muestra se constituyó con 96 niños, en número igual de varones y niñas. La mitad de los sujetos estudiaba en una escuela pública y la otra mitad en una escuela privada; se escogieron 16 niños de jardín y otros tantos del tercero y del sexto grados de primaria. Las edades fluctuaron entre los cinco y los doce años.

Como criterio para la determinación del nivel sociocultural, se eligió la ubicación geográfica de una escuela pública, en contraste con la de una escuela privada.

⁷⁹ T. Navarro Tomás (1945), *Cuestionario lingüístico hispanoamericano*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Para la obtención de los datos, se emplearon pruebas de comprensión construidas con estímulos verbales, que solicitaban de los niños diferentes respuestas al hacer actuar a unos muñecos y que constituyó finalmente el "Test de Estructuras Sintácticas" (TES).

Se probaron las siguientes estructuras:

1. Subordinada adjetiva con el relativo *que* funcionando como objeto del verbo subordinado (tipo I); y
2. Subordinada adjetiva con el relativo *que* funcionando como sujeto del verbo subordinado (tipo II).

El TES se administró de manera individual y sin un tiempo fijo para su aplicación. Como criterio de calificación se determinó que "un sujeto será competente en una estructura si actúa correctamente al menos el 70% de las oraciones experimentales" (p. 453).

Se presentan primero los resultados de la estructura tipo II. Se informa que se encontró un paralelismo entre la edad de los niños y la comprensión: a mayor edad mayor número de respuestas correctas. La variable sexo sólo resultó importante en los sujetos de 5 a 6 años; la variable sociocultural es relevante para estos mismos sujetos y también para las niñas con edades entre los 8 y los 9 años.

A partir de estos resultados, la autora difiere de lo expuesto por Echeverría (1981)⁸⁰ sobre la comprensión de la estructura del tipo I; también encontró que a mayor edad, mayor comprensión. Sin embargo, el porcentaje mayor de respuestas correctas obtenidas de los sujetos con 11 y 12 años de edad, quedó por debajo del criterio establecido como índice de competencia en las oraciones experimentales. Por lo mismo, Rodríguez Fonseca no considera que esta estructura sea parte de la competencia de los niños.

Se analiza después lo que los niños realizaron cuando no interpretaban correctamente la estructura. Por ejemplo la oración: "La niña que bañaba Carmen gritaba mucho", fue descodificada como 'La niña bañaba a Carmen' (con una configuración de SVO). De acuerdo con Bever (1970),⁸¹ cuando los niños se enfrentan con una estructura que no es de su competencia, aplican una estrategia perceptiva o conductual y con ella realizan una lectura semántica que los conduce a una interpretación diferente. La autora confirma lo que Bever, y después Echeverría, ya habían señalado: que los niños con edades entre los 5 y los 10 años, cualquier secuencia sustantivo-verbo-sus-

tantivo en la estructura superficial, la hacen corresponder, semánticamente, a agente-acción-objeto.

En cuanto a la variable sexo, aparece un 2% de ventaja de los varones sobre las niñas en los grupos de 5 y 6 años, y de 8 y 9 años de edad. Esto no ocurre así a los 11 y 12, en que las niñas obtienen un 63% de aciertos frente a un 53% de los niños. Los aciertos, en todos los casos, aumentan con la edad.

En cuanto a los niveles socioculturales, el alto obtuvo el mayor grado de comprensión en todas las edades, salvo en las niñas de 11 y 12 años. En el nivel bajo, los varones de esa misma edad mantuvieron el mismo porcentaje del grupo sociocultural bajo con edades entre los 8 y 9 años. La variable sociocultural sí influye en la comprensión de esta estructura, sólo que en ocasiones se relaciona con la edad y el sexo y en otras solamente con el sexo. En este punto, la autora difiere de lo informado por Echeverría y Herrera (1981).⁸²

180. **Rodríguez, Oralia, *Egocentrism in the language of six to seven-year-old Mexican children*** [Egocentrismo en el lenguaje de niños mexicanos de 6 a 7 años de edad], Educational Resources Information Center, Arlington, Virginia, 1977.

Se maneja el material lingüístico obtenido en una de las situaciones comunicativas (la "Narración") que formaron parte de un proyecto de investigación sobre el lenguaje de niños y niñas de la ciudad de México, en el que se pretendía estudiar la relación entre la posición social de los padres, la socialización de los niños en la familia y el habla de estos últimos.⁸³

Rodríguez adopta el concepto de "egocentrismo" con el que Piaget define la inhabilidad del niño pequeño para descentrarse, es decir, para cambiar su propia perspectiva cognoscitiva y adoptar el punto de vista de otros; y con base en él elabora los supuestos de este estudio:

- 1) que un niño de 6 años en una situación donde tenga que relatar algo a otros niños, no se preocuparía por expresarse claramente para que le entiendan;
- 2) de acuerdo con estudios realizados en varios países, podrían encontrarse diferencias entre los relatos de los niños. La hipótesis de esta

⁸⁰ No aparece la ficha bibliográfica.

⁸¹ Cf. nota 21.

⁸² M. S. Echeverría y M. O. Herrera (1981), *Incidencia de variables socioculturales en la comprensión de vocabulario y sintaxis del español*, Ponencia presentada al VI Congreso de ALFAL, Phoenix, Arizona. [Cf. descripción de este trabajo en la entrada 60.]

⁸³ Cf. entrada 184.

investigación planteó que los niños del grupo marginal omitirían más información en un relato, que los niños de los otros grupos.

En relación con el método empleado, un investigador narró un cuento ilustrado con láminas a grupos de tres niños y después le pidió a cada uno que narrara el cuento, con las mismas ilustraciones, a dos compañeros de clase. Los relatos se grabaron, transcribieron y analizaron. Para medir el grado de omisión de información, se seccionó el cuento en 26 elementos que se denominaron “unidades de información” indispensables para comprender el argumento.

Después se contó el número de unidades reproducidas por cada niño y se dividió por el número total de unidades. En seguida se restó este resultado de un máximo que fue 1. La fracción se denominó “índice de omisión de información”.

Los resultados muestran que el grado de omisión de información varía entre un puntaje mínimo de 0.0 y un máximo de .62, distribuidos en una curva normal y con una media de .21%. El factor edad –la diferencia de 1 a 12 meses entre los niños de la muestra– no explicó los resultados. Tampoco se encontró una relación entre un coeficiente intelectual alto y un bajo índice de omisión de información. Por último, se investigó la influencia del grupo social al que pertenecían los niños y se encontró mayor diferencia entre el grupo marginal y los otros dos, que entre empleados y obreros entre sí.

RESUMEN DE LOS TRES ELEMENTOS

	Empleados	Obreros	Marginales	Promedio
Edad	6.7	6.8	6.7	6.7
CI	97	93	96	95
IOI	.18%	.16%	.29%	.21%

Por consiguiente, la autora piensa que las diferencias en el índice entre los grupos tienen alguna relación con factores de índole social. En resumen:

- 1) En una situación de habla eminentemente social, los niños presentaron un índice promedio de omisión de información de .21 por ciento.
- 2) La edad o el coeficiente intelectual no influyeron sistemáticamente para que los niños alcanzaran dicho índice.
- 3) Parece ser que el origen social de los niños sí tiene influencia en el índice de omisión de información.

Este estudio abre nuevas preguntas como por ejemplo, ¿qué del grupo social es lo que influye en el lenguaje de los niños?

181. **Rodríguez, Oralia y Rodney Williamson, “Diferencias sociales en el lenguaje: el caso de las narraciones de niños mexicanos de seis años”, en *Actas del Sexto Congreso Internacional de Hispanistas*, Toronto Press, Toronto (1981), 606-610.**

Éste es un trabajo de carácter exploratorio basado en los materiales del proyecto de investigación “Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil”, que se ha realizado en El Colegio de México.

Se hicieron dos análisis de la situación comunicativa llamada “Narración”, que consistió en contar una historia sobre las aventuras de una mosca a grupos de tres niños. Luego, cada niño la contaba, a su vez, a dos compañeros de clase que no la habían oído. Los investigadores emplearon el mismo texto y el apoyo de las mismas ocho láminas para todos los niños. Después, éstos las utilizaron para hacer su propio relato.

En el primer análisis, se empleó un índice para medir tanto la información producida como la omitida por los niños (el procedimiento está reseñado en la entrada anterior). Para el segundo, se aplicó un modelo de cuatro componentes o formantes considerados básicos para elaborar un texto narrativo oral.

Se formularon las siguientes dos hipótesis:

- 1) Los niños de esta edad todavía son en parte egocéntricos y, por ello, no se preocupan por expresarse con claridad para que otros los entiendan; y
- 2) Existe la posibilidad de una relación entre clase social y cantidad de información omitida.

Para definir diferencias en la producción de textos narrativos, se elaboró el modelo de cuatro formantes con base en las partes de una narración identificadas por Labov y Waletzky (1966), aunque difiere en que los autores de este estudio tratan de identificar elementos que operan en la narración en su totalidad. Dichos formantes son:

- 1) El hilo narrativo o la trama;
- 2) La dramatización;
- 3) La evaluación o explicitación de la “razón de ser” de una narración y los propósitos del narrador; y
- 4) La orientación o enunciación de los elementos circunstanciales de la oración tales como el

tiempo, el espacio y la identificación de los personajes.

Los autores atribuyen ciertos rasgos "infantiles" al formante de la orientación donde, por ejemplo, un niño realiza un tipo de omisión específica que puede relacionarse con el egocentrismo infantil. Este fenómeno aparece más en el grupo marginal. El componente evaluativo desempeña un papel lógico y afectivo muy importante para el grupo medio. Los niños marginales sólo evalúan parcial y afectivamente el cuento.

En resumen, los autores constataron una polarización entre el grupo marginal y los otros dos. Antes de alcanzar alguna conclusión, Rodríguez y Williamson estudiaron los resultados de otra situación comunicativa donde los niños contaron un cuento libremente. En éste, la superioridad lógica, evaluativa y orientadora del grupo medio se pierde y los niños marginales mostraron una ligera superioridad en el formante de la orientación.

Las diferencias entre los dos grupos fueron grandes en cuanto lo siguiente: los del grupo medio relataron cuentos de aventuras con orientación lineal de sucesos y acciones; los marginales relataron escenas dramáticas con un alto índice de diálogo.

Los autores no pueden concluir, de la primera situación comunicativa, que la capacidad narrativa de los niños marginales sea inferior a la de otros grupos sociales. De la segunda deducen que existen diferencias, y sugieren que es necesario tomar en cuenta un conjunto de variables en lugar de analizar factores individuales.

182. **Rodríguez, Oralia, Graciela Murillo y Rodney Williamson, 1982** *Familia y lenguaje infantil* [Ponencia presentada en el seminario "Grupos Domésticos, Familia y Sociedad", Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, 1982].

En este estudio, los autores esbozan las primeras indagaciones exploratorias, que realizaron como un paso inicial hacia la conformación de una metodología para estudiar las relaciones entre familia y lenguaje infantil. Se propusieron explorar la interacción entre elementos lingüísticos y elementos sociales, a partir del ámbito familiar. Para ello, emplearon la situación comunicativa, de acuerdo con Dore (1979),⁸⁶ como entidad mediadora entre los aspectos específicamente lingüísti-

cos del proceso de adquisición del lenguaje y el primer grupo social al que pertenece el niño, o sea, la familia. Para configurar esta variable, se tomaron en cuenta cuatro dimensiones: participantes a partir de la información de los niños; participantes a partir de la composición familiar; tema según la información del niño y temas a partir de la información de los padres. Una vez identificados distintos tipos de situación comunicativa; los ubicaron dentro de una escala valorativa para ver:

- a) qué factores sociales se correlacionan con los distintos niveles de calidad que le atribuyeron a la situación comunicativa; y
- b) si los distintos niveles de calidad tenían influencia en la producción lingüística.

Los elementos de carácter social que consideraron de especial importancia fueron: los niveles educativos de los distintos miembros de la familia y la disponibilidad de materiales impresos en el hogar. Sin pretender entrar en la discusión teórica que subyace a los conceptos de "clase social" y "estrato ocupacional", los autores quisieron explorar cuál de ellos, como criterio para medir la desigualdad social, mostraba relaciones más estrechas con los aspectos lingüísticos. Como variables sociales, agregaron el sexo del niño, el número de horas diarias dedicadas a ver televisión, y la posición que ocupa entre los hermanos.

Los autores esperaban encontrar que:

1. A mayor nivel educativo de los integrantes de la familia, correspondería una mejor calidad de la situación comunicativa.
2. La calidad del material impreso disponible en el hogar también ofrecería una relación positiva con la calidad de la situación comunicativa.
3. A mayor cantidad de horas diarias de televisión correspondería una menor calidad en la situación comunicativa.
4. Dado que el estrato ocupacional discrimina más finamente a los individuos en cuanto a sus condiciones de vida que la clase social, aquél mostraría una relación más estrecha con la calidad de las situaciones comunicativas.
5. A mejor calidad de la situación comunicativa, correspondería una producción lingüística mayor y más elaborada.

Como indicadores lingüísticos se utilizaron cuatro variables: número de oraciones causales⁸⁷ simples (con la estructura *X porque Y*); número de causales

⁸⁶ J. Dore (1979), "Conversation and preschool language development", en P. Fletcher & M. Garman (eds.), *Language acquisition. Studies in first language development*, Cambridge University Press, Cambridge, 337-361.

⁸⁷ Se utilizó este tipo de oraciones porque, según los autores (basados en Piaget), expresa una noción ya manejada por el niño de 6 años. [Cf. nota 90.]

complejas (*X y/o Y porque Z*); número de causales muy complejas (*X para que Y porque Z; X porque si Y, Z*); y un índice de complejidad lingüística obtenido con la razón del número de causales complejas y muy complejas al número de causales simples.

Los datos del estudio provienen de los materiales recabados para el proyecto descrito en la entrada 184.

Para el procesamiento estadístico de los datos se emplearon, durante las diferentes etapas, análisis de correlación, de regresión y factorial que permitieron determinar las relaciones significativas, eliminar la contaminación entre algunas variables y probar la validez del modelo utilizado.

Las variables que presentaron una relación significativa fueron: el promedio de escolaridad de los hermanos mayores, la disponibilidad de material impreso en el hogar y la posición del sujeto entre los hermanos. En cuanto a la calidad de la situación comunicativa con las variables de producción lingüística, se encontró que ni el nivel educativo de los padres, ni el promedio de escolaridad de los hermanos mayores tuvo una relación positiva. Se comprobó que a mayor disponibilidad de material impreso, hay un nivel más alto de la situación comunicativa. No hubo relación alguna entre las horas dedicadas a la televisión y el nivel cualitativo de la situación comunicativa. El estrato ocupacional (divido en seis, en tres o en dos niveles) no guardó ninguna relación con la calidad de la situación comunicativa. Tampoco hubo relación alguna entre la calidad de la situación comunicativa y la producción lingüística.

Concluyen que la inclusión de la situación comunicativa como instrumento para explorar posibles relaciones entre el lenguaje infantil y la familia, les permitió corroborar su importancia tanto en el aspecto teórico como en el empírico. Las relaciones significativas que se obtuvieron fueron precisamente entre la calidad de la situación y variables que captaban algunos parámetros específicos de la vida social. La presencia de material impreso en el hogar obtuvo la más alta significación en relación con la calidad de la situación comunicativa. No hubo correlación con las variables que consideran a los individuos dentro de categorías abarcadoras, como la clase social y el estrato. Tampoco se obtuvo correlación entre las variables lingüísticas. Los autores reconocen que los indicadores lingüísticos que escogieron no fueron los más adecuados. Se incluye una tabla con los coeficientes de las variables y un anexo donde se describe el procedimiento para construirlas.

183. **Rodríguez, Oralia y Graciela Murillo, *Te voy a platicar de mi mundo. Muestra del habla de niños mexicanos de 6 a 7 años*, Secretaría de Educación Pública-El Colegio de México, México, 1985, 191p.**

En este libro, las investigadoras presentan una selección de fragmentos de las entrevistas que se realizaron con los niños del proyecto "Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil" (que se describe en la entrada siguiente).

El libro va precedido de una introducción en la que se explica en qué consistió el proyecto, cómo se grabaron y transcribieron los textos y cuáles fueron los criterios de selección de los mismos. En especial, las investigadoras seleccionaron fragmentos provenientes de tres de las situaciones comunicativas que establecieron con los niños de la muestra: "Familia", "Naturaleza" y "Plática libre". Los textos ofrecen un panorama de la producción lingüística espontánea, de la que no sólo se desprende el conocimiento lingüístico de los niños de esa edad, sino que también se ofrece información sobre la concepción del mundo que tienen niños mexicanos de tres grupos sociales de la ciudad de México.

El libro está ilustrado con los dibujos que realizaron los niños que participaron en la investigación, así como con dibujos hechos por otros niños mexicanos de distintas edades.

184. **Rodríguez, Oralia y María Paz Berruecos, Informe sobre el estado actual de la investigación "Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil"** [Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre el Español de América], México, 1987, 20 p.

Las autoras presentan un primer informe sobre el trabajo que realizan. Empiezan por una descripción general del proyecto de investigación y luego presentan los resultados preliminares de algunas variables.

Señalan que el corpus se formó con material tanto lingüístico como sociológico. En cuanto al primero, consiste en la grabación del habla infantil producida en nueve situaciones comunicativas de juego, diseñadas a partir de las funciones de la lengua propuestas por M. A. K. Halliday (1973, 1975 y 1978).⁸⁸ El material sociológico comprende un cuestionario socioeconómico aplicado a cada jefe de familia de los

⁸⁸ Cf. Las obras citadas en la nota 32 y, además, *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, University Park Press, Baltimore, 1978.

tres grupos sociales escogidos;⁸⁹ y una entrevista sobre prácticas de socialización, sostenida con la madre. El material transcrito conforma unas diez mil cuartillas escritas a máquina, a doble espacio. Mediante la utilización de estos materiales, el proyecto actual se propone estudiar las manifestaciones lingüísticas de causalidad, de espacio y de tiempo.⁹⁰

En primer lugar, se aislaron los enunciados donde aparecían las formas *porque* o *por* + verbo; luego se consideraron los dos verbos relacionados por ella y finalmente, los sujetos, objetos y demás elementos gramaticales que les correspondían, si los había. Cuando los enunciados formaban parte de un discurso, se segmentó la oración en el lugar en que aparecía un nexo coordinante o subordinante, o bien una pausa final. Se utilizó el mismo procedimiento para aislar los enunciados condicionales (los que presentaran explícita la forma *si*) y para los finales (los que presentaran explícitas las formas *para que* o *para* + verbo). Las manifestaciones lingüísticas de espacio y de tiempo se estudian considerando los marcadores de ambos tipos que aparecen explícitos en los enunciados ya seleccionados. El corpus se conforma con un total de 3 034 enunciados que constan de dos oraciones cada uno.

El análisis gramatical de cada una de las dos oraciones del enunciado se realizó manualmente, tomando como base la gramática española de Alcina y Bleuca (1975)⁹¹ (con algunas modificaciones y adiciones, cuando éstas permitían captar más adecuadamente algunos rasgos del habla infantil). Se elaboró un código para poder procesar la información con ayuda de computadora. El manual de codificación consta de 104 variables, que cubren tanto el análisis del enunciado en su carácter de una oración subordinada a otra, como el análisis detallado de cada uno de los elementos gramaticales que las forman. Entre és-

tos, los complementos circunstanciales de espacio y de tiempo reciben particular atención. El código incluye también el análisis del orden de dichos elementos, de los contextos lingüísticos -anterior y posterior- en los que se produjo el enunciado, consideraciones de tipo semántico y marcas que indican si el enunciado en análisis inicia un texto y de qué tipo: narrativo, descriptivo, explicativo, etc. Finalmente, se agregaron observaciones sobre rasgos que pueden considerarse propios del habla infantil, ya que no pertenecen a la norma general de la lengua.

Se diseñó e imprimió por computadora una forma para la codificación de cada enunciado. Posteriormente, para verificar la información, se desarrollaron diversos programas que localizan distintos tipos de errores de codificación o de perforación.

Los primeros resultados lingüísticos de todas las variables parecen indicar ya algún significado. Por ejemplo, las oraciones causales son más frecuentes que las finales y que las condicionales. En cuanto al orden de los elementos gramaticales de cada una de las oraciones del enunciado, la frecuencia más alta se encontró en el orden VO (con sujeto morfológico) en un 9.6% con 292 ocurrencias en la oración 1 (en adelante OR 1) y un 9.5% con 289 en la oración 2 (en adelante OR 2). Como era de esperarse, la forma simple del verbo conjugado fue, con mucho, la más frecuente; en la OR 1 hubo 1584 ocurrencias (52.2%) y en la OR 2, 2 334 (77.3%). En relación con los tiempos verbales, el presente de indicativo en la OR 1 tuvo 1 092 ocurrencias (36%) y en la OR 2 apareció 1 423 veces (46.9%). Probablemente por la conversación natural que se procuró en las situaciones comunicativas, la explicitación del sujeto fue mucho menos frecuente (1 645 ocurrencias) que su omisión (4 664 veces). Esto puede explicarse, además, por diversos motivos lingüísticos: sujeto implícito en el verbo o en el contexto lingüístico; verbos impersonales, verbos en infinitivo, etcétera.

Para terminar, las autoras consideran que la publicación del manual de codificación podría constituir un instrumento de apoyo para futuras investigaciones que, sobre la misma base teórica, pretendan codificar el análisis de oraciones en español.

185. Rodríguez, Oralia, María Paz Berruecos y Graciela Murillo, *Sociolinguistic study of Mexican child language* [Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil en niños mexicanos]. [Ponencia presentada en el IV International Congress for the Study of Child Language, Lund, Suecia, 1987.]

⁸⁹ Los criterios utilizados para la clasificación por grupos sociales se tomaron de H. Muñoz, O. de Oliveira y C. Stern, *Migración y desigualdad social en la Ciudad de México*, El Colegio de México y Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1977, 227-234.

⁹⁰ J. Piaget, *El criterio moral en el niño*, Fontanella, Barcelona, 1971 (1a. ed. en francés, PUF, París, 1932); *El juicio y el razonamiento en el niño*, Guadalupe, Buenos Aires, 1972 (1a. ed. en francés, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1924); *La representación del mundo en el niño*, Morata, Madrid, 1973 (1a. ed. en francés, Alcan, París, 1929); *La formación del símbolo en el niño*, FCE, México, 1973 (1a. ed. en francés, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1959); *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, FCE, México, 1978 (1a. ed. en francés, PUF, París, 1956); J. Piaget & B. Inhelder, *La representación de l'espace chez l'enfant*, PUF, París, 1948; M. Krampen, "The developmental semiotics of J. Piaget", en *Semiotica*, 3/A (1981), 193-218.

⁹¹ J. Alcina y J. M. Bleuca (1975), *Gramática española*, Ariel, Barcelona, 1274p.

El propósito de este trabajo es dar a conocer los resultados de la descripción de algunas variables lingüísticas en la investigación "Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil", mencionada en la entrada anterior.

Para esta ponencia, la muestra se conformó con un total de 52 sujetos de 6 a 7 años de edad, 28 varones y 24 niñas; 16 pertenecían, por partes iguales, al grupo social considerado marginal; 18, también por partes iguales, al grupo obrero y 11 niños y 7 niñas, al grupo medio.

Los resultados que aquí se presentan se refieren a las formas, modos y tiempos verbales y a las estructuras sintácticas de los sujetos, los objetos directos y los complementos circunstanciales de lugar y de tiempo de los 3 034 enunciados ya mencionados (1 753 causales, 667 finales y 614 condicionales).

En cuanto a las formas verbales, las más frecuentes fueron: verbo simple conjugado 64.7%; verbo auxiliar más infinitivo 6.3%; infinitivo 4.7%; verbo auxiliar más gerundio 1.7% (sin considerar el verbo *haber*); verbo principal más infinitivo 1.5%; las combinaciones de dos o más formas verbales (incluyendo subjuntivos y gerundios) fueron poco frecuentes. El restante 19.7% correspondió a enunciados que se presentaron sin forma verbal, puesto que ésta quedaba implícita en el contexto.

Sobre los modos y tiempos verbales, el presente de indicativo es el más frecuente (41.4%); lo siguen el pretérito, el copretérito y el futuro con 11.3, 7.9 y 1.9% respectivamente.

Los tiempos simples del subjuntivo aparecieron en un 5.4% en presente y en un 3.5% en el pretérito (forma -ra).

Los tiempos compuestos fueron poco frecuentes tanto en el modo indicativo como en el modo subjuntivo.

En relación con el imperativo, éste se registró con una frecuencia absoluta de 87 apariciones (1.4%), probablemente debido al tipo de situaciones comunicativas.

Las estructuras sintácticas encontradas en los sujetos aparecieron en todas las demás frases nominales del corpus. Las autoras solamente encontraron 7 casos de un sujeto sin núcleo nominal y 8 casos de sujetos dobles o triples, en aposición (.1% de frecuencia relativa en cada tipo).

Los objetos directos presentaron –sin duda alguna– la más amplia variedad de estructuras en el corpus. Los núcleos nominales y pronominales (incluyendo nombres propios y comunes, tanto como clíticos, pronombres personales y otros) se encontraron con muchísima más frecuencia que otras formas. Las

ocurrencias de objetos directos sin núcleo nominal también fueron frecuentes, al igual que la presencia de dos o más objetos directos, quizá por un deseo de mayor explicitación, por parte de los niños. En esta estructura se anotaron especialmente citas directas.

Las formas más frecuentes en las estructuras locativas fueron las frases con núcleo adverbial y nominal, aunque aparecieron otras formas (pronominal, sin núcleo nominal, con infinitivo, etc.). La ausencia de núcleos sustantivos resultó común en las estructuras temporales.

Las autoras concluyen que, en este punto de la investigación, el lenguaje de los niños del estudio presenta todavía, aunque en porcentajes mínimos, algunas peculiaridades.

186. **Rodríguez, Oralia y María Paz Berruecos, 1988** "*Traits sui generis dans le langage parlé d'enfants mexicains*" [Rasgos *sui generis* en el habla de niños mexicanos]. [Ponencia presentada en la IV Conferencia Internacional sobre el Lenguaje y la Adquisición del Lenguaje, Universidad de Mons, Bélgica, 1988, 18 p.]

En este trabajo las autoras presentan los resultados del análisis de los rasgos *sui generis* que encontraron en varias estructuras gramaticales estudiadas en el proyecto "Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil" (Cf. entrada 184). Ilustran, con ejemplos, los tipos de rasgos encontrados en los verbos, sujetos, y objetos de los 3 034 enunciados causales, finales y condicionales que forman el corpus de la investigación. En primer lugar, incluyen el cuadro de frecuencias sobre los rasgos *sui generis* en el verbo, donde consignan doce diferentes tipos. En el 97.4% de los verbos, los niños dominan las formas, modo, tiempos y aspectos del español. La frecuencia relativa de los rasgos *sui generis* oscila entre el 1.0% y 0.0%. Las autoras aclaran que, a pesar de que pudiera considerarse inútil una interpretación sobre tan baja frecuencia, resulta interesante dejar constancia de los fenómenos que todavía persisten entre los 6 y los 7 años de edad. Ofrecen ejemplos como los siguientes:⁹²

- 1) La regularización de verbos irregulares

⁹² Al citar ejemplos se utilizan las siguientes convenciones: I: Investigador; N: niño; []: límites del enunciado analizado; <>: información implícita proveniente del contexto lingüístico; (): supresión de títubeos; /: pausa corta; //: pausa larga; ///: fin de la emisión. Las palabras con peculiaridades fonéticas o fonológicas van con cursivas. Se emplean negritas para resaltar la(s) palabra(s) que interesa(n) en cada caso.

N: ...entonces dijo [cómo le **haceré** para quitarme de aquí]/ entonces...

2) Creación especial

N: Donde está nevando da mucho frío () y [si estaría el sol no **nevaniaba**] y no estuviera sin suéter///

3) Verbo impersonal con sujeto

I: ¿Están iguales de vivas? <la lumbre y la lluvia>

N: Están iguales de vivas porque [la **lluvia llueve**] y la lumbre aluza/ las dos son iguales///

Prácticamente no encontraron observaciones en el atributo, lo cual demuestran con un 99.8% sin rasgos *sui generis*. Sólo en diez oraciones apareció alguna peculiaridad:

1) Uso de frase locativa en lugar de adjetivo

I: Si tú ves un gato muerto ¿cómo sabes que está muerto?

N: Porque [si está **en** una enfermedad] se muere///

Un 98.9% de las formas que los niños emplean para la construcción del sujeto no presenta ningún rasgo *sui generis*. Observan algunos fenómenos solamente en 69 enunciados y los ejemplos son:

1) Falta de concordancia entre el sujeto y el verbo

I: ¿Quién te dice que te laves las manos antes de comer?

N: [A veces me **dice** mi mamá y mi papá que me lave las manos] porque mi papá...

2) Sujeto con preposición

I: ¿Sí? <se podría tocar el pensamiento>

N: Pero con las manos lavadas porque si no [se **infecciona en** la cabeza del hombre]///

El 97.3% de las oraciones construidas con un objeto directo aparecieron sin rasgos *sui generis*. Sólo consignaron 168 ejemplos con observaciones como las siguientes:

1) Falta la preposición obligatoria

I: ¿Nos oye? <el sol>

N: [Nosotros no nos oye] porque está hasta el cielo

2) Preposición no obligatoria en el objeto

I: ¿Y qué son las estrellas?

N: Brillan porque [adentro tienen **de** oro]/ y brilla igual y ...

Las autoras indican que la presencia de estos rasgos nos permite darnos cuenta de que todavía existen algunos fenómenos en la gramática del español que no están plenamente dominados entre los 6 y los 7 años de edad.

187. **Rojas-Drummond, S. M., "Theory, ontogeny and pragmatics of written and spoken language comprehension"** [Teoría, ontogenia y pragmática de la comprensión del lenguaje escrito y hablado], *Selected Issues*, Knoxville, University of Tennessee, 1979.

188. **Rojas-Drummond, S. M., "Desarrollo de la abstracción del discurso narrativo en la niñez temprana y media"**, *Acta Psicológica Mexicana*, 4 (1982), 22-25.

189. **Rojas-Drummond, S. M., "Ontogénesis de la abstracción lingüística: implicaciones educativas"**, en A. Ardila y F. Ostrosky-Solís (comps.), *Lenguaje oral y escrito*, Trillas, México, 1988, 46-91.

La autora se propuso describir y explicar el desarrollo de la abstracción lingüística en niños mexicanos hablantes de español. Define el fenómeno de la abstracción lingüística como "el resultado complejo de la interacción entre un insumo lingüístico y su contexto, por un lado, y todas las operaciones que el individuo realiza desde que recibe el insumo hasta la utilización posterior de la información abstraída para realizar alguna actividad" (pp. 46-47). Aclara que, para alcanzar dicha abstracción son varios los procesos psicolingüísticos involucrados; entre ellos menciona la atención, la comprensión (que incluye la integración y la organización semántica), la elaboración, una vinculación con conocimientos anteriores, retención, recuperación y empleo de la información.

Los objetivos de la investigación fueron cuatro

- Describir y explicar el patrón de desarrollo de operaciones y habilidades relacionados con la abstracción del discurso conectado en niños de edad preescolar y primaria;
- Desarrollar procedimientos de entrenamiento en estrategias impuestas, sobre todo inducidas, adecuadas a diferentes niveles de desarrollo;
- Establecer relaciones entre dicho patrón de desarrollo y algunas variables estructurales del discurso conectado; y
- Establecer relaciones entre algunos indicadores del desarrollo cognoscitivo y psicolingüístico durante la niñez (p. 52).

Se seleccionaron al azar 192 niños provenientes de los niveles socioeconómicos medio y medio bajo, en

cuatro escuelas oficiales situadas al sur de la ciudad de México. (No se indica cuáles fueron los criterios para establecer dichos niveles.) 64 niños, con edades promedio de 5 años 5 meses, asistían a jardines de niños; otros 64, con edades promedio de 7 años 6 meses y 9 años 7 meses, cursaban el segundo y el cuarto grados de primaria, respectivamente. Para cada grupo se contó con igual número de niños que de niñas.

Para el trabajo de campo, realizado en las aulas de las propias escuelas, la autora empleó tres tipos de materiales: muñecos guiñol, textos de historietas no conocidas por los niños y muñecos y objetos de cartón para preparar juegos, y apoyos pictográficos para cada una de las nueve historias que escribió para el trabajo. Cinco de las historias las dedicó a las sesiones de entrenamiento y las otras cuatro, para las pruebas propiamente dichas. Todas las historias constaban de 23 unidades cada una y se asemejaban en cuanto al grado de dificultad y al tipo de estructura; es decir, en cuanto al número de episodios, nodos, eventos y referentes. Los nodos básicos incluían el escenario, la resolución, el principio, la meta, el interno (no definido claramente), el resultado y el final. Dos de los textos de prueba presentaban una “estructura cerrada”: los eventos y episodios se encadenaban por medio de relaciones lógico-causales; las otras dos historietas tenían una “estructura suelta”: los eventos se unían por medio de relaciones arbitrario-temporales.

Se elaboraron cuatro “pruebas de abstracción de información” –una para cada historieta– con objeto de evaluar el grado de información que cada sujeto era capaz de abstraer. Cada una, a su vez, se encontraba conformada por tres sub-pruebas:

- a) la de recuento, donde el niño contaba el cuento que le habían narrado;
- b) la de preguntas y respuestas, donde a cada niño se le hacían 24 preguntas sobre información tanto explícita como implícita en la historieta;
- c) la de secuenciación de eventos, presentada en ocho tarjetas con dibujos, en la que los niños debían acomodar las tarjetas según el orden de los eventos.

La autora afirma que consideró cinco variables independientes:

- 1) El grado escolar;
- 2) La condición experimental (sujeta al tipo de estrategia que implantó durante el periodo de entrenamiento –con apoyos visuales, con apoyos manipulados, a través de imaginiería, y la de control, o sea, sin ninguno de los apoyos anteriores–;

- 3) Las pruebas de abstracción de la información –subdividida en preprueba, postprueba inmediata y postprueba de generalización–;
- 4) El tipo de historieta –de estructura cerrada o suelta–; y
- 5) Los sujetos –formada por 192 niveles, uno para cada sujeto.

Las variables dependientes fueron:

- 1) El número de unidades que cada niño recordaba en la subprueba de recuento de cada historieta;
- 2) El número de respuestas correctas en la subprueba de preguntas y respuestas; y
- 3) La calificación total obtenida en la subprueba de secuenciación.

Los datos se trabajaron con “un diseño factorial mixto, entre-dentro o de parcelas divididas de 3 x 4 x 3 x 2” (p. 59), donde las variables grado escolar y condición experimental corresponden a los factores entre sujetos, mientras que las pruebas e historietas representan los factores intrasujetos.

Antes de iniciar su estudio, la autora aplicó una prueba de desarrollo cognoscitivo a los 192 niños, con objeto de evaluar la conservación de número, masa y volumen. Luego aplicó las preguntas de abstracción de información. Después realizó una fase de entrenamiento durante cinco semanas, para lo cual siguió un procedimiento estándar, donde sólo variaron los factores relacionados con las manipulaciones correspondientes a uno de los tres tipos de estrategias o a ninguno: “estrategias de tipo impuesto (con apoyos visuales A-Vi); estrategia inducida abierta con apoyos manipulados (A-Ma); estrategia inducida cubierta (inducción en imaginiería, IM) y por último, estrategia sin entrenamiento” (p. 60). La autora sometió a cada grupo experimental a una sesión de entrenamiento, con una duración de 20 a 30 minutos semanalmente.

Una vez terminado el entrenamiento, la autora sujetó a los niños a dos postpruebas; en la primera, le presentó a cada niño las mismas dos historietas y las mismas tareas de la preprueba. Llamó a la segunda “prueba de generalización”; en ella presentó dos historietas nuevas a cada niño, y se le asignaron las mismas tareas anteriores. Cada postprueba se aplicó en sólo dos sesiones bajo los mismos procedimientos de la fase experimental.

Como resultados, en cuanto a las diferencias por grado escolar, encontró que el patrón resultó muy regular ya que los niños de cuarto rindieron mejor que los de segundo y éstos, a su vez, mejor que los de preescolar; es decir, las tareas representadas por las variables dependientes, se ejecutan mejor según aumentan el grado escolar y la edad.

Los entrenamientos en la estrategia impuesta con apoyos visuales y la inducida con apoyos manipulados e imaginación resultaron mucho más efectivos para todos los niños, tanto en la postprueba como en la preprueba. En general, los niños que recibieron algún tipo de entrenamiento alcanzaron un nivel de ejecución similar o más alto que aquellos que no lo recibieron.

La comparación entre los dos tipos de historietas mostró cierta consistencia, los niños ejecutaron mejor aquellas que presentan relaciones arbitrario-temporales. Este hecho sobresalió más en el caso de los sujetos más pequeños.

Existe una correlación positiva y significativa en los análisis de las relaciones entre las pruebas de conservación y las subpruebas de abstracción lingüística en todos los casos.

190. **Romero, Migdalia, "Verb acquisition in Spanish as a native language in Puerto Rico"** [La adquisición del verbo en el español como lengua materna en Puerto Rico], *Dissertation Abstracts International*, 46 (1985), 3709-A. [Tesis, University of New York.]

Se realizó un estudio transversal del uso de los verbos en seis niños puertorriqueños hispanohablantes monolingües, con edades entre los tres y medio y los cuatro y medio años. Se analizó la producción de verbos, con objeto de conocer mejor el proceso de su adquisición en el español como lengua nativa. Más específicamente, el estudio intentó identificar los patrones que emergieran en el uso correcto/incorrecto y apropiado/inapropiado de las formas. Las formas incorrectas se analizaron para identificar dónde emergían dentro del sistema inflexional y, además, conocer tanto los factores que pudieran dar cuenta de ellas, como las reglas y estrategias que gobiernan su producción.

Para obtener una muestra amplia de verbos dentro de una variedad de contextos, se obtuvieron muestras de habla de los seis niños en siete tareas semi-estructuradas. Éstas incluían cuatro historietas para que los niños las volvieran a contar y tres tareas dependientes de la interacción. Todas se diseñaron con objeto de propiciar la elicitación de una variedad de tiempos, modos y formas inflexionales de persona y número. Cada verbo empleado por los niños se analizó en dos dimensiones: precisión lingüística y propiedad semántica.

El análisis de los errores en la forma lingüística condujo a un desglose del tipo de esos errores, tanto fonológicos como morfológicos y léxicos. Las diferencias en la realización de las tareas y los errores no

parecen estar relacionadas con la edad, sino más bien con diferencias individuales. De manera general, se presentaron, más similitudes que diferencias, especialmente en los tipos de errores que emergieron. Hubo un alto grado de competencia entre todos los niños, como lo evidencia el relativamente escaso número de formas lingüísticamente incorrectas que produjeron. En muchos casos resultó imposible determinar, de manera definitiva, si los errores tenían una base morfológica más que fonológica. Dada la variabilidad de las raíces que se emplearon en la formación de las formas lingüísticas incorrectas, claramente no hubo una sola fuente que diera cuenta de la inflexión verbal en español. Parece ser que los niños generaron los verbos de manera "holística" o que lo hicieron a través de una variedad de fuentes inflexionales. Las reglas y las estrategias que emplearon en la producción parecen estar dominadas por una simplificación sintáctica, semántica y fonética.

El desarrollo de la adquisición de los verbos en español se parece al observado en otras lenguas; por lo tanto, aporta evidencias para apoyar la universalidad del proceso con estos ejemplos del español.

191. **Sánchez, María Elena, "Validation of assessment indicators of general patterns of psycholinguistic and cognitive abilities of young Spanish-speaking children"** [La validación de los indicadores evaluativos de patrones generales en las habilidades psicolingüísticas y cognoscitivas de niños hispanohablantes], *Dissertation Abstracts International*, 47 (1986), 2059-A y 2060-A. [Tesis, University Pacific, California.]
192. **Sánchez-Sadek, C., J. M. Kiraithe & H. Villarreal, "The acquisition of the concept of grammatical gender in monolingual speakers of Spanish"** [La adquisición del concepto del género gramatical en hispanohablantes monolingües], en F. Sid, M. Resnik, B. Saciuk (eds.), *Colloquium on Hispanic Linguistics*, Georgetown University Press, Washington, 1975.
193. **Santa Cruz, Juan, "Aprendizaje verbal y conducta verbal"**, en J. Mayor (ed.), *Psicología del Pensamiento y del Lenguaje*, 1, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, 1984, 145-169.
194. **Santa Cruz, Juan, "La comprensión del lenguaje"**, en J. Mayor (ed.), *Psicología del Pensamiento y del Lenguaje*, 1, Universi-

dad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, 1984, 227-250.

195. **Santiuste Bermejo, Víctor**, “Contribución a la ontogénesis del lenguaje”, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 30 (1975), 1 081-1 091.

En este trabajo se estudia el fenómeno de la interpretación semántica de oraciones con una estructura superficial parecida. Está basado en un principio que el autor llama sintáctico-semántico y que formula así: “Una oración N veces ambigua debe recibir N descripciones estructurales (es decir, N derivaciones no equivalentes)” (p. 1 082).

Las hipótesis son las que siguen:

1. Al expresar (2) más directamente las relaciones gramaticales subyacentes en la estructura superficial que (1), el niño interpreta correctamente (2) y de manera errónea (1).
2. Durante esta fase, asigna a (1) la interpretación de (2). Si el niño domina el principio sintáctico-semántico, es que ha alcanzado la interpretación correcta de (1) y de (2). Si esto no ocurre así, hace una sola interpretación y queda en el nivel de la estructura superficial; por consiguiente, le da prioridad al orden superficial activo.

El autor construye tres pruebas para la discriminación de una primera clase de ambigüedad. En la parte IA estudia si los niños de todas las edades comprenden las estructuras gramaticales unívocas. En la parte IB estudia la dificultad para comprender enunciados ambiguos con una estructura superficial idéntica y con diferente estructura profunda. En la parte IC utiliza enunciados con estructura superficial igual, pero con una dificultad semántico-sintáctica que permite dos interpretaciones: una activa y una pasiva, con sentido en ambos casos.

En un segundo tipo de ambigüedad, estudia la interpretación de las estructuras profundas de las siguientes oraciones:

1. El pollo está listo para comer.
2. El hombre recibe el libro del niño.
3. Dame la caja de colores.
4. El hombre me contó el tiroteo de los cazadores.

La muestra incluyó a un total de 120 niños desde los 5 hasta los 11 años de edad (tres sujetos por cada edad, con una diferencia entre cada grupo no mayor a los dos meses). Los niños presentaban capacidad intelectual normal.

Se realizaron entrevistas personales con una duración aproximada de veinticinco minutos.

En la parte IA el autor aplica la prueba de Carol Chomsky,⁹³ donde se coloca una muñeca con los ojos vendados sobre una mesa y se le pregunta al niño: “¿Es esta muñeca fácil o difícil de ver?”, “¿por qué?”.

Resultados. Este autor encontró cierta similitud en la distribución de las interpretaciones acertadas y las erróneas. Comparativamente con el trabajo de C. Chomsky, hay más respuestas acertadas en este estudio, y las erróneas se dan en edades más tempranas. En la muestra de Chomsky, la aparición del principio sintáctico-semántico se manifiesta hacia los 5 años 2 meses; en el aquí reseñado, a los 5 años 4 meses de edad. Por otra parte, Chomsky encuentra que hay niños de 7 y 8 años que no han asimilado el procedimiento para encontrar la estructura profunda; en la muestra de Santiuste los hay, pero a los 9 años 11 meses.

Para el segundo tipo de ambigüedad, en la oración “El hombre me contó el tiroteo de los cazadores”, se consideraron los siguientes sentidos: activo, “Los cazadores tiroteaban algo”; pasivo, “Los cazadores eran tiroteados por alguien”; reflexivo, “Los cazadores se tiroteaban uno a otro”.

Como ilustración, se utilizaron cuatro láminas sin texto; se le dio al niño el enunciado-prueba y se le indicó que señalara a cuál lámina correspondía dicho enunciado.

Los resultados comprobaron la hipótesis. La interpretación de la estructura superficial como una oración estandarizada activa tuvo prioridad: 77 de 100 casos. En relación con la estructura pasiva -que comienza a deducirse a los 6 años 9 meses- hubo 33 respuestas en 100 casos. La estructura reflexiva apareció en tercer lugar, con 27 respuestas entre 100.

El autor indica que “el 33% de la muestra interpreta más de una estructura profunda” (p. 1 091).

196. **Schwartz-Norman, Linda, & Gerald Sanders**, 1976 “Vocalic variations in Spanish verbs” [Las variaciones vocálicas en los verbos del español], *Minnesota Working Papers in Linguistics and Philosophy of Language*, Indiana University, 3 (1976), 113-126.

197. **Sebastián, María Eugenia**, “Un estudio sobre el lenguaje infantil: adquisición de las formas de posesión”, *Infancia y Aprendizaje*, 1 (1982), 63-69.

⁹³ Cf. nota 22.

Se presentan los resultados de una investigación sobre la adquisición de las formas de posesión en español. Se trata de un estudio transversal con 37 niños (11 varones y 26 niñas) de una misma guardería, cuyos promedios de Longitud Media de Emisión (LME) oscilan entre 2.25 y 3.50 (No se indican las edades).

Se emplearon tres cuentos sin texto ya conocidos por 27 de los niños y se les solicitó que los contaran. Además, por medio de marionetas, se representaron cuatro historietas relacionadas con todas las formas de posesión, para que los niños las volvieran a contar. Se observó a los niños en su guardería, salvo a los más pequeños a quienes la autora visitó en sus casas, con la presencia de las madres. Las respuestas de los niños se grabaron, y también se anotaron las situaciones no verbales relacionadas con dichas respuestas.

Se concluye que:

1. Las formas de posesión son las primeras que se adquieren porque conllevan "uno de los primeros contenidos semánticos subyacentes a emisiones tempranas" (p. 65). Se observó que la comprensión de estas formas antecede a la producción. La mayor diferencia entre comprensión y producción ocurre en las formas de un solo poseedor; en las formas de varios poseedores solamente se encontró, en producción, el adjetivo *su* y el pronombre *suyo*; y en comprensión, *nuestro* y *vuestro*, pero sólo en ciertos niños.
 2. No se produjo la preposición *de* en las primeras construcciones de posesión.
 3. Se presentó el uso común del dativo posesivo o simpatético.
 4. Los pronombres demostrativos *éste* y *ése* aparecen como nombres de poseedores en construcciones con la preposición *de*.
 5. "Se da una relación muy estrecha entre las modificaciones, las inversiones o los errores que los niños producen en los pronombres personales y los que producen en los posesivos" (p. 68).
 6. Hay usos de las formas posesivas que indican deseo y no posesión.
198. **Sebastián, M. E.**, "La capacidad de segmentación fonémica en relación con el aprendizaje de la lengua", *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación*, 7 (1982), 28-44.
199. **Secall, M. V.**, "Aproximación al primer lenguaje", *Anuario de Psicología*, 25 (1981), 91-112.

200. **Sentis Bahamondes, Franklin**, "Aplicación de 1979 los índices del desarrollo lingüístico a la evaluación gramatical infantil", *Signos*, 11 (1979), 73-83.

Se presentan los primeros resultados y las primeras conclusiones de un estudio lingüístico gramatical de un niño chileno durante 3 meses y 15 días de seguimiento, entre la etapa de los dos años un mes y los dos años cinco meses de edad. Sus padres eran profesionales y los tres oriundos de la ciudad de Santiago de Chile; ninguno había residido fuera de ésta por más de dos meses.

Se grabó el diálogo alrededor de un juego, durante 45 minutos, dos veces por mes; las emisiones del niño debían producirse de acuerdo con situaciones reales y eran, por lo tanto, habla espontánea. No se utilizaron imitaciones, ecolalias, respuestas ininteligibles o estereotipos. También se eliminaron los vocativos. La transcripción se hizo alfabética y los sonidos todavía no adquiridos por el niño, se asimilaron a los fonemas más cercanos, según los criterios del transcriptor.

Para evaluar el desarrollo gramatical del niño se utilizaron dos procedimientos:

- a) El control de los índices del desarrollo lingüístico; y
- b) Una descripción gramatical del corpus inicial y otra del final, que se correlacionó con a).

Los índices de desarrollo lingüístico miden la ocurrencia de algunos fenómenos lingüísticos. En este estudio se controlaron cuatro, a saber:

1. El promedio de morfemas por emisión (Mean Length of Utterance, MLU).
2. El promedio de palabras en las cinco oraciones más largas (Mean of Five Longest Responses, M5LR).
3. El promedio de complejidad estructural (Length Complexity, LC).
4. El promedio de palabras diferentes (Number of Different Words, NDW).

Los criterios para calcular el MLU fueron cinco. En una primera instancia, la descripción y el conteo morféimicos se ajustaron a una gramática de constituyentes inmediatos y se incorporaron valores asignados al signo cero (Ø). Con este cálculo se comprobó que existen algunas oposiciones y que el sujeto las aplica de manera sistemática.

Más tarde se excluyó el signo cero pues se decidió no asignarle valor numérico a lo que no expande intencionalmente la emisión.

El MSLR y el LC son también valores promedio que se calcularon sobre la base de cinco criterios cada uno; en el caso del LC, se consideraron cinco “clases estructurales” con puntajes del 0 al 4: “oración incompleta = 0; oración simple (FN + FV) = 1; oración compuesta (coordinada) = 2; oración compleja (con una cláusula incluida) = 3; y oración compuesta (O simple + O compleja) = 4” (p. 77).

En relación con los resultados, el MLU resultó un índice muy sensible para evidenciar la expansión de emisiones en términos morféimicos. Sin embargo, no pueden contarse morfemas sin antes saber si existen las oposiciones. Por ello, el autor concluye que el MLU no puede usarse como un índice *a priori* de madurez lingüística, pues primero debería hacerse el análisis morféimico estadístico y luego el cálculo de los valores del MLU. Por otra parte, la correlación entre el MLU y el desarrollo gramatical no es idéntica de un sujeto a otro.

El MSLR tampoco puede convertirse en un índice *a priori* de madurez lingüística, puesto que comparte los mismos problemas que el MLU.

El LC mostró un desarrollo lingüístico lento, pues este índice basa las mediciones en dos polos: en fenómenos gramaticales de aparición temprana o de aparición tardía.

El NDW no ofreció resultados confiables porque se aplicó en un estudio longitudinal.

201. Serra, M., *Normas estadísticas de articulación* 1979 *para la población escolar de tres a siete años en el área metropolitana de Barcelona*, Tercer Congreso Nacional de Psicología, Pamplona (1979).
202. Siches Cusidó, E., “Desarrollo cognitivo y medio sociocultural en la adquisición de las expresiones comparativas (introducción y metodología)”, *Anuario de Psicología*, 25 (1981), 91-112.
203. Signorini, Angela y Ana María Borzone de 1988 Manrique, “Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y el recuerdo de cuentos”, *Revista Argentina de Lingüística*, 4 (1988), 91-117.

Las autoras estudiaron algunos aspectos de la comprensión y evocación de los cuentos y su relación con la complejidad estructural de los textos. Para ello trabajaron con 33 escolares hispanohablantes del tercer grado, pertenecientes a la clase media, que asistían a una escuela oficial de la ciudad de Buenos Aires.

Para su investigación, adoptaron el modelo de la gramática de las narraciones de Stein y Glenn (1979),⁹⁴ que surge de la expansión de la teoría del esquema, presentada inicialmente por Bartlett (1932).⁹⁵ En el campo de la inteligencia artificial, la noción de esquemas se ha actualizado: “se consideran entidades conceptuales complejas o paquetes de conocimientos prototípicos, cuyos componentes o variables se especifican en función del contexto” (p. 94). Las autoras indican que el esquema para comprender un cuento, no es el mismo que aquél para su evocación, y asumen la hipótesis de las gramáticas de las narraciones. Ésta plantea una relación entre los cuentos folklóricos y las fábulas y las estructuras cognitivas que los procesan durante la comprensión, con el desarrollo de otros subprocesos como la memoria operativa (a corto plazo) y la memoria semántica (a largo plazo).

El modelo de Stein y Glenn plantea dos requerimientos básicos: que la gramática de las narraciones defina el tipo de unidades de información por medio de reglas y que haga otro tanto con las relaciones que existen entre esas unidades.

Las autoras adaptaron dos fábulas de libros infantiles: redujeron la extensión, modificaron el léxico y simplificaron algunas estructuras sintácticas. Entrevistaron a los niños individualmente, con objeto de que cada uno leyera uno de los cuentos y luego lo relatara. Los relatos se grabaron y transcribieron, para después proceder al análisis de las unidades, a su inclusión dentro de las categorías de la gramática, y por último a identificar el tipo de información de las categorías.

En sus resultados, Signorini y B. de Manrique muestran que el patrón de recuerdo de las categorías del cuento es variable y está sujeto, por ejemplo, al tipo de contenido semántico de la información que incluya cada categoría. Si ese contenido se especifica más, se facilitan la comprensión y la interpretación, así como la evocación.

Otros factores que influyen son: el conjunto de conocimientos previos de los sujetos; “las secuencias ritualizadas para cierto tipo de textos, como son, por ejemplo, las moralejas en las fábulas, la simetría en los eventos y la inclusión de fragmentos de texto dialogístico” (p. 105).

⁹⁴ N. Stein & C. Glenn (1979), “An analysis of story comprehension in elementary school children”, en R. Freedle (ed.), *New Directions in Discourse Processing*, Ablex, Norwood, N. J.

⁹⁵ F. C. Bartlett (1932), *Remembering: a study in experimental and social psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.

Incluyen las reglas de la gramática de la narración en una tabla; los dos textos analizados en proposiciones y categorizados de acuerdo con la gramática de Stein y Glenn y las representaciones arbóreas de ambas fábulas.

204. Siguán, M., *Lenguaje y clase social en la infancia*, 1979 Pablo del Río, Madrid, 1979.
205. Siguán, M., *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Pirámide, Madrid, 1984.
206. Siguán, M. y C. Triadó, "Lenguaje de la acción y 1984a lenguaje de la comunicación en la infancia", en M. Siguán (ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Pirámide, Madrid, 1984.
207. Solano, Yamilet, "Formas de tratamiento diádico en los niños escolares de una comunidad de Costa Rica", en *Actas del II Congreso Internacional sobre el Español de América*, México (1986), 483-487.

En este trabajo se estudia el uso de las formas pronominales de la segunda persona singular (*tú*, *usted* y *vos*) en el tratamiento "cara a cara" y durante la conversación diaria. Se indica que el niño costarricense tiene un contacto menos frecuente con la forma *tú*, pues ésta sólo aparece en textos y materiales escritos o en programas infantiles de televisión -principalmente los mexicanos-. En el ámbito diario, sólo está expuesto a las formas *vos* y *usted*.

Para estudiar el uso de estos pronombres, la autora recurrió a tres procedimientos metodológicos: la observación, la observación estructurada y una entrevista formal.

Observó durante dos semanas a todo el personal de cuatro escuelas urbanas de la comunidad de San Ramón, Alajuela, ubicada a 60 km de San José. Luego pasó a la observación estructurada en dos grupos de cada escuela: uno de sexto y uno de primer grados, durante una semana cada uno. Por último, aplicó un cuestionario en una entrevista formal a una muestra de cinco niños y cinco niñas de cada grupo observado (80 niños en total) y, además, a una muestra representativa de los maestros, conserjes y a todos los directores. Su universo fue de 132 informantes.

Realizó un análisis de frecuencia de uso de cada una de las formas de tratamiento, y consignó los datos en cuatro archivos distintos: niños, maestros, conserjes y directores. Luego analizó las formas, en relación con los siguientes factores socioculturales: la edad, el sexo,

el grado de escolaridad, las relaciones jerárquicas, las relaciones de camaradería, la relación con los padres, la de cada uno de éstos con el cónyuge y con los estratos socioeconómicos más bajos de la comunidad. En una tercera fase, realizó un análisis descriptivo de los textos que se emplean en esas escuelas para, finalmente, presentar una evaluación de actitudes de cada uno de los tipos de personas que conformaron el estudio.

De la observación general, dedujo que los niños sólo saben emplear la forma *usted* en todas las situaciones sociales (90%), y este hecho se explica por varias causas: el niño se encuentra rodeado casi permanentemente por personas que ejercen autoridad y, sobre todo en primer año, el contacto con *tú* ha sido esporádico y a través de la televisión, pero el niño no lo oye en el habla diaria. Por otra parte, la conjugación con el pronombre *usted* es "más fácil" (y se ofrece este dato: 43.8% de los informantes conjuga bien el *tú* y sólo un 8.8% conjuga bien el *vos*). Hace notar que este 8.8% oye esa forma de tratamiento en su casa y en su comunidad.

En la comunidad, los adultos usan con mayor frecuencia la forma *usted*, y sólo en situaciones muy especiales y de gran confianza, o entre personas de la misma edad y con gran camaradería, emplean el *vos*. El *tú* no se usa oralmente. Mientras los directores emplean más la forma *usted*, los maestros parecen estar más dispuestos a usar el *vos*. La autora pudo confirmar la hipótesis "de solidaridad" de Brown y Gilman,⁹⁶ la cual indica que "el trato de confianza se da verticalmente de arriba hacia abajo" (p. 485).

También se propuso determinar el factor condicionante primario y concluyó -al igual que Weirnerman-⁹⁷ que la edad es el factor de mayor peso. A una persona de mayor edad, así sea muy cercana, se le trata con *usted*. En la evaluación de actitudes, un 91.5% de los adultos no aceptan que los menores de edad, y en especial adolescentes o niños, se dirijan a ellos con otra forma. Otro factor condicionante es la autoridad, y éste confirma la hipótesis de Brown y Ford⁹⁸ sobre las relaciones de poder. Dos factores no resultaron condicionantes: ni el sexo ni el grado escolar.

Solano advierte que "la evaluación de actitudes nos permitió comprobar algunas de las hipótesis que otros estudiosos han planteado (sobre) el español de Costa Rica" (pp. 485-486):

⁹⁶ No aparece la ficha bibliográfica.

⁹⁷ No aparece la ficha bibliográfica.

⁹⁸ No aparece la ficha bibliográfica.

1. El uso oral de *tú* es cursi o pedante e, inclusive, también se considera afeminado.
2. Su empleo en la lengua escrita no sólo resulta adecuado, sino que es un marcador de prestigio.
3. El *vos*, según el 96% de los informantes, no es adecuado para todas las situaciones sociales, mientras que el 91.5% cree que el *usted* sí lo es.
4. El proceso de enseñanza formal no condiciona a los niños a emplear una u otra forma de tratamiento en las situaciones cara a cara.
5. Aunque el *vos* tiene restricciones para aparecer en el medio escolar, los niños sí lo oyen. Esta forma de tratamiento se considera campesina o popular y, si aparece escrita, es en la literatura costumbrista.

208. **Solé Planas, María Rosa, "Estudio genético sobre la adquisición y utilización del artículo y sus relaciones con las operaciones lógicas en niños de 3 a 6 años", *Anuario de Psicología*, 2 (1976), 62-93.**

Esta investigación tiene como objetivo poner de manifiesto las relaciones entre el dominio lógico y el lingüístico. La autora intenta encontrar una relación entre el desarrollo cognoscitivo, la capacidad operatoria y la adquisición del sistema de determinantes. Eligió el artículo porque considera que se trata de un elemento que establece diferentes conexiones entre las clasificaciones lógicas y las cognoscitivas.

La hipótesis de este trabajo propone que el niño adquiere el sistema de determinación y de cuantificación del sustantivo de manera gradual, y que unas formas aparecen antes que otras.

La muestra constó de 66 niños, divididos en dos grupos, según la clase social: unos asistían a una escuela privada de la clase acomodada (burguesía alta y media), y los otros a una escuela estatal para niños de clases trabajadoras y de la pequeña burguesía. De acuerdo con la edad, configuró tres sub-grupos: 3.6- 3.10: 13 niños; 4.2-4.10: 27 niños; y 5.3-5.11: 26 niños.

La prueba consistió en una serie de preguntas a las que el niño respondía con la enumeración y denominación de varios animales de plástico con o sin el uso de artículos, dividida en dos partes o situaciones experimentales.

En la primera situación, denominada "Descripción", se presentaba un perro y una jirafa, y se preguntaba al niño: "¿Qué hay encima de la mesa?". Las subhipótesis de trabajo para esta situación fueron las siguientes:

- 1) En relación con los grupos homogéneos de animales que *no* se presentan al iniciar la situación experimental I, el niño producirá:
 - a) un sustantivo plural sin que lo anteceda un determinante; o
 - b) un indeterminado plural y un sustantivo plural; o
 - c) el niño antepondrá los indeterminados *unos, unas* a un sustantivo plural, porque estos artículos tienen carácter de indefinición.
- 2) La segunda subhipótesis está en relación los niños que escogieron c): la autora supuso que el niño les otorgaría un valor numeral a los indeterminados.

La segunda situación experimental se llamó "Los animales se desplazan". En ésta el experimentador aislaba, de los elementos que permanecían a la vista del niño: a) un grupo de animales; b) varios componentes de un grupo; c) un animal, único representante de su especie; y por último, d) un animal componente de un grupo. Luego, todos los animales regresaban a su punto de partida. Las preguntas para esta situación fueron: "¿Quién se va?" y "¿Quién se queda?"

Las subhipótesis para esta situación fueron las siguientes:

- a) El niño identificará un grupo de elementos ya conocidos; es decir, extrae y luego señala. Por eso, es de esperarse que emplee los determinantes *los, las* y un sustantivo plural; o
- b) El niño realizará una operación triple: extracción, señalización y de nuevo, extracción, puesto que sólo se desplazan algunos elementos de un grupo. Por ello, se espera que utilice los indeterminados en plural *unos, unas* y un sustantivo plural. También se supuso que el niño pudiera usar un cuantificador indeterminado (*unos cuantos, unos pocos*) o los determinados o numerales (*tres gallinas, un cerdo*); o
- c) El niño realizará la triple operación arriba mencionada, sólo que en este caso empleará los indeterminados *un, una* que, a la vez, representan valores tanto cuantitativo como de indicador; y
- d) Extracción y señalización, porque cuando un elemento ya se le ha presentado al niño, éste empleará los determinados *el o la*.

También se esperaba que en esta segunda situación hubiera más respuestas acertadas en los grupos a y b, porque se suponían más sencillos.

Los resultados generales de la situación experimental I confirmaron que casi todos los niños utilizaron una misma estrategia: respondieron con el sustantivo en plural y sin artículo, o sin otra forma antepuesta. Las diferencias entre los grupos de edad no fueron significativas. Los supuestos segundo y tercero no se confirmaron. La autora cree que esto quizá se deba a implicaciones del nivel cognoscitivo operatorio al cual los niños todavía no accedían. La hipótesis sobre el uso del indeterminado acompañando a los animales únicos representantes de su especie se confirmó, pero con una variación entre los dos sustantivos *perro* y *jirafa*. La autora cree que una posible explicación se deba a que, por lo general, un objeto poco familiar sólo se denomina.

Los resultados de la segunda situación experimental mostraron una evolución genética en los sujetos: a medida que aumenta la edad, también aumenta el número de las respuestas *los + sustantivo*. Otros datos no ofrecieron resultados significativos.

En esta segunda situación, la pregunta “¿Quién no se ha ido? (Los corderos)”, presentó problemas para su comprensión. Esto determinó un aumento en las respuestas erróneas y en el número de ocasiones en que las preguntas quedaron sin respuesta.

Las conclusiones sobre la situación experimental II son:

- a) Desde los 3 años, la mayoría de los niños utiliza el sustantivo precedido de un artículo –ya sea determinado o indeterminado– si el objeto le resulta conocido o si éste se le presentó con anterioridad y pertenece a la categoría de unidades discretas. El porcentaje de respuestas con el sustantivo solo y en singular es muy bajo; resulta un poco más alto cuando se trata del plural. Este hecho refleja la posibilidad del español de categorizar las unidades discretas sin la anteposición de determinante alguno;
- b) La oposición de género se adquiere muy temprano y los sujetos de tres años ya la producen.
- c) En la oposición de número, algunos sujetos de tres años emplean la forma plural para determinar al único representante de su especie. La autora explica este hallazgo por la proximidad espacial de ese representante con los otros animales.
- d) Sobre la oposición determinado-indeterminado:

- 1) A los 3 años se presenta una producción mayor del determinado cuando se caracteriza un sustantivo singular;
- 2) A los 4 años aumenta el uso del indeterminado; y
- 3) A los 5, el 50% de los sujetos realiza la oposición entre ambos artículos. Si se trata del sustantivo plural, prácticamente todos los niños emplean el determinado plural, y una minoría no produce determinantes.

La utilización del cuantificador definido o indefinido aparece en los casos en que el grupo por caracterizarse es poco numeroso.

La autora concluye que, dentro del sistema de determinantes, el aspecto más directamente ligado con el desarrollo operatorio es la oposición determinado-indeterminado y que ésta se adquiere más tardíamente que las oposiciones relacionadas con el género y el número. Su investigación confirma que la adquisición y la utilización correcta del sistema de determinantes están relacionadas con la capacidad operatoria del niño, y que la edad influye de manera indiscutible en las respuestas. La operación de extracción, base para la producción adecuada de la oposición determinado-indeterminado, comienza a reflejarse en un 50% de la población de 5 años en estudio. Las variables medio social y método pedagógico resultaron menos significativas.

Al final se proporciona un apéndice con el protocolo completo de las dos situaciones experimentales, que incluye preguntas, consignas y el material que se empleó en cada caso.

209. Solé Planas, M. R., “Adquisición y utilización del artículo”, en M. Siguán (ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Pirámide, Madrid, 1984.

210. Soto Rodríguez, Pilar, “‘No es tu hija, es mi mamá’. La adquisición de los términos de parentesco”, *Infancia y Aprendizaje*, 1 (1982), 47-69.

En este estudio se muestra la complejidad formal operatoria en la construcción de las relaciones de parentesco. Se señala que “la lógica de relaciones es puramente extensional y no toma en consideración lo que significan los términos, sino únicamente el conjunto de pares de individuos entre los que se da la relación” (p. 53).

La autora supuso que los niños interpretarían los términos primero de una manera categorial y no de

manera relacional, porque en un principio se rigen más por las características perceptivas de las personas; y se propuso:

- a) Comprobar si la complejidad lógica de los términos determina su orden de adquisición y en qué medida. Para esto determinó una gradación lógica de los términos; y
- b) Estudiar el significado que estos términos tienen para los niños, determinando no sólo la extensión, sino la intensión de los mismos.

La muestra inicial estuvo formada por 51 sujetos, pero luego se redujo a 29, cuando estableció otros criterios de selección. Los niños no deberían tener más de 9 años y no trabajaría con ningún sujeto que hubiera dejado incompleto el cuestionario inicial. Del número final, se escogieron solamente los 29 varones: 7 tenían seis años; 11 tenían siete y 11 eran de 8 años de edad; todos pertenecían a la clase media-baja o baja. Todos los niños asistían a un colegio nacional de Madrid.

Se empleó un cuestionario basado en el de Danziger (1957),⁹⁹ que se presentó como una entrevista abierta de tipo piagetiano.

Después de analizar todas las respuestas de los niños, la autora decidió agruparlas así:

Grupo I. Las de los sujetos que no conocían los términos o que no sabían definirlos (aunque no consideró sus respuestas, ni las del siguiente grupo, como aquéllas del tipo precategorial de Danziger). Incluyó también tipos de respuestas que se parecen a las agrupaciones de Piaget, salvo aquéllas del periodo llamado de transición, que difieren notablemente de las que aquí reúne.

Grupo II. Respuestas categoriales tales como:

- E: ¿Qué hace falta para ser mamá?
N: Crecer más y casarse.
E: ¿Y nada más?
N: Nada más (edad 6.4).

Grupo III. Respuestas en la etapa de transición. Los sujetos comprenden que los términos se aplican a pares de individuos, o sea, a relaciones. Con todo, la relación queda restringida a las personas que poseen el criterio decisivo de edad. Ejemplo:

- E: ¿Tú eres un hijo?
N: Sí.
E: ¿Por qué?
N: Porque he nacido de la madre.
E: ¿Un señor puede ser hijo?
N: No.

E: ¿Por qué?

N: Porque ya es mayor de edad... (Edad: 7.6).

En esta etapa, el criterio de edad impide a los sujetos contestar correctamente porque emplean otros criterios. La autora subdividió este estadio de transición en dos:

- a) Los niños saben que existe una relación y algo más, por ejemplo:

E: ¿Y qué es un tío?

N: Es un abuelo de un chico, (donde abuelo es igual a "señor que ya tiene muchos años"). (Edad: 6.7); y

- b) Los niños conocen la relación, pero la simplifican o la conciben de manera incompleta. Ejemplo:

E: ¿Qué es un abuelo?

N: El abuelo es el padre de un padre.

E: Luis ¿por qué es abuelo?

N: Porque tiene un hijo.

E: ¿Qué hace falta para ser abuelo?

N: Tener un hijo.

E: ¿Tu papá tiene hijos?

N: Sí.

E: ¿Tu papá es abuelo?

N: No.

E: Entonces, ¿qué hace falta para ser abuelo?

N: No sé... (Edad: 7.6).

Grupo IV. Niños en la etapa de las respuestas relacionales.

En ésta, las definiciones son correctas, porque los niños ya saben que las relaciones no están aisladas, sino que forman parte de una red. Ejemplo:

E: ¿Tú eres un nieto?

N: Sí.

E: ¿Por qué eres un nieto?

N: Porque he nacido de mi madre y se ha casado con el hijo de mis abuelos... (Edad: 7.6).

Las respuestas de tipo categorial aparecen más a los 6 años de edad, y disminuyen poco a poco, para dar cabida a las respuestas relacionales parcial o totalmente correctas.

En el estadio de transición, el 50% de los sujetos saben que un término de parentesco es relacional, pero no pueden especificar la relación. Casi todos los niños definen bien los términos: *padre*, *hijo* y *hermano* a los 8 años, pero esto no sucede con los demás términos. Los términos *sobrino* y *nieto* presentaron una dificultad especial: a pesar de presentar la misma dificultad lógica que *tío* y *abuelo*, parece ser que se emplean

⁹⁹ K. Danziger, "The child's understanding of kinship terms: a study in the development of relational concepts", *Journal of Genetic Psychology*, 91 (1957), 213-232.

menos en la vida diaria y que esto determina problemas en su conceptualización.

Soto Rodríguez insiste en que la definición de complejidad de los términos debe hacerse desde un punto de vista lógico y no semántico. Ofrece ejemplos de “cómo se puede llegar a conclusiones falsas sobre el significado de las palabras para los niños, si se parte tan sólo del uso referencial que de ellas hacen” (p. 61).

211. Stark, Donald, *Aspectos gramaticales del español hablado por los niños de Ayacucho*, Plan de Fomento Lingüístico, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1970.
212. Stoel, Caroline Mary, “*Note on the acquisition of sonorants in Spanish*” [Nota sobre la adquisición de los fonemas sonoros en español], *Child Language Development*, 6 (1973).
213. Stoel, Caroline Mary, “*The acquisition of liquids in Spanish*” [La adquisición de los fonemas líquidos en español], *Dissertation Abstracts International*, 35 (1974), 1645-A. [Tesis, Stanford University.]

En esta investigación se realizó un estudio sobre la adquisición de los fonemas líquidos en español. El propósito central fue determinar el patrón o los patrones de su adquisición en niños de habla hispana. Luego se propuso compararlos con otros estudios sobre el mismo tema, realizados en otras lenguas, y con los patrones de adquisición que han propuesto algunas teorías fonológicas.

Obtuvo datos longitudinales de seis niños a lo largo de trece meses, en la ciudad de Redwood, California. Las edades de los sujetos al comenzar el estudio oscilaron entre 2.4 y 3.3. Reunió dos tipos de datos:

- a) imitaciones de los fonemas líquidos, y /δ/ en posición intervocálica dentro de formas sin sentido con el patrón (VCVs); y
- b) producciones de estos mismos sonidos en palabras “reales” emitidas espontáneamente o imitando un modelo adulto.

Los datos obtenidos en relación con los fonemas líquidos y con /δ/ fueron transcritos por investigadores con adiestramiento especial en el uso de un sistema de transcripción fonética cerrado, modificado para el análisis de habla infantil. Se realizó un esfuerzo por verificar que los datos de los niños de Redwood City fueran representativos de la adquisición de los fonemas líquidos entre otros niños de habla española. Es decir, se

buscó que los niños del estudio no mostraran influencias considerables debidas a su exposición al inglés. Para ello, se hizo una réplica del estudio, en una versión un poco más corta, y se aplicó en la Ciudad de México. Este subestudio incorporó 10 sujetos entre 1.6 y 4.8 años de edad. Los datos de este último estudio no mostraron una diferencia significativa con los de Redwood City.

La comparación de los datos obtenidos por Stoel con otros sobre la adquisición de los fonemas líquidos en otras lenguas, indicó que los patrones de adquisición en español se asemejan mucho a los de otras lenguas. Por ejemplo: aparecen relativamente más tarde en el repertorio de los niños; hay una interacción entre los fonemas líquidos y los semivocales; en el periodo de la adquisición, el lateral /l/ se adquiere antes y frecuentemente se sustituye por fonemas líquidos no laterales. Además, en español (y aparentemente no así en otras lenguas) hay una interacción entre los fonemas líquidos y el fricativo alveolar sonoro /δ/.

Sin embargo, dentro de este marco general, existe una considerable variación entre los patrones de adquisición de los fonemas líquidos. Al realizar un examen de los datos longitudinales de los seis sujetos de Redwood City, aparecieron dos patrones básicos en la adquisición. Estos patrones, llamados, por Stoel “estrategias”, se basaron principalmente en los datos para la adquisición de las dos “erres”; /r/ y /r̄/. Estas estrategias son la “estrategia L” y la “estrategia D ~ R”. El habla de los niños que seguían la estrategia “L” se caracterizó por un patrón donde las dos erres (y /δ/) se realizaban como laterales por un periodo largo, quizá de un año. Después aparecía un solo fono /r/, utilizado en lugar de /r̄/ y /r̄/ (pero no de /δ/). A esto lo siguió, por un tiempo, la adquisición de dos “erres” distintas.

En el habla de aquellos que se caracterizaron por seguir la estrategia “D ~ R”, las dos “erres” (y /δ/) se realizaron más o menos como un fono *d* o *r* por un periodo largo; después de éste apareció un solo fono *r* para /r̄/ y /r/ (pero no para /δ/). Finalmente aparecieron dos erres distintas.

Al examinar los datos a la luz de la teoría fonológica “estructuralista” de Jakobson y de la teoría “natural” de Stampe, se concluyó que los hallazgos apoyan a ambas. Tal y como Jakobson predijo, los fonemas líquidos se adquieren relativamente tarde: en particular, la segunda y la tercera. Como lo predijo Stampe, el análisis de las sustituciones comunes tomadas como “procesos” mostró que dichos procesos también ocurren en la adquisición del español, tal y como aparecen en la adquisición fonológica de otras lenguas y en el cambio histórico entre las lenguas del

mundo. Ni la teoría de Jakobson ni la de Stampe, sin embargo, predicen o dan cuenta de los distintos patrones de adquisición que se encontraron en este estudio del español.

214. **Suardiaz, D., F. Colavita, *Interpretación de sujetos de cláusulas de complemento por niños de 2 a 6 años*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina, 1984.**

215. **Suardiaz, Delia E. y Federica Domínguez Colavita, "Incidencia de la correferencialidad en la interpretación de PRO anafórico", *Revista Argentina de Lingüística*, 6, 1 (1990), 39-46.**

El propósito de esta investigación fue indagar la incidencia de la correferencialidad en la interpretación de PRO, entendido como sujeto de cláusulas complemento de infinitivo. Se administraron pruebas de interpretación a niños de dos a cinco años y se obtuvieron resultados indicadores de la incidencia de la correferencialidad en el grupo de menor edad. Las autoras afirman que estos resultados, sumados a otros similares que habían obtenido para cláusulas de relativo, y a los ofrecidos por Susan Tavakolian para este tipo de estructura en inglés, sugieren que la teoría lingüística debería tener en cuenta la correferencialidad en la interpretación de cláusulas que incluyan PRO anafórico. [Resumen de las autoras.]

216. **Tolbert, Mary Kathryn, *The acquisition of grammatical morphemes* [La adquisición de los morfemas gramaticales]. Cambridge (1978). [Tesis, Harvard University.]**

El objetivo de este estudio fue probar las hipótesis sobre el orden de la adquisición de los morfemas gramaticales propuesto por Brown (1973)¹⁰⁰ y De Villiers y De Villiers (1973).¹⁰¹ La primera de las hipótesis plantea que la complejidad gramatical transformacional acumulada es un factor que determina dicho orden; la segunda, que la complejidad semántica acumulada es otro de los factores; y la tercera, que la frecuencia de los morfemas en el habla de los padres es el otro determinante. Además de estas tres hipótesis, Tolbert propuso otras más:

- a) Que las formas irregulares se adquieren más tarde;
- b) Que el fenómeno denominado "percepción sobresaliente" (perceptual saliency) determina la adquisición temprana o tardía;
- c) Que el tipo de frases donde se encuentran los morfemas tiene un peso sobre el orden de adquisición; y
- d) Que una categoría de morfemas "con mayor dificultad" es el último posible factor.

Con todos estos supuestos, Tolbert conformó un puntaje global para predecir el orden en la adquisición de los morfemas del español.

La autora programó dos investigaciones: primero, realizó un estudio longitudinal con tres niños hispanohablantes y cuatro hablantes de la lengua maya Cakchiquel. Luego realizó el estudio transversal con 10 niños hispanohablantes pertenecientes a un medio rural del oriente de Guatemala y 10 de un poblado de pescadores, San Marcos La Laguna, donde sólo se habla el cakchiquel. Los tres niños hispanohablantes del primer estudio eran hijos de una pareja mexicana de Jalapa, Veracruz; de una pareja guatemalteca de la clase media; y los padres de la última niña eran peruanos de la clase alta residentes, como las otras dos familias, en la ciudad de Guatemala.

Su población se conformó de esta manera para realizar un estudio comparativo entre el inglés (con los resultados de los tres sujetos del estudio clásico de Brown: Adam, Eve y Sarah); el español y el maya cakchiquel. Todos los niños se encontraban en el estadio I de la adquisición, según Brown. Los del estudio transversal alcanzaban el estadio V.

El estudio se centró en comparar los 14 morfemas investigados por Brown et al. y sus equivalentes semánticos para el español y el cakchiquel (lengua aglutinante). La determinación para realizar las equivalencias semánticas según el grado de menor o mayor dificultad, se basó en estos criterios:

- a) Rango de significado semántico;
- b) Categorías gramaticales encubiertas;
- c) Irregularidad;
- d) "Percepción sobresaliente" (perceptual saliency), que consistió en el siguiente conjunto de factores: el número de sílabas, el acento, la posición de las frases y la frecuencia de uso de un morfema dado en el habla de los padres; y
- e) La dependencia de un morfema respecto a otro para determinar el grado de corrección gramatical de su uso.

¹⁰⁰ Cf. nota 58.

¹⁰¹ J. G. de Villiers & P. A. de Villiers, "A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes", *Journal of Psycholinguistic Research*, 2 (3) (1973), 267-278.

Los criterios sobre las categorías gramaticales encubiertas y la co-ocurrencia llevaron a la autora a considerar como equivalentes sólo 12 morfemas del español y otro número igual de morfemas del inglés, a saber:

1. La contracción. En español no se presentan las contracciones en la cópula ni en el auxiliar; sin embargo, sí se presentan *al* y *del*.
2. La forma del gerundio en presente. Tolbert opina que “aunque la derivación en español es más compleja, la complejidad semántica es menor que para el inglés” (p. 81).
3. La partícula *en*, que representa dos formas del inglés: *on* e *in*.
4. La pluralidad. El plural no ofreció dificultad alguna para el español.
5. Las formas del pasado regular (los más frecuentes en español y también los más irregulares).
6. La cópula. En español hay dos realizaciones irregulares: una con *ser* y la otra con *estar*. Sin embargo, la autora indica que “los niños hispanohablantes aprenden muy temprano las restricciones semánticas del contexto para los verbos *ser* y *estar*” (p. 97); este hecho le parece una evidencia clara de que los niños planean de antemano la producción de una cópula. La autora indica que dicho plan es de tipo oracional.
7. Los artículos. Considera los 8 del español (definidos e indefinidos) con dos categorías gramaticales encubiertas:
 - a) el género como parte de la concordancia gramatical y fonológica, y no como factor semántico;
 - b) la distinción entre sustantivos continuos y discontinuos.
8. El pasado regular. Para el español, los sufijos del pretérito son totalmente predecibles a partir de las vocales temáticas.
9. La tercera persona del singular en el presente del indicativo.
10. La tercera persona del singular en el presente de verbos irregulares (poco frecuentes en el español).
11. El verbo auxiliar *estar* + verbo + sufijo de gerundio.
12. El imperativo (no lo estudió Brown en inglés). Tolbert lo incluye porque “en español los niños lo usan muy frecuentemente” (p. 117).

La autora indica que en español, ni el número de las transformaciones ni la complejidad acumulativa

pueden predecir el orden en la adquisición de los morfemas. No encontró relación significativa entre las predicciones sobre la complejidad gramatical acumulativa y los datos obtenidos del estudio. Agrega que la complejidad gramatical transformacional parece tener todavía menos importancia para determinar el orden de la adquisición en el español que en el inglés.

En cuanto a la complejidad semántica acumulativa, sí encontró relación entre sus predicciones y los resultados.

MORFEMA	SIGNIFICADOS MAYORES	RANGO DE COMPLEJIDAD
3a. persona regular	persona/número (1)	3
3a. persona irregular	persona/número (1)	3
Cópula (estar)	tiempo, persona/número (2)	8.5
Pasado irregular	tiempo, persona/número (2)	8.5
Artículos	específicos/no específicos, número (2)	8.5
Posesivos	posesión (1)	3
Plural	número (1)	3
Gerundio	duración explícita (1)	3
Pasado regular	tiempo, persona/número (1)	8.5
Cópula (<i>ser</i>)	tiempo, persona/número	8.5
Auxiliar (<i>estar</i>)	tiempo, persona/número (1) y duración explícita (3)	12
<i>En</i>	Correspondiente a <i>in</i> , <i>on</i> del inglés (2)	8.5

Los resultados de los dos estudios, el longitudinal y el transversal, difieren entre sí respecto al orden propuesto por la autora. En especial, esto ocurre con la cópula *ser* antes del auxiliar y en el caso de la predicción “plural antes del artículo” (p. 199).

La frecuencia de los morfemas en el habla de los padres no arrojó ninguna correlación significativa en los datos del inglés. En el estudio longitudinal del español, las frecuencias resultan muy similares y significativamente correlacionadas, a pesar de los diferentes sexos, las distintas clases sociales y los tres dialectos del español, sobre todo al usarlos en contextos obligatorios. La autora coincide con Cazden (1968)¹⁰² en que “los niños son sensitivos a las propie-

¹⁰² C. B. Cazden, “The acquisition of noun and verb inflections”, *Child Development*, 39 (2) (1968), 433-448.

dades distribucionales de su lengua" (p. 210). Con esto en mente, le resulta difícil encontrar por qué algunos morfemas frecuentes se presentan más tarde en el proceso de la adquisición.

En resumen, las tablas de predicción demostraron más correlación con el inglés y menos correlación con el cakchiquel. En cuanto al español, los datos son diversos, pues solamente dos de los componentes: la posición de la frase y el marco de la frase (phrase frame), presentan igual independencia en las tres lenguas.

La categoría "percepción sobresaliente" es la de menor poder predictivo; luego sigue la posición de la frase. Los significados semánticos pueden correlacionarse en español y en cakchiquel, pero no en inglés.

La autora concluye que no puede ofrecer una respuesta sobre cuáles son los factores individuales que determinan la adquisición de los morfemas gramaticales. Sugiere que una combinación de categorías podría determinar este hecho y agrega que debe proseguirse la investigación de otras posibles categorías.

217. Tolbert, Kathryn, "The contextual relativity 1980 of the grammatical morpheme" [La relatividad contextual del morfema gramatical], *New Directions for Child Development*, 8 (1980), 31-43.

La autora presenta un resumen de su tesis doctoral, reseñada en la entrada anterior, en la que comparó la adquisición de algunos morfemas del español, del maya cakchiquel y del inglés. Concluye que los psicolingüistas deben reconsiderar el procedimiento usual de utilizar un morfema aislado como unidad comparativa entre diversas lenguas. Un morfema en una lengua no es siempre lo mismo que en otra; aun si comparte el dominio semántico puede no compartir privilegios de ocurrencias con otros morfemas. El morfema en contexto es lo que debemos considerar en la investigación de la adquisición de la gramática, tanto dentro de una misma lengua como entre diversas lenguas.

218. Toronto, Allen Sharp, "A developmental Spanish 1972 language analysis procedure for Spanish-speaking children" [Un procedimiento para el análisis del desarrollo de la lengua española para niños hispanohablantes], *Dissertation Abstracts International*, 33 (1972), 5051-B. [Tesis, Northwestern University.]

El propósito de esta investigación fue determinar jerarquías significativas en el desarrollo de la sintaxis española empleada por niños mexicano-norteamericanos hispanohablantes que se encuentran en el proceso de la adquisición del lenguaje. Con base en la información de estudios previos, en un estudio piloto, en juicios de hablantes nativos del español y en conclusiones lógicas basadas en las habilidades cognoscitivas de los niños, se formularon jerarquías hipotéticas, en español, para las categorías gramaticales de pronombres indefinidos, pronombres personales, verbos primarios y secundarios, conjunciones y palabras interrogativas. Las jerarquías propuestas se emplearon para construir un sistema para calificar la sintaxis, en el que se asignaron puntajes ponderados para algunas estructuras sintácticas específicas que ocurren dentro de las categorías gramaticales. Este sistema se empleó para calificar muestras de habla espontánea, en español, de 48 niños hispanohablantes normales y con edades entre los 3.0 y los 5.11 años, mientras conversaban con un hablante nativo adulto. Los resultados obtenidos se utilizaron para establecer un conjunto de normas tentativas para aplicar el procedimiento de calificación; para medir la confiabilidad y la validez del procedimiento; para determinar cuáles categorías gramaticales eran las más significativas para medir diferencias; y para asesorar y revisar las jerarquías del desarrollo lingüístico, haciéndolas más válidas y útiles al evaluar las habilidades lingüísticas de niños hispanohablantes.

Las variaciones generales entre los grupos con un año de diferencia—tanto en la longitud del enunciado como en la complejidad sintáctica, tal y como se midieron con este procedimiento—se encontraron más allá de un nivel de .001 de confiabilidad. Se empleó un coeficiente de confiabilidad en un conjunto de observaciones en dos porciones, para lo cual se seleccionaron oraciones pares y nones de cada sujeto y se obtuvo un resultado de .92.

Este hecho indica que la consistencia intrasujeto fue buena. La confiabilidad del "retest" se realizó estudiando a 12 niños dos veces, en días diferentes y durante un periodo de tres días. Esto ofreció un coeficiente de .90.

Los resultados indicaron que la categoría más estable y discriminatoria dentro del sistema de calificación fue la de los verbos primarios; en segundo lugar, los verbos secundarios; luego, las conjunciones y los pronombres personales, en orden descendente. La categoría gramatical de las palabras interrogativas no resultó efectiva para la medición del desarrollo sintác-

tico, al menos en los grupos de edad considerados en este estudio. Este hecho explicó, en parte, algunas de las inconsistencias que se encontraron en la calificación. También se usó una técnica de promedios recíprocos ponderados y vueltos a ponderar, de acuerdo con otros criterios específicos. Además, se empleó un análisis de ítems con información descriptiva, para hacer las revisiones necesarias con objeto de arreglar los elementos dentro de las categorías gramaticales, y también para ponderar las jerarquías originales gramaticales, con la esperanza de obtener un sistema todavía más válido y confiable. Otro hallazgo importante: no se encontró una diferencia significativa en el número o en el tipo de los elementos sintácticos en las muestras de habla obtenidos por distintos examinadores, ni tampoco lo hubo entre niños o niñas de la misma edad.

Esta investigación provee una de las pocas pruebas originales (y no traducidas al español), que ha surgido de la lengua, la clase y la cultura de cualquier grupo étnico hispanoamericano. Presenta información muy básica sobre la adquisición del español como lengua materna.

219. Triadó, C. "Algunos aspectos del lenguaje del niño en su función de comunicación", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 34 (1979), 2.
220. Triadó, C., "Actividades sensoriomotrices y simbólicas y adquisición del lenguaje", *Anuario de Psicología*, 26 (1982), 88-108.
221. Truex, Nancy-Weber, *An interactive concept of language development with reference to Spanish* [Un concepto interactivo del desarrollo lingüístico en relación con el español], University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan (1982). [Tesis, University of California, Los Angeles.]
222. Valdés, G., D. Barrera, W. Dearholt, M. Cárdenas, "The derivation of practical frequency list based on Rodríguez Bou's 'Recuento de vocabulario español'" [Derivación de una lista práctica de frecuencia basada en el 'Recuento de vocabulario español', de Rodríguez Bou], *Lectura y Vida*, 7 (1986), 9-12.
223. Valle Arrollo, F., "Expansiones inadecuadas y relaciones semánticas", *Estudios de Psicología*, 5-6 (1981), 146-153.
224. Van Naarsen, M., *Order of acquisition of grammatical structures for Spanish as a first language* [El orden de adquisición de estructuras gramaticales del español como primera lengua]. [Tesis, University of California, Los Angeles.]
225. Vila, I., *La competencia comunicativa en los dos primeros años de vida*. Barcelona (1984). [Tesis, Universidad de Barcelona.]
226. Vila, I., "Interacciones sociales y adquisición del lenguaje: la 'lectura de libros'", en F. Fernández (ed.), *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España*, Universidad de Valencia, 1986.
227. Vila, I., M. Cortés & J. Zanón, "Baby-talk and child designation in the 'book-reading' context" [El habla del bebé y la denominación infantil en el contexto de la "lectura de libros"], en R. Crawley, R. Stevenson & M. Tallerman (eds.), *Proceedings of the Child Language Seminar 1986*, University of Durham.
228. Vila, Ignasi y Santiago Elgstrom, "Imitación y adquisición del lenguaje", *Infancia y Aprendizaje*, 38 (1987), 1-8.

En la introducción de este trabajo, los autores se refieren a las discusiones teóricas en pro y en contra de la existencia de una relación entre la imitación y el desarrollo morfológico y sintáctico en la adquisición del lenguaje. Agregan que, sobre todo, casi no hay investigaciones sobre la imitación de las primeras manifestaciones lingüísticas infantiles.

En su hipótesis de trabajo, los autores suponen relaciones de algún tipo en el proceso imitativo para la constitución del primer lenguaje infantil, y que éstas se realizan por medio de fórmulas. El objetivo del trabajo es confirmar dicha hipótesis y aclarar, en caso afirmativo, cuáles son esas relaciones.

Estudiaron tres sujetos: una niña de 1.2 años, un niño de 0.10 y otro de 0.5 años, a quienes siguieron hasta la edad de dos años. Los tres niños se comunicaban en español con sus madres; la niña y el niño más pequeño lo hacían en catalán con sus padres.¹⁰³ Las entrevistas, de 45 minutos de duración, fueron videograbadas y se

¹⁰³ Por el tipo de estudio realizado, no tomamos en cuenta la situación de bilingüismo y decidimos hacer la descripción ya que no se afectan los resultados del trabajo con el español.

realizaron dentro del contexto familiar y casi preferentemente con las madres. A los padres no se les precisó que se estudiaría el proceso de imitación; sólo se les dijo que se trataba de un trabajo sobre la adquisición del lenguaje. Todo el material se transcribió en un formato de cuatro columnas, donde quedaron especificadas tanto las conductas verbales como las no verbales de los niños y de los adultos.

Los autores definieron y consideraron como imitaciones todas las producciones infantiles que mantuvieran el mismo orden y el mismo tono que la producción del adulto, y donde aparecieran las últimas tres palabras producidas por éste. Vila y Elgstrom especifican que las imitaciones debían ser *exactamente iguales* a las producciones adultas, que los niños podían reducir a los últimos tres términos, siempre y cuando —como ya se indicó— tuvieran el mismo orden y el tono. Los autores diferenciaron entre imitaciones e imitaciones exclusivas. Estas últimas son aquellas que aparecieron en el habla infantil, sin que los niños las emplearan cualitativamente en otro contexto.

Los tres niños mostraron un elevado número de imitaciones: la niña, 36.1%; el niño menor, un 32.04%; y el niño mayor, más de un 50%. Todos alcanzaron un tope máximo de imitaciones entre los 20 y los 22 meses. Los autores encuentran que los datos obtenidos por la niña y el varoncito mayor, se adecúan a la hipótesis de McShane (1980)¹⁰⁴ quien sostiene que, una vez adquirido el concepto de designación, los niños tienden a realizar más imitaciones, sobre todo aquéllas relacionadas con su primer vocabulario.

Este estudio reveló que las primeras imitaciones en el discurso de los niños ocurren cuando adultos y niños se encuentran realizando tareas que demandan atención conjunta. Califican a la niña como “expresiva” e informan que imita de manera decreciente a lo largo del estudio y que, al final, se nota un incremento de las imitaciones. A los niños los denominaron “referenciales”; el mayor permaneció imitando a lo largo de todo el periodo, y al menor lo sitúan entre los otros dos casos.

Los investigadores indican que el estudio de los procesos conversacionales entre los adultos y sus pequeños, ofrece varias explicaciones para los datos que obtuvieron. La madre de cada uno de los niños optó por estrategias distintas; la madre de la niña se limitó a realizar descripciones y a dejar “rendijas” o “huecos” para que la niña empleara su propio lenguaje. La madre

del niño mayor repitió las imitaciones que su niño produjo y se formó entre ellos un círculo de imitador-imitado.

Vila y Elgstrom señalan que, aunque la imitación es un mecanismo importante en algunos contextos, sólo constituye una pequeña parte del proceso general de la adquisición del lenguaje en todos los casos. En relación con el incremento de las imitaciones exclusivas, suponen que éste ocurre porque tanto la niña como el niño menor reconocieron que, con la imitación, poseían un mecanismo para aumentar su vocabulario. En el caso del niño mayor, el número de las imitaciones exclusivas fue muy alto desde el principio del estudio.

Las conclusiones finales son las siguientes:

1. El número total de imitaciones en relación con todo el lenguaje de los niños durante el periodo estudiado es muy bajo.
2. Las imitaciones aparecen básicamente en situaciones de conversación y, en especial, durante la “lectura de libros” y en las edades en que ésta consiste básicamente en nombrar las ilustraciones.
3. Hay una relación directa entre las imitaciones llamadas exclusivas y una mayor adquisición de léxico; esto sucede cuando los niños ya han adquirido el concepto de designación.
4. En un caso, suponen que el niño mayor empleó la imitación para mantener y regular los intercambios conversacionales. En los otros dos, tanto la niña como el niño menor emplearon la imitación para incorporar nuevas palabras a su vocabulario activo, mismas que rápidamente utilizaron en otros contextos.

229. Vivaldi, Ana M., “Phonological process, use and dissolution in the acquisition of Puerto Rican Spanish” [El proceso fonológico, uso y disolución en la adquisición del español de Puerto Rico], *Linguistics and Language Behavior Abstracts*, 25, 4 (1991), 1 643.
230. Vivas, Dolores M., “A comparative study of acquisition of grammatical morphemes in Spanish and English” [Un estudio comparativo de la adquisición de morfemas gramaticales en español y en inglés], en R. E. Cooley, M. R. Barnes & J. A. Dunner (eds.), *Papers of the 1978 Mid-American Linguistics Conference at Oklahoma*, (1979), 344-354.

¹⁰⁴ J. McShane (1980), *Learning to talk*, Cambridge University Press, Cambridge.

En este estudio, la autora se propuso:

- a) Determinar el orden de la adquisición de los morfemas gramaticales del español; y
- b) Comparar este orden con los obtenidos por Brown (1973)¹⁰⁵ y De Villiers y De Villiers (1973)¹⁰⁶ para el inglés, en términos de complejidad sintáctica y/o semántica.

Para tal fin, recabó datos de cuatro niños hispanohablantes y aplicó el método de identificación de contextos obligatorios de Cazden (1968).¹⁰⁷ También empleó los dos métodos de análisis de De Villiers.

Los morfemas seleccionados para este estudio fueron los siguientes: el presente, los pasados regulares e irregulares, el imperativo, las cópulas con *ser* y *estar*, la primera y la tercera personas del singular, el género, el artículo, el plural, el posesivo *de* y, por último, la forma *en*.

Las edades de sus sujetos en meses y en MLU (Mean Length of Utterance o promedio de longitud del enunciado) fueron: un niño de 28 meses y con un MLU de 2.7; un niño de 28 meses y un MLU de 3.4; un niño de 41 meses y 3.9 de MLU y, finalmente, una niña de 46 meses y un MLU de 6.1.

Vivas presenta este resumen de las diferencias en la complejidad morfé mica entre las dos lenguas (p. 353):

Complejidad formal

- Plurales del inglés < plurales del español
- 3a. persona del singular del español < 3a. persona del singular del inglés
- Pretérito en español < Pretérito irregular del inglés < Pretérito regular del inglés
- Artículos del inglés < artículos del español.

Complejidad semántica

- Cópula del inglés < cópula del español: *estar* cópula del español: *ser*.

La autora concluye que los morfemas gramaticales del español son cualitativamente diferentes de los que Brown encuentra para el inglés; y que la secuencia de adquisición también difiere.

Observa que sólo tres morfemas –artículo, plural y posesivo– muestran correspondencia de uno a uno en ambas lenguas. En los otros morfemas, las correspondencias son de dos a uno o de uno a dos; y, en el caso de la cópula, de dos a dos: la que puede contraerse y la que no puede contraerse en inglés y los

verbos *estar* y *ser* en español. Pero, se pregunta ¿cómo podemos comparar la cópula que puede contraerse en inglés con *estar* en español?

Finalmente, observa que en los casos que sí se pueden comparar morfemas, éstos varían en la secuencia de adquisición; por ejemplo, en español, el plural se adquiere después que el pasado, mientras que en inglés el plural se adquiere antes que el pasado.

231. Williamson, Rodney & Oralia Rodríguez, "Asking and telling, a problem of language acquisition: some data from Mexican children" ["Preguntar" y "decir", un problema de adquisición del lenguaje: algunos datos de niños mexicanos], *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 12 (1980), 73-90.

En este artículo se estudia la confusión que realizan los niños entre emisiones declarativas e interrogativas, a través del uso de los verbos *decir* y *preguntar*.

Los investigadores señalan que el tema surgió accidentalmente, en 1976, al realizar el trabajo de campo de la investigación sociolingüística resumida en la entrada 184. Entonces, con el objeto de obtener material para estudiar la función heurística del lenguaje, los investigadores pidieron a algunos niños que les hicieran preguntas. Sorpresivamente, al invitarles a preguntar, los niños no preguntaban sino que producían una serie de narraciones. De ahí, pues, el interés en profundizar en el por qué de tal confusión, con el objeto de tratar de explicar el hecho por medio de hipótesis tentativas.

El trabajo está estructurado en cuatro partes; en la primera, hay una descripción de las características y diferencias funcionales que presentan en inglés y en español los verbos locutivos *decir* y *preguntar*, en términos de la gramática de casos: agente, fuente, objeto y meta. Además de la dicotomía clásica *decir/preguntar*, Williamson y Rodríguez decidieron analizar –enriqueciendo así el contraste con el inglés– todos los verbos locutivos utilizados por los niños de la muestra. De todos, *decir* (to tell, to say), *preguntar* (to ask), *platicar* (to talk, converse or tell) y *contar* (to tell, to narrate) resultaron ser los más importantes, ya por el grado de complejidad de sus diversos usos, ya por la abierta diferencia semántica que presentan frente a sus equivalentes en inglés.

La segunda parte está dedicada a la descripción y al análisis de los datos. Se presentan los porcentajes de aparición de cada uno de los verbos locutivos, y su distribución según la clase social.

¹⁰⁵ Cf. nota 58.

¹⁰⁶ Cf. nota 101.

¹⁰⁷ Cf. nota 102.

En el análisis de estos datos se observa que el uso de un tipo de verbo varía de una clase social a otra. Por ejemplo, los verbos *decir*, *platicar*, *contar*, *avisar*, *hablar* y *explicar*, son usados con más frecuencia por los niños de la clase trabajadora, mientras que el uso de *mandar* y *gritar* sólo se presentó en los niños de la clase marginal. Por otra parte, los niños de la clase media no presentaron confusión entre los verbos *decir/preguntar*, en tanto que los niños de las otras dos clases sí la tuvieron.

En torno a estos resultados, los autores se plantearon dos preguntas básicas:

1. ¿La confusión *decir/preguntar* (ask/ tell) indica una confusión real entre actos de habla, o es simplemente consecuencia de una distinción léxica que los niños de cierta edad no dominan?
2. ¿La confusión entre *decir* y *preguntar* está relacionada con la clase social como un fenómeno dialectal peculiar del español, o puede estar relacionada con un proceso de adquisición más general, es decir, con la edad del niño?

La tercera parte del artículo está estrechamente relacionada con la respuesta a esas preguntas. Para Williamson y Rodríguez, el resultado de su análisis sugiere que la confusión *decir/preguntar* es más un asunto de indiferenciación léxica que lógica; de asignar etiquetas lingüísticas a actos de habla, más que de aprender a identificarlos y distinguirlos por sí mismos.

Carol Chomsky (1969)¹⁰⁸ había llegado más o menos a las mismas conclusiones en su estudio de niños anglohablantes, al observar que algunos de ellos dominaban el uso de ask/tell en algunas estructuras sintácticas, en tanto que trastocaban los sentidos de ambos verbos en estructuras sintácticas más complejas.

Carol Chomsky identificó cinco etapas consecutivas en las respuestas a instrucciones que contrastan los verbos *ask/tell*, en relación con tres diferentes entornos sintácticos. Williamson y Rodríguez no se propusieron identificar tales etapas de desarrollo; sin embargo, encontraron algunos puntos importantes en común: el marcado predominio de *decir* frente a los demás verbos locutivos; el uso específico y limitado de *preguntar*; la similitud en tiempo de adquisición: *decir* primero, *preguntar* después, etcétera.

La última parte del artículo está dedicada a las conclusiones, que pueden resumirse en dos puntos: primero, que algunos niños de esta edad no sólo confunden *decir* por *preguntar*, sino también *preguntar* por *decir*,

platicar por *preguntar* o por *ordenar*, *contar* por *preguntar* y *hablar* por *decir*. Lo anterior permite concluir que, efectivamente, los niños de 6 a 7 años hablantes de español todavía no manejan ni semántica ni sintácticamente algunos de los verbos locutivos y que, justamente, están en un proceso general de adquisición que no está limitado al español. Por lo tanto, el estudio da apoyo a la teoría de la adquisición en algunos de sus supuestos básicos: hay un orden de adquisición de las estructuras sintácticas, y algunas de ellas todavía no están dominadas por los niños de 6 a 7 años. Se dejan abiertas nuevas interrogantes para la teoría de la adquisición, respecto a la relación que pueda haber entre las etapas de adquisición de ciertas estructuras lingüísticas y la clase social a la que el niño pertenece.

232. Williamson, Rodney, "Child discourse: some 1982 cognitive and interactional issues" [El discurso infantil: algunos temas cognoscitivos e interaccionales], *Ottawa Hispánica*, 4 (1982), 85-118.

El objetivo de este trabajo es analizar el discurso producido en una entrevista formal, hecha a 60 niños mexicanos hispanohablantes de tres grupos sociales: marginal, obrero y medio, de la ciudad de México.¹⁰⁹

Cuatro puntos básicos conforman el artículo. En el primero, se resumen las principales posturas teóricas alrededor de la relación lenguaje-pensamiento, y se presentan tres modelos que han tratado de sistematizar las relaciones lenguaje-pensamiento-sociedad.

El autor señala que, a pesar de la complejidad que puede alcanzar la producción lingüística de un niño de seis años, hay áreas donde aparecen formas primitivas que difieren de las que normalmente produce un adulto. Añade que estas diferencias están relacionadas con factores cognoscitivos que determinan estados concretos en el desarrollo lingüístico. El interés del autor por analizar los patrones de argumentación en el discurso de estos niños, radica precisamente en su edad, ya que se encuentran en el umbral de lo que Piaget llamó "pensamiento concreto".

En el segundo punto del artículo, se describen los aspectos técnicos y metodológicos de la entrevista, que tenía el propósito de investigar los juicios morales del niño: "juicio cuantitativo" o "intencional", "reciprocidad", "realismo nominal", "responsabilidad objetiva" y "justicia", con base en los conceptos presentados por Piaget (1932).¹¹⁰

¹⁰⁸ Cf. nota 22.

¹⁰⁹ Cf. entrada 184.

¹¹⁰ J. Piaget (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, Paris.

La entrevista, aplicada a 60 niños (17 del grupo social medio, 18 del grupo obrero y 15 del grupo marginal), estuvo organizada alrededor de tres pares de historias y una final. Las historias, presentadas en una función de teatro guiñol, involucraban niños de edades similares a las de los propios niños de la muestra. Éstos, más tarde, tenían que reproducirlas y comentar sus temas: la mentira, el robo, los accidentes y la desobediencia.

Williamson adaptó el modelo transaccional de actos conversacionales de Dore (1979)¹¹¹ a las necesidades concretas de la entrevista. La tarea principal que el niño tenía que realizar consistía en distinguir una serie de conceptos morales: “mentira”, “equivocación”, “mala palabra”, “desobediencia”, a través del cumplimiento de otras tareas secundarias, tales como identificar historias semejantes que él tendría que narrar, comparar y explicar posteriormente. Lo relevante de estas tareas es que algunas eran responsabilidad única del niño, otras del investigador y en otras se daba la interacción básica en este tipo de entrevista.

En la tercera parte se analizan los contrastes lingüísticos que el autor encontró entre los niños de los tres grupos sociales.

A pesar de haber hallado muchos más juicios cuantitativos en los niños del grupo medio, no hubo ninguna diferencia importante con respecto al proceso cognoscitivo. En general, los niños pudieron construir un marco mental para cada historia y relacionarlas adecuadamente con nexos causales. Sin embargo, la comparación entre las acciones y los actores de estas historias, en términos de conceptos abstractos como “mentir” o “equivocarse”, está más allá de las capacidades mentales de los niños.

En torno a la pregunta más difícil de la entrevista: “¿Cuál es la diferencia entre decir una mentira y equivocarse?”, se construyeron dos técnicas de simplificación cognoscitiva para permitirle al niño realizar la tarea-meta de la entrevista. En la primera técnica se atendía sólo a un lado de la comparación; el investigador preguntaba de tal manera que el niño encontraba el concepto buscado.

La segunda técnica revela, según Williamson, la cercanía entre el comportamiento verbal y el proceso cognoscitivo. El investigador hace una pregunta concreta: “¿Cuál es la diferencia entre una equivocación y una mentira?”. Al tratar de procesar la semántica de la pregunta y no lograrlo –puesto que trasciende a sus capacidades mentales– el niño retoma la forma superficial de la pregunta “¿Cuál...?” –que por otra parte le es familiar pues había aparecido en otros contextos de la entrevista– y contesta.

Otra área para observar algunos aspectos cognoscitivos que surgió en la entrevista, fue la de la referencia explícita o implícita. Según las observaciones de Williamson, los niños eran quienes podían usar una referencia implícita, hasta que se daban cuenta de que causaban problemas de comunicación con el entrevistador. Por otro lado, el uso de un tipo de referencia u otro estaba en estrecha relación con la complejidad cognoscitiva de cada historia.

Finalmente, el autor destaca los dos diferentes tipos de secuencia –pregunta/respuesta– seguidos, que dan una perspectiva de la entrevista como un todo. Por un lado, están aquellas partes de la entrevista en las que el investigador realmente deseaba saber la opinión del niño sobre algún aspecto; y, por el otro, aquéllas en las que el investigador dirigía, de acuerdo a su pregunta, la respuesta del niño hacia cierto tópico. Ante este doble juego de opciones, Williamson señala que el niño estaba preocupado por producir una respuesta correcta. En ese momento, el niño ya posee una considerable “competencia discursiva social” (p. 109), que le permite interpretar cuándo hay o no hay conflicto en sus respuestas; y, si lo hay, hace todo por cambiarlas.

El autor concluye enfatizando la estrecha relación entre los aspectos cognoscitivos e interactivos con la producción verbal; y señala la importancia del análisis del discurso como un componente verbal en la investigación de la adquisición del lenguaje, en especial en las etapas tardías.

¹¹¹ J. Dore (1979), “Conversation and preschool language development”, en P. Fletcher & M. Garman (eds.), *Language acquisition. Studies in first language development*. Cambridge University Press, Cambridge.

ÍNDICE TEMÁTICO

FONOLOGÍA, FONÉTICA Y RASGOS SUPRASEGMENTALES

1. Adrianzón Cabrera, María Elena, Conducta articulatoria en niños de 3, 4, y 5 años de ambos sexos, pertenecientes al nivel socioeconómico medio, y residentes en la ciudad de Lima. 21
4. Amador Hernández, Mariscela, *Fonología del español hablado por cuatro niños de dos a tres años* 23
5. Anderson, Raquel & Bruce L. Smith, "Phonological development of two-year-old monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children" [El desarrollo fonológico de niños puertorriqueños monolingües hispanohablantes de dos años de edad]. 23
8. Ávila, Raúl, *La adquisición de los fonemas en el niño: primeros resultados*. 1976 24
10. Bahrick, Lorraine E. & Jeffrey N. Pickens, "Classification of bimodal English and Spanish language passages by infants" [La clasificación de pasajes bimodales en inglés y en español hecha por infantes]. 25
29. Borzone de Manrique, Ana María y María Ignacia Massone, "Estrategias de organización fonológica durante el proceso de adquisición del lenguaje". 35
31. Bosch, Laura, *Prueba para la evaluación del desarrollo fonológico en niños de tres a siete años y once años*. 36
32. Bosch, L., "La evaluación del desarrollo fonológico infantil". 1983 36
33. Bosch, Laura, "El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación". 1984 36
50. De la Fuente, María Teresa, "The order of acquisition of Spanish consonant phonemes by monolingual Spanish speaking children between the ages of 2.0 and 6.5" [El orden de adquisición de los fonemas consonánticos del español por niños hispanohablantes monolingües de 2.0 a 6.5 años]. 46
52. De Zuluaga, Tina, "Procesos en la sistematización de los sonidos del español en niños de corta edad". 47

54.	Eblen, Roy E., "Phonological processes in the development of liquids in Mexican children"	
1980	[Procesos fonológicos en el desarrollo de los fonemas líquidos en niños mexicanos].	48
55.	Eblen, Roy E., "A study of the acquisition of fricatives by three-year-old children learning Mexican Spanish"	
1982	[Un estudio de la adquisición de los fonemas fricativos por niños de tres años de edad que aprenden el español de México].	48
63.	Eilers, Rebecca E., William Gavin & Wesley R. Wilson, "Linguistic experience and phonemic perception in infancy: a crosslinguistic study"	
1979	[La experiencia lingüística y la percepción fonémica en la infancia: un estudio lingüístico transversal]	52
64.	Eilers, Rebecca E., D. Kimbrough Oller & Carmen R. Benito García, "The acquisition of voicing contrast in Spanish and English learning infants and children: a longitudinal study"	
1984	[La adquisición de los contrastes sonoros en el aprendizaje del inglés y del español por infantes y niños: un estudio longitudinal].	53
69.	Fontanella de Weinberg, María Beatriz, <i>Adquisición fonológica en español bonaerense</i> .	
1981		57
71.	Friedmann Freundlich, Larissa, <i>The influence of age and sex factors on the development of phonemic discrimination abilities of Mexican children</i>	
1983	[La influencia de los factores edad y sexo en el desarrollo de las habilidades de discriminación fonémica de niños mexicanos].	59
90.	Hernández-Pina, María Fuensanta, "Adquisición del lenguaje infantil: etapa del balbuceo".	
1982		68
97.	Heyns Jantz, Elizabeth, <i>Phonological development in mexican children from two to six years of age</i>	
1984	[El desarrollo fonológico de niños mexicanos de dos a seis años de edad].	75
105.	Jiménez, Beatrice, "Acquisition of Spanish consonants in children aged 3-5 years, 7 months"	
1988	[La adquisición de las consonantes del español en niños con edades entre los 3 y los 5 años, 7 meses].	80
111.	Lee, James F., "A developmental hierarchy of syllabic difficulty"	
1987	[Una jerarquía en el desarrollo de la dificultad silábica].	81
124.	Macken, Marlys A., "The acquisition of intervocalic consonants in Mexican Spanish: a cross-sectional study based on imitation data"	
1975	[La adquisición de las consonantes intervocálicas en el español mexicano: un estudio transversal basado en datos de imitación].	84
125.	Macken, Marlys A., "Permitted complexity in phonological development: one child's acquisition of Spanish consonants"	
1978	[La complejidad permitida en el desarrollo fonológico: la adquisición de las consonantes del español por un niño].	84
126.	Macken, Marlys A. D. Barton, "The acquisition of the voicing contrast in Spanish: a phonetic and phonological study of word initial stop consonants"	
1980	[La adquisición del contras-	

	te sonoro en español: un estudio fonético y fonológico de las consonantes oclusivas en posición inicial de palabra].	85
127.	Macken, Marlys A., "Developmental reorganization of phonology: a hierarchy of basic units of acquisition" [La reorganización en el desarrollo de la fonología: una jerarquía de las unidades básicas de la adquisición].	86
132.	Monroy Casas, Rafael y Fuensanta Hernández-Pina, "Una interrogante al esquema universalista de Jakobson sobre la adquisición fonémica infantil".	88
133.	Montes Giraldo, José Joaquín, "Dominancia de las labiales en el sistema fonológico del habla infantil".	88
134.	Montes Giraldo, José Joaquín, "Acerca de la apropiación por el niño del sistema fonológico español".	89
140.	Moreno Durazo, María Elena, <i>Una prueba de articulación y su aplicación en 200 niños de edad pre-escolar</i>	91
146.	Oller, D. Kimbrough & R. Eilers, "Similarity of babbling in Spanish and English-learning babies" [La similitud en el balbuceo de bebés que aprenden español e inglés].	93
148.	Oropeza Escobar, Minerva, <i>El curso del desarrollo consonántico en niños hispanohablantes de dos a seis años de edad</i>	94
196.	Schwartz-Norman, Linda & Gerald Sanders, "Vocalic variations in Spanish verbs" [Las variaciones vocálicas en los verbos del español].	121
198.	Sebastián, M. E., "La capacidad de segmentación fonémica en relación con el aprendizaje de la lengua".	122
201.	Serra, M., <i>Normas estadísticas de articulación para la población escolar de tres a siete años en el área metropolitana de Barcelona</i>	123
212.	Stoel, Caroline Mary, "Note on the acquisition of sonorants in Spanish" [Nota sobre la adquisición de los fonemas sonoros en español].	128
213.	Stoel, Caroline Mary, "The acquisition of liquids in Spanish" [La adquisición de los fonemas líquidos en español].	128
229.	Vivaldi, Ana M., "Phonological process, use and dissolution in the acquisition of Puerto Rican Spanish" [El proceso fonológico, uso y disolución en la adquisición del español de Puerto Rico].	133

RASGOS SUPRASEGMENTALES

16.	Bassett, Mary R. & Daniel C. O'Connell, "Pausological aspects of Guatemalan children's narratives" [Aspectos de las pausas en narraciones de niños guatemaltecos].	29
-----	--	----

22.	Blount, Ben G. & Elise J. Padgug, "Mother and father speech: distribution of parental speech features in English and Spanish" [Habla paterna y materna: distribución de rasgos del habla de los padres en inglés y en español].	32
23.	Blount, Ben G. & Elise J. Padgug, "Prosodic, paralinguistic and interactional features in parent-child speech: English and Spanish" [Rasgos prosódicos, paralingüísticos e interaccionales en el habla de padres a hijos: inglés y español].	32
24.	Blount, Ben G., "Parental speech to children: cultural patterns" [Habla de padres a hijos: patrones culturales].	32
80.	Graham, Charles Ray, "The development of linguistic stress in children learning Spanish as a first language" [El desarrollo del acento lingüístico en niños que aprenden el español como primera lengua].	63
91.	Hernández-Pina, F., "Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil". 1984	69
99.	Hochberg, Judith G., "The acquisition of word stress rules in Spanish" [La adquisición de las reglas del acento de las palabras en español].	76
100.	Hochberg, Judith G., "First steps in the acquisition of Spanish stress" [Los primeros pasos en la adquisición del acento en español].	77

MORFOLOGÍA

3.	Alcázar Cantú, Laura, María de los Ángeles Huerta Alvarado y Gilda Tatiana Ramos Hernández, <i>Un estudio descriptivo sobre el desarrollo del lenguaje en una muestra de niños mexicanos</i>	22
6.	Anderson, Raquel Teresa, "Personal pronoun development in two- and three-year-old monolingual Spanish-speaking children [Desarrollo del pronombre personal en niños hispanohablantes monolingües de dos y tres años de edad].	24
18.	Beléndez-Soltero, Pilar, "Repetitions and the acquisition of the Spanish verb system" [Las repeticiones y la adquisición del sistema verbal español].	30
20.	Blake, Robert James, "The acquisition of mood selection among Spanish speaking children: ages 4 to 12" [La adquisición de la selección del modo en niños hispanohablantes de 4 a 12 años].	30
34.	Botero, Mauricio, Elda Cantú, Vicente García, Emilio Ribes, "Estudio experimental sobre el uso generativo del número del artículo en niños preescolares".	37
36.	Brea, L., E. Rodríguez, C. Suárez, E. Ribes, "Análisis experimental del uso del género del artículo".	39

38.	Brisk, María Estela G., "The acquisition of Spanish gender by 1st. grade Spanish-speaking children" [La adquisición del género en español por niños hispanohablantes de primer grado].	39
47.	Cohen, Sam Walter, "The sequential order of acquisition of Spanish verb tenses among Spanish-speaking children of ages 3-7" [Orden secuencial en la adquisición de los tiempos verbales del español en niños hispanohablantes entre los tres y los siete años]...	43
78.	González, Gustavo, "The acquisition of verb tenses and temporal expressions in Spanish: age 2.0 - 4.6" [La adquisición de los tiempos verbales y de las expresiones temporales en español entre los dos y los cuatro años y medio].	62
79.	González, G. "Expressing time through verb tenses and temporal expressions in Spanish: age 2.0 - 4.6" [La expresión del tiempo a través de tiempos verbales y expresiones temporales en español a la edad de 2.0 a 4.6 años].	63
104.	Jacobsen, Teresa, "¿Aspecto antes que tiempo? Una mirada a la adquisición temprana del español".	80
107.	Kernan, Keith T. & B. G. Blount, "The acquisition of Spanish grammar by Mexican children" [La adquisición de la gramática española por niños mexicanos].	80
108.	Kvaal, Joy T., Nancy Shipstead-Cox, Susan G. Nevitt, Barbara W. Hodson & Patricia B. Launer, "The acquisition of 10 Spanish morphemes by Spanish-speaking children" [La adquisición de 10 morfemas del español por niños hispanohablantes].	81
129.	Maez-Lento, Frank, "The acquisition of noun and verb morphology in 18-24-month-old Spanish-speaking children" [La adquisición de la morfología del nombre y del verbo en niños hispanohablantes de 18 a 24 meses de edad].	87
135.	Montes Giraldo, José Joaquín, "Esquema ontogenético del desarrollo del lenguaje y otras cuestiones del habla infantil".	89
141.	Muñoz, C., "Los pronombres personales".	92
145.	Olarte, Gerardo, "Acquisition of Spanish morphemes by monolingual, monocultural Spanish-speaking children" [La adquisición de los morfemas del español por niños hispanohablantes monolingües y monoculturales].	92
158.	Pérez-Pereira, Miguel y D. Singer, "Adquisición de morfemas del español".	100
159.	Pérez-Pereira, Miguel, "The acquisition of morphemes: some evidence from Spanish" [La adquisición de los morfemas: algunas evidencias del español].	100
160.	Pérez-Pereira, Miguel, "The acquisition of gender: what Spanish children tell us" [La adquisición del género: lo que nos dicen los niños españoles].	100

171.	Peronard Th., Marianne, "La expresión temporal en las primeras etapas de la adquisición de la lengua materna".	108
172.	Randeri, Martha Garza, "The use of clitics in Spanish between the ages of five and nine" [El uso de los clíticos en español entre los cinco y los nueve años de edad].	108
173.	Ribes, Emilio y Elda Cantú, "Efectos del reforzamiento de respuestas fragmentarias en el 'uso' del género del artículo en niños preescolares".	109
177.	Rodríguez Fonseca, Leonilda, "Modos y tiempos verbales en la actuación lingüística de niños de 5 y 6 años de edad".	111
190.	Romero, Migdalia, "Verb acquisition in Spanish as a native language in Puerto Rico" [La adquisición del verbo en el español como lengua materna en Puerto Rico].	120
192.	Sánchez-Sadek, C., J. M. Kiraithe & H. Villareal, "The acquisition of the concept of grammatical gender in monolingual speakers of Spanish" [La adquisición del concepto del género gramatical en hispanohablantes monolingües].	120
197.	Sebastián, María Eugenia, "Un estudio sobre el lenguaje infantil: adquisición de las formas de posesión".	121
216.	Tolbert, Mary Kathryn, <i>The acquisition of grammatical morphemes</i> [La adquisición de los morfemas gramaticales].	129
218.	Toronto, Allen Sharp, "A developmental Spanish language analysis procedure for Spanish-speaking children" [Un procedimiento para el análisis del desarrollo de la lengua española para niños hispanohablantes].	131
228.	Vila, Ignasi y Santiago Elgstrom, "Imitación y adquisición del lenguaje".	132
230.	Vivas, Dolores M., "A comparative study of acquisition of grammatical morphemes in Spanish and English" [Un estudio comparativo de la adquisición de morfemas gramaticales en español y en inglés].	133

SINTAXIS

11.	Barriga Villanueva, Rebeca, "La producción de oraciones relativas en niños de 6 a 7 años a la luz de la jerarquía de accesibilidad de Keenan y Comrie".	26
12.	Barriga Villanueva, Rebeca, "La producción de oraciones relativas en niños mexicanos de seis años".	26
13.	Barriga Villanueva Rebeca, "Los nexos en el lenguaje infantil".	28
28.	Bocaz, Aura, "Los marcadores de expresión de la simultaneidad en el desarrollo de estructuras sintácticas y textuales complejas".	35

37.	Brisk, María Estela, "The Spanish syntax of the preschool Spanish American: the case of New Mexican five-year-old children" [La sintaxis del español de niños hispano-norteamericanos en edad preescolar: el caso de niños de cinco años en Nuevo México].	39
39.	Brisk, María Estela, "A preliminary study of the syntax of five-year-old Spanish speakers of New Mexico" [Un estudio preliminar de la sintaxis de niños hispanohablantes de cinco años, de Nuevo México].	39
56.	Echeverría, Max Sergio, "Late stages in the acquisition of Spanish syntax" [Estadios tardíos en la adquisición de la sintaxis del español].	49
57.	Echeverría, Max S., <i>Decodificación infantil de estructuras sintácticas del español</i> . 1978	49
58.	Echeverría, Max S., <i>El desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española</i> . 1978a	50
66.	Fenoy, Blanca Liliana, "El efecto diferencial del contexto lingüístico en la interpretación infantil de estructuras".	55
67.	Ferreiro, E., Ch. Othenin-Girard, H. Chipman & H. Sinclair, "How do children handle relative clauses? A study in comparative developmental psycholinguistics" [¿Cómo manejan los niños las oraciones relativas? Un estudio comparativo en psicolingüística del desarrollo].	55
68.	Floyd, Mary Beth, "Sentence complexity and clause subordination in children's Spanish" [La complejidad oracional y la cláusula subordinada en el español de niños].	57
73.	Gathercole, Virginia, "Multifunctional <i>se</i> : course of development in Spanish children" [El <i>se</i> multifuncional: curso del desarrollo en niños españoles].	61
77.	González, Gustavo, "The speech of a Chicano child: Spanish grammatical transformations at age 2.6" [El habla de un niño chicano: transformaciones gramaticales en el español a la edad de 2.6 años].	62
82.	Gutiérrez-Clellen, Vera F., "The acquisition of causal coherence in Spanish narratives" [La adquisición de la coherencia causal en las narraciones en español].	65
87.	Hawayek, Antoinette, "La estructura interna del léxico y la adquisición del lenguaje". 1992	68
88.	Hawayek, Antoinette, "La adquisición del lenguaje y la gramática formal". 1992a	68
101.	Horita González, Glandy, <i>Algunas expresiones de la temporalidad en niños de 4 a 8 años</i> . 1981	77
102.	Hurtado, A. et al., <i>Estructuras tardías en el lenguaje infantil</i> . 1984	78

138.	Morales de Walters, Amparo, "La adquisición de estructuras sintácticas complejas y la enseñanza de la lengua materna".	90
139.	Morales, Amparo, "Manifestaciones de pasado en niños puertorriqueños de 2-6 años".	91
149.	Padilla Rivera, José Antonio, "On the definition of domains in Spanish: the roles of the binding theory module and the lexicon" [Sobre la definición de los dominios en español: los papeles del módulo de la teoría de ligamiento y el léxico].	94
150.	Padilla, José A., <i>On the definition of binding domains in Spanish: evidence from child language</i> [Sobre la definición de los dominios de ligamiento en español: evidencia en el lenguaje infantil].	95
152.	Pandolfi, A. M., <i>La sintaxis en el niño en dos etapas de su desarrollo</i> .	96
175.	Rodríguez-Bou, Ismael, <i>La lengua hablada en la escuela elemental</i> .	110
179.	Rodríguez Fonseca, Leonilda, "Comprensión de la sintaxis en niños puertorriqueños: subordinada adjetiva".	111
195.	Santiuste Bermejo, Víctor, "Contribución a la ontogénesis del lenguaje".	121
214.	Suardiaz, D., F. Colavita, <i>Interpretación de sujetos de cláusulas de complemento por niños de 2 a 6 años</i> .	129
215.	Suardiaz, Delia E. y Federica Domínguez Colavita, "Incidencia de la correferencialidad en la interpretación de PRO anafórico".	129
224.	Van Naarsen, M., <i>Order of acquisition of grammatical structures for Spanish as a first language</i> s/f [El orden de adquisición de estructuras gramaticales del español como primera lengua].	132

LEXICOLOGÍA

7.	Ávila, Raúl <i>et al.</i> , <i>Léxico infantil de México. Recopilación preliminar</i> .	24
9.	Ávila, Raúl, "La investigación del léxico infantil y la enseñanza".	25
25.	Boada, H., C. Triadó e I. Vila, "El acceso a las primeras palabras".	33

75.	González de Guzmán, J. A., <i>An investigation of the vocabulary of children when they enter school</i> 1972 <i>in three areas of Puerto Rico</i> [Una investigación del vocabulario de niños que ingre- san a la escuela en tres zonas de Puerto Rico].	62
157.	Peraita, Herminia, "Desfase entre la producción y la comprensión del léxico en niños de 24 a 1986 36 meses de edad".	99
176.	Rodríguez-Bou, Ismael, <i>Recuento del vocabulario de preescolares</i> . 1966	111

SEMÁNTICA

48.	Conner, Peggy, S. Robin & S. Chapman, "The development of locative comprehension in 1985 Spanish" [El desarrollo de la comprensión de locativos en español].	44
70.	Frenk Alatorre, Margit, "Sobre polisemia y homonimia infantiles". 1968	58
72.	Galván, José Luz, "The development of aspectual relations in Spanish-speaking children" [El 1980 desarrollo de las relaciones aspectuales en niños hispanohablantes].	60
84.	Harris, Paul L., & Leonor Folch, "Decrement in the understanding of <i>big</i> among English- 1985 and Spanish-speaking children" [Decremento en la comprensión del término <i>big</i> (grande) en niños hispano y anglohablantes].	66
85.	Hawayek González, Antoinette, <i>Las etapas iniciales en la adquisición de las relaciones semán- 1983 ticas</i>	67
92.	Hernández-Pina, F., "Estudio semántico/estructural de las frases de dos palabras". 1984a	69
154.	Pardo, Elena, "Acquisition of the Spanish reflexive: a study of a child's overextended forms" 1985 [La adquisición del reflexivo en español: estudio de las formas sobregeneralizadas de una niña].	97
155.	Parra, Rosa María, <i>The sequential order of acquisition of categories of Spanish adjectives by 1986 Spanish-speaking children of ages 2 to 12 years</i> [El orden secuencial en la adquisi- ción de las categorías de los adjetivos del español por niños hispanohablantes de 2 a 12 años].	97
156.	Peraita Adrados, Herminia, "Adquisición de adjetivos dimensionales". 1983	98
223.	Valle Arrollo, F., "Expansiones inadecuadas y relaciones semánticas". 1981	132

PRAGMÁTICA

17. Behares, Luis E., L. S. Cordery, B. Gabbiani & C. Lago, "Question-answer and operations implied in the informative interaction between the ages of 3 and 4.4 years" [Pregunta-respuesta y operaciones implicadas en la interacción informativa entre las edades de 3 y 4.4 años]. 29
19. Belinchón, M., "Adquisición y evolución de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo". 30
30. B. de Manrique, Ana María, María I. Massone y Viviana Trucco, "Del balbuceo al habla: ¿formas de transición o estrategias de adquisición?" 35
44. Carranza, J. A., J. Pérez López y A. C. Brito, "Noción de intermediario y actos comunicativos intencionales en niños prelingüísticos". 42
51. De Lima Jiménez, Dinorah A., *Interacción verbal madre-hijo: una perspectiva psicogenética*. 1988 46
98. Heyns Jantz, Elizabeth, *El acto verbal en el sociolecto madre-hijo*. 1987 76
103. Jackson, Donna, *Una palabra: multiplicidad de intenciones y funciones*. 1989 79
143. Muñoz, T., "Las intenciones comunicativas de los niños: estudio de dos casos. Un enfoque pragmático". 92
153. Pandolfi, Ana María y María Olivia Herrera, "Funciones pragmáticas tempranas: un análisis cualitativo". 96
163. Peronard Th., Marianne, "La interrogación como acto lingüístico". 1977 102
166. Peronard Th., Marianne, Germana Guerra y Gladys Rodríguez, "Para qué hablan los niños". 1977 103
225. Vila, I., *La competencia comunicativa en los dos primeros años de vida*. 1980 132

ANÁLISIS DEL DISCURSO

26. Bocaz, Aura, "Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: estudio preliminar". 33

27.	Bocaz, Aura, "El método translingüístico en el estudio de la adquisición de la lengua materna: 1987 Berkeley crosslinguistic acquisition project".	34
43.	Carbó, Teresa, "Acerca de la interacción socioverbal en situaciones de entrevista: un caso de 1986 lenguaje infantil".	41
45.	Clemente, Rosa Ana, "Variaciones en el lenguaje espontáneo infantil". 1984	42
65.	Eisenberg, Ann R., "Learning to describe past experiences in conversation" [Aprendiendo a 1985 describir experiencias pasadas por medio de la conversación].	53
130.	Martínez, Marco Antonio, "Dialogues among children and between children and their mo- 1988 thers" [Diálogos entre niños y entre niños y sus madres].	87
131.	Matta Duco, Eugenia y Patricia Monckton Lizana, "Funciones del lenguaje en niños pre-esco- 1975 lares".	87
170.	Peronard Thierry, M., "Inicios de la comprensión textual". 1987	106
180.	Rodríguez, Oralia, <i>Egocentrism in the language of six to seven-year-old Mexican children</i> 1981 [Egocentrismo en el lenguaje de niños mexicanos de 6 a 7 años de edad].	112
181.	Rodríguez, Oralia y Rodney Williamson, "Diferencias sociales en el lenguaje: el caso de 1981 las narraciones de niños mexicanos de seis años".	113
203.	Signorini, Angela y Ana María Borzone de Manrique, "Incidencia del esquema narrativo en la 1988 comprensión y el recuerdo de cuentos".	123
232.	Williamson, Rodney, "Child discourse: some cognitive and interactional issues" [El discurso 1982 infantil: algunos temas cognoscitivos e interaccionales].	135

SOCIOLINGÜÍSTICA

59.	Echeverría, Max Sergio, "Longitud del enunciado infantil: factores ambientales e individuales". 1979	51
60.	Echeverría, Max S. y M. Olivia Herrera, <i>Incidencia de variables socioculturales en la com- 1981 prensión del vocabulario y sintaxis del español</i> .	51
62.	Edelsky, Carole & Virginia Muiña, "Native Spanish language acquisition: the effect of age, 1977 schooling and context on responses to 'dile' and 'pregúntale'" [La adquisición del español como lengua nativa: el efecto de la edad, la escolaridad y el contexto sobre las respuestas a "dile" y "pregúntale"].	52

83.	Gutiérrez, Lucy Hale, "A study of the applicability of Halliday's functional theory of language development to two Spanish-speaking children at the pre-syntactic stage" [Un estudio sobre la aplicación de la teoría funcional del desarrollo lingüístico de Halliday en dos niños hispanohablantes en la etapa pre-sintáctica].	65
95.	Herrera G., María Olivia, <i>Incidencia del factor sociocultural en la comprensión lingüística del niño</i> .	75
164.	Peronard Th., Marianne, <i>Dialectos urbanos. Variedades diastráticas en el lenguaje de los niños de siete años de Valparaíso</i> .	103
182.	Rodríguez, Oralía, Graciela Murillo y Rodney Williamson, <i>Familia y lenguaje infantil</i> .	114
202.	Siches Cusiú, E., "Desarrollo cognitivo y medio sociocultural en la adquisición de las expresiones comparativas (introducción y metodología)".	123
207.	Solano, Yamilet, "Formas de tratamiento diádico en los niños escolares de una comunidad de Costa Rica".	124
226.	Vila, I., "Interacciones sociales y adquisición del lenguaje: la 'lectura de libros'".	132

DOS O MÁS ASPECTOS

2.	Alarcos Llorach, Emilio, "La adquisición del lenguaje por el niño".	21
14.	Barriga Villanueva, Rebeca, <i>Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil</i> .	28
42.	Canellada, María Josefa, "Sobre lenguaje infantil".	40
53.	Dirección General de Educación Especial (ed.), <i>Elaboración de una propuesta sobre adquisición de la lengua española en una muestra de niños mexicanos de 2 a 11 años</i> .	47
74.	Gili y Gaya, Samuel, <i>Estudios de lenguaje infantil</i> .	61
76.	González, Gustavo, "The acquisition of Spanish grammar by native Spanish-speaking children" [La adquisición de la gramática española por niños hispanohablantes nativos].	62
81.	Gudeman, R. H., <i>Learning Spanish: a cross-sectional study of the imitation, comprehension and production of Spanish grammatical forms by rural Panamanians</i> [Aprendiendo español: un estudio transversal de la imitación, comprensión y producción de las formas gramaticales del español por niños panameños rurales].	63

94.	Hernández-Pina, Fuensanta, <i>Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna</i> .	69
116.	López Ornat, Susana, "Dinámica de la adquisición verbal".	82
121.	López Ornat, Susana, "La expresión de límites".	83
128.	Maez-Lento, Frank, "Spanish as a first language: the early stages" [El español como primera lengua: las primeras etapas].	86
151.	Pandolfi, Ana María y María Olivia Herrera, "Análisis léxico-semántico en el niño menor de tres años".	95
161.	Peronard Th., Marianne, "La partícula 'así' en el habla de alumnos de ciclo básico".	101
167.	Peronard Th., Marianne, "Adquisición de los pronombres demostrativos en castellano".	103
168.	Peronard Th., Marianne, "La adquisición de preposiciones en complementos circunstanciales".	104
169.	Peronard, M., "Spanish prepositions introducing adverbial constructions" [Las preposiciones españolas que introducen construcciones adverbiales].	105
185.	Rodríguez, Oralia, María Paz Berruecos y Graciela Murillo, <i>Sociolinguistic study of Mexican child language</i> [Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil en niños mexicanos].	116
186.	Rodríguez, Oralia y María Paz Berruecos, <i>Traits sui generis dans le langage parlé d'enfants mexicains</i> [Rasgos sui generis en el habla de niños mexicanos].	117
208.	Solé Planas, María Rosa, "Estudio genético sobre la adquisición y utilización del artículo y sus relaciones con las operaciones lógicas en niños de 3 a 6 años".	125
209.	Solé Planas, M. R., "Adquisición y utilización del artículo".	126
210.	Soto Rodríguez, Pilar, "'No es tu hija, es mi mamá'. La adquisición de los términos de parentesco".	126
231.	Williamson, Rodney & Oralia Rodríguez, "Asking and telling, a problem of language acquisition: some data from Mexican children" ["Preguntar" y "decir", un problema de adquisición del lenguaje: algunos datos de niños mexicanos].	134

OTROS TEMAS

15.	Barriga Villanueva, Rebeca, "De lo próximo a lo lejano: un análisis comparativo de deícticos 1990b en el habla infantil".	29
21.	Blanche-Benveniste, Claire et Emilia Ferreiro, "Peut-on dire des mots à l'envers?" [¿Pueden 1988 decirse las palabras al revés?].	31
40.	Bush, C., M. L. Edwards, J. M. Luckau, C. M. Stoel, M. A. Macken, J. D. Peterson, <i>On</i> 1973 <i>specifying a system for transcribing consonants in child language: a working paper</i> <i>with examples from American English and Mexican Spanish</i> [Sobre la especificación de un sistema para transcribir las consonantes en el lenguaje infantil: un trabajo con ejemplos del inglés americano y del español de México].	40
41.	Cain, Jacquelin, Marcia Weber-Olsen & Rosslyn Smith, "Acquisition strategies in a first and 1987 second language: are they the same?" [Las estrategias de adquisición en una prime- ra y una segunda lengua: ¿son las mismas?].	40
49.	Cravioto, Joaquín y Ramiro Arrieta, <i>Nutrición, desarrollo mental, conducta y aprendizaje</i> . 1982	45
61.	Echeverría, Max Sergio, "Hacia una evaluación de la competencia lingüística en la lengua 1983 materna".	52
86.	Hawayek, Antoinette, "El lenguaje infantil y la afasia". 1991	68
89.	Hernández-Pina, F., "Etapas en la adquisición del lenguaje. Estudio de un caso concreto". 1979	68
93.	Hernández-Pina, F., "Sobre la universalidad de las categorías ejes-abierta (pivot-open)". 1984b	69
96.	Heyns Jantz, Elizabeth Alejandra L., <i>Una prueba de exploración lingüística para niños</i> 1983 <i>mexicanos</i>	75
106.	Juncos, O., "Un estudio sobre la negación en el niño". 1985	80
112.	Linares, Lourdes Oriana, "Early mental representations and the emergence of language in 1986 preterm and fullterm infants" [Las representaciones mentales tempranas y la emer- gencia del lenguaje en infantes prematuros y en niños nacidos a término].	81
113.	Linares-Orama, Nicholas & Lois Joan Sanders, "Evaluation of syntax in three-year-old 1977 Spanish-speaking Puerto Rican children" [La evaluación de la sintaxis de niños puertorriqueños hispanohablantes a los tres años de edad].	81
117.	López Ornat, Susana, "'Un ovejo tiene cinco patas'; Lenguaje: interpretaciones evolutivas 1981 de la señal".	82

122.	López Ornat, S., "Las habilidades metalingüísticas". 1986	84
123.	López Ornat, Susana, "On data sources on the acquisition of Spanish as a first language" [Sobre las fuentes de datos acerca de la adquisición del español como primera lengua].	84
136.	Montes Giraldo, José Joaquín, "El sistema, la norma y el aprendizaje de la lengua". 1976	89
137.	Morales de Romero, María, <i>Desarrollo de la negación. Estudio psicolingüístico</i> . 1977	90
162.	Peronard, Marianne, "Variación diastrática y lenguaje infantil". 1975a	102
165.	Peronard Thierry, Marianne y Juana María Valencia Soler, "Correlaciones entre verbalización y rendimiento en niños chilenos de educación básica".	103
174.	Ribes, Emilio y Elda Cantú, "Efectos de la instigación en el 'uso' generativo de partículas gramaticales: ¿adquisición o mantenimiento?".	110
178.	Rodríguez Fonseca, Leonilda, <i>Descripción estadística de la actuación lingüística de niños de 5 y 6 de edad de la zona de Caguas, Puerto Rico</i> .	111
183.	Rodríguez, Oralía y Graciela Murillo, <i>Te voy a platicar de mi mundo. Muestra del habla de niños mexicanos de 6 a 7 años</i> .	115
184.	Rodríguez, Oralía y María Paz Berruecos, <i>Informe sobre el estado actual de la investigación "Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil"</i> .	115
188.	Rojas-Drummond, S. M., "Desarrollo de la abstracción del discurso narrativo en la niñez temprana y media".	118
189.	Rojas-Drummond, S. M., "Ontogénesis de la abstracción lingüística: implicaciones educativas". 1988	118
191.	Sánchez, María Elena, "Validation of assessment indicators of general patterns of psycholinguistic and cognitive abilities of young Spanish-speaking children" [La validación de los indicadores evaluativos de patrones generales en las habilidades psicolingüísticas y cognoscitivas de niños hispanohablantes].	120
200.	Sentis Bahamondes, Franklin, "Aplicación de los índices del desarrollo lingüístico a la evaluación gramatical infantil".	122
204.	Siguán, M., <i>Lenguaje y clase social en la infancia</i> . 1979	124
205.	Siguán, M., <i>Estudios sobre psicología del lenguaje infantil</i> . 1984	124

206.	Siguán, M. y C. Triadó, "Lenguaje de la acción y lenguaje de la comunicación en la infancia". 1984a	124
217.	Tolbert, Kathryn, "The contextual relativity of the grammatical morpheme" [La relatividad 1980 contextual del morfema gramatical].	131
220.	Triadó, C., "Actividades sensoriomotrices y simbólicas y adquisición del lenguaje". 1982	132
221.	Truex, Nancy-Weber, <i>An interactive concept of language development with reference to Spanish</i> 1982 [Un concepto interactivo del desarrollo lingüístico en relación con el español].	132
222.	Valdés, G., D. Barrera, W. Dearholt, M. Cárdenas, "The derivation of practical frequency list 1986 based on Rodríguez Bou's 'Recuento de vocabulario español'" [Derivación de una lista práctica de frecuencia basada en el "Recuento de vocabulario español", de Ro- dríguez Bou].	132
227.	Vila, I., M. Cortés & J. Zanón, "Baby-talk child designation in the 'book-reading' context" [El 1986a habla del bebé y la denominación infantil en el contexto de la "lectura de libros"].	132

TEMAS NO SUFICIENTEMENTE ESPECIFICADOS

46.	Clemente, R. A., "Las capacidades gramaticales en el desarrollo: su medición mediante el 1985 desempeño en tareas clasificatorias".	43
109.	Lago, Carina, Beatriz Gabbiani y Luis Behares, "Cómo los niños de 4 años representan las 1982 acciones compartidas".	81
110.	Lazcaro, M. & R. Sale, "The language of 12-year-old Spanish children" [El lenguaje de niños 1969 españoles de doce años].	81
114.	López Ornat, S., "Sobre la adquisición lingüística". 1974	81
115.	López Ornat, Susana, <i>Concepto y estructura lingüística en la dinámica de una adquisición verbal</i> . 1974	81
118.	López Ornat, Susana, "Interacción e internalización en la evolución cognitiva". 1981a	83
119.	López Ornat, S., "Estrategias hacia la comprensión del lenguaje". 1982	83
120.	López Ornat, Susana, "El contexto y la adquisición del lenguaje. Un estudio sobre niños mayas". 1984	83
142.	Muñoz, M. E. & P. Dale, "Language development: structure and function" [El desarrollo 1977 lingüístico: estructura y función].	92

144.	Napolitano, G., "Genética de la enunciación".	
1986		92
147.	Oller, D. Kimbrough y Rebecca E. Eilers, "Speech identification in Spanish and English-learning 2-year-olds" [La identificación del habla por niños hispano y anglohablantes de dos años de edad].	93
187.	Rojas-Drummond, S. M., "Theory, ontogeny and pragmatics of written and spoken language comprehension" [Teoría, ontogenia y pragmática de la comprensión del lenguaje escrito y hablado].	118
193.	Santa Cruz, Juan, "Aprendizaje verbal y conducta verbal".	
1984		120
194.	Santa Cruz, Juan, "La comprensión del lenguaje".	
1984a		120
199.	Secall, M. V., "Aproximación al primer lenguaje".	
1981		122
211.	Stark, Donald, <i>Aspectos gramaticales del español hablado por los niños de Ayacucho</i> .	
1970		128
219.	Triadó, C. "Algunos aspectos del lenguaje del niño en su función de comunicación".	
1979		132

CUADRO RESUMEN DE LOS TRABAJOS DESCRITOS

Núm.	AUTORES	TEMAS DE ESTUDIO	SUJETOS	LUGAR
2	Alarcos (1976)	Estudio longitudinal que abarca varios aspectos; etapa prelingüística, fonología, morfología, gramática, léxico y semántica	1 niño de 0 a 3 años	No se indica el lugar de España
3	Alcázar <i>et al.</i> (1980)	Adquisición de las 9 categorías gramaticales clásicas	250 niños de 1 a 6 años	D. F., México
4	Amador (1978)	Adquisición del sistema fonológico	4 niños de 2 a 3 años	D. F., México
5	Anderson y Smith (1987)	Desarrollo fonético-fonológico	6 niños puertorriqueños de 2 años	No se indica
7	Ávila (1972)	Recopilación de léxico	39 parejas de niños de 6 a 7 años	D. F. y capitales de Veracruz, Yucatán, Oaxaca, Sinaloa y Jalisco, México
8	Ávila (1976)	Adquisición de fonemas	200 niños de 4 a 5.11 años	D. F., México
9	Ávila (1978)	Estudio léxico	<i>Cf.</i> entrada 7	<i>Cf.</i> entrada 7
10	Bahrack <i>et al.</i> (1988)	Discriminación y clasificación de pasajes de habla en inglés y en español	48 bebés de 5 meses	No se indica
11	Barriga (1986)	Producción de oraciones relativas	61 niños mexicanos de 6 a 7 años	D.F., México
12	Barriga (1986a)	<i>Cf.</i> entrada 11	<i>Cf.</i> entrada 11	<i>Cf.</i> entrada 11
13	Barriga (1990)	Uso de nexos	32 niños mexicanos de 4, 6, 8 y 11 años	D.F., México

Núm.	AUTORES	TEMAS DE ESTUDIO	SUJETOS	LUGAR
14	Barriga (1990a)	Aspectos sintácticos (uso de oraciones subordinadas relativas y causa-les); aspectos discursivos (uso de deícticos, anáforas, tiempo y léxico); y aspectos subjetivos (uso de adjetivos, interjecciones, aumentativos, diminutivos y adverbios)	24 niños y niñas mexicanos, 12 de seis y 12 de doce años	D. F., México
15	Barriga (1990b)	Uso de deícticos	Los mismos que se estudian en la entrada 14	D.F., México
16	Basset y O'Connell (1980)	Pausas en las narraciones	66 niños de 2º grado de primaria	Guatemala, Guatemala
18	Beléndez (1980)	Adquisición del sistema verbal	4 niños puertorriqueños de 1.6 a 3 años	Boston, Mass., EUA
20	Blake (1980)	Adquisición del sistema modal	184 niños de 4 a 12 años de la ciudad de México	Austin, Tex., EUA
21	Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988)	¿Pueden decirse las palabras al revés?	35 niños hispanohablantes de 4.3 a 5.11 años; 16 varones y 19 niñas	D. F., México
22	Blount y Padgug (1978)	Rasgos prosódicos paralingüísticos e interaccionales del habla de los padres a los niños	4 familias anglohablantes y 4 hispanohablantes	Austin, Tex., EUA
23	Blount y Padgug (1978a)	Rasgos prosódicos paralingüísticos e interaccionales	5 niños anglohablantes de 0.9 a 1.5 y 4 hispanohablantes de 0.8 a 1.1 y de 1.5 a 1.10 años	Austin, Tex., EUA
24	Blount (1978b)	Patrones culturales en el habla de padres a hijos	4 familias anglohablantes y 4 hispanohablantes	Austin, Tex., EUA

Núm.	AUTORES	TEMAS DE ESTUDIO	SUJETOS	LUGAR
25	Boada y Vila (1978a)	Adquisición de vocabulario	1 niña de 1.2 a 1.8 años y 1 niño de quien no se indica la edad	No se indica
26	Bocaz (1986)	Comprensión de la estructura narrativa del cuento infantil	42 niños chilenos: 3 varones y 3 niñas por cada edad entre 6 y 12 años	Santiago, Chile
27	Bocaz (1987)	Expresión de la temporalidad en el discurso narrativo	12 niños de 3, 4, 5, 7, 9 y 11 años	No se indica
28	Bocaz (1991)	Marcadores de simultaneidad en estructuras sintácticas y textuales complejas	144 niños chilenos y argentinos de 3 a 11 años	No se indica
30	B. de Manrique <i>et al.</i> (1987)	Adquisición de diferentes estrategias para manifestar distintas intenciones comunicativas	2 niños argentinos: 1 niño de 0 a 2.4 y una niña de 0 a 1.9 años	No se indica
33	Bosch (1984)	Desarrollo de todos los fonemas, 22 grupos consonánticos y 4 diptongos	293 niños de 3 a 7.11 años	Barcelona, España
34	Botero <i>et al.</i> (1978)	Uso generativo del número en el artículo	2 niños de 3.5 y una niña de 3 años	D. F., México
35	Botero <i>et al.</i> (1978a)	Uso generativo del género en el artículo	3 niños de 3 años	D. F., México
37	Brisk (1972)	Adquisición de sintaxis, rasgos dialectales e interferencias lingüísticas	No se indica el número de niños de 5 años	No se indica el lugar de Nuevo México, EUA
39	Brisk (1979)	<i>Cf. entrada 37</i>	7 niños de 5 años	Albuquerque, Arizona y Chililí, Nuevo México, EUA
41	Cain <i>et al.</i> (1987)	Estrategias de adquisición del género en artículos y adjetivos	20 niños mexicanos de 3, 4, 7 y 12 años y 20 adultos que aprendían el español como 2a. lengua	

Núm.	AUTORES	TEMAS DE ESTUDIO	SUJETOS	LUGAR
42	Canellada (1979)	Estudio longitudinal que abarca varios aspectos: fonética, fonología, léxico, semántica	1 niña de 0 a 3 años	Madrid, España
43	Carbó (1986)	Interacción verbal en situación de entrevista	8 niños mexicanos de 6 a 7 años	D. F., México
45	Clemente (1984)	Variación lingüística en dos tipos de situaciones: entrevista y narración	160 niños, 32 por cada edad entre 2.0 y 6.11 años	Salamanca, España
47	Cohen (1980)	Orden de adquisición de los tiempos verbales	50 niños de padres hispanohablantes, de 2.11 a 7.1 años	San Francisco, Cal., EUA
48	Conner y Chapman (1985)	Desarrollo de la comprensión de locativos	20 niños y 20 niñas de 3.6 a 5.5 años	Lima, Perú
49	Cravioto y Arrieta (1982)	Efectos de la desnutrición sobre el desarrollo del lenguaje	38 niños de 0 a 39 meses	Lugar sobre la Tierra Blanca, Estado de México, México
50	De la Fuente (1986)	Orden de adquisición de fonemas consonánticos	55 niños dominicanos de 2 a 6.5 años	Georgetown, Delaware, EUA
51	De Lima (1988)	Interacción verbal madre-hijo	1 niño de 1.11 y 1 niña de 2.6 años, ambos mexicanos	D. F., México
52	De Zuluaga (1981)	Sistematización de los sonidos del español	1 niño de 1.11 a 2.10 años	Cali, Colombia
53	Dirección General de Educación Especial (1985)	Escalas de articulación, comprensión, sintaxis, vocabulario y competencia comunicativa	880 niños desde la guardería infantil hasta el 6º grado de primaria	D. F., México
55	Eblen (1982)	Adquisición de fonemas fricativos	6 niños mexicanos de 3.4 a 11 años	Oaxaca, México

Núm.	AUTORES	TEMAS DE ESTUDIO	SUJETOS	LUGAR
56	Echeverría (1976)	Comprensión de oraciones pasivas, subjuntivas, condicionales y relativas; varios órdenes de palabras y oraciones con los verbos <i>preguntar</i> , <i>contar</i> y <i>prometer</i>	No se indica el número de niños de 5 a 10 años	Concepción, Chile
57	Echeverría (1978)	Comprensión de oraciones activas y pasivas reversibles, activas reversibles con objeto inicial y subordinadas adjetivas en función de sujeto	No se indica el número de niños de 5 a 10 años	Concepción, Chile
58	Echeverría (1978a)	Comprensión de oraciones pasivas, activas, condicionales de subjuntivo y relativas	58 niños chilenos de 5 a 10 años	Concepción, Chile
59	Echeverría (1979)	Relación entre el PLE y edad, grupo social, horas de televisión, nivel económico, nivel educativo, orden relativo entre los hermanos y sexo	102 niños chilenos de 2 a 5.10 años	Concepción, Chile
60	Echeverría y Herrera (1981)	Relación entre la comprensión de la sintaxis y el léxico y la pertenencia a un grupo social	22 niños chilenos de 4 a 5 años	Concepción, Chile
62	Edelsky y Muiña (1977)	Respuesta a los verbos <i>preguntar</i> y <i>decir</i> según la edad, la escolaridad y el contexto	80 niños de padres cubanos, de 7 a 10 años	Miami, Florida EUA
63	Eilers <i>et al.</i> (1979)	Percepción del tiempo de inicio de la sonoridad (Voice Onset Time, o VOT)	16 bebés de padres cubanos, de 6 a 8 meses	Miami, Florida, EUA
64	Eilers <i>et al.</i> (1984)	Adquisición de los contrastes sonoros del español y del inglés en las etapas presignificativa y significativa	4 niñas y 3 niños al año y a los 3 años	Miami, Florida, EUA
65	Eisenberg (1985)	Cambios en la forma y en el tipo de conversaciones sobre el pasado	2 niñas mexicanas: 1 de los 21 a los 32 meses y 1 de los 24 a los 38	Oakland, Cal., EUA
66	Fenoy (1987)	Efecto del contexto en la comprensión de estructuras de reciprocidad, con y sin cláusula incluida	30 niños argentinos de 6 a 7 años	San Luis, Argentina

Núm.	AUTORES	TEMAS DE ESTUDIO	SUJETOS	LUGAR
67	Ferreiro <i>et al.</i> (1976)	Comprensión, producción y juicios de aceptabilidad de oraciones relativas	68 niños hispano-hablantes de 4 a 10 años	Ginebra, Suiza
68	Floyd (1990)	Complejidad oracional y subordinación	No se especifica el número de niños de 2 a 10 años	No se indica
69	Fontanella de Weinberg (1981)	Adquisición de los fonemas	1 niño de los 9 a los 21 meses	Buenos Aires, Argentina
70	Frenk (1968)	Polisemia y homonimia	1 niño de 1.3 a 3.2 años	D. F., México
71	Friedmann (1983)	Desarrollo de la discriminación fonémica según sexo y edad	30 niños y 30 niñas de 5 a 7.2 años	D. F., México
72	Galván (1980)	Producción y comprensión de rasgos temporales relacionados con la expresión del aspecto	66 niños de 5 a 16 años	D. F., México y Austin, Tex., EUA
73	Gathercole (1991)	Desarrollo del <i>se</i> multifuncional	5 grupos de 10 niños de 3, 5, 7, 9 y 11 años	Madrid, España
76	González (1978)	Desarrollo fonológico y gramatical	2 niños y 2 niñas de 2 a 10 años	Austin, Tex., EUA
78	González (1980)	Producción de tiempos verbales y adverbios temporales	2 niños y 2 niñas de familias mexicanas, de 2 a 4.6 años	Austin, Tex., EUA
80	Graham (1977)	Discriminación y producción de diferencias léxicas y gramaticales basadas en el uso del acento	No se indica el número de niños de 2.6 a 7 años	Austin, Tex., EUA
81	Gudeman (1986)	Imitación, comprensión y producción de formas lingüísticas de número, tiempo y aspecto, y relaciones SVO y SVI	59 niños de 4.6 a 12.4 años	Los Boquerones, Panamá
82	Gutiérrez (1974)	Aplicación de la teoría de Halliday al español, en la etapa presintáctica	1 niño de 22 y una niña de 11 meses, de hogares hispanohablantes.	Nuevo México, EUA

Núm.	AUTORES	TEMAS DE ESTUDIO	SUJETOS	LUGAR
84	Harris y Folch (1985)	Decremento en la comprensión del término <i>big</i> (grande)	32 niños hispanohablantes y 32 anglohablantes de 3.2 a 5.11 años	Oxford, Inglaterra y Barcelona, España
85	Hawayek (1983)	Adquisición de las relaciones semánticas, basadas en la teoría de Halliday	2 niños mexicanos de 1.10 y de 1.7 años	D. F., México
86	Hawayek (1991)	Lenguaje infantil y afasia	Emisiones producidas por niños de 1.1 a 2.2 años de edad	D. F., México
87	Hawayek (1992)	Adquisición de algunos aspectos sintácticos en el marco de la hipótesis de la "Parametrización del léxico"	Los mismos de la entrada 86	D. F., México
88	Hawayek (1992a)	Algunos aspectos sintácticos, a partir de las representaciones léxicas	Los mismos de la entrada 86	D. F., México
90	Hernández (1982)	Análisis de sonidos contoides y vocoides durante la etapa del balbuceo	1 niño de 0 a 11 meses	No se indica el lugar de España
94	Hernández (1984)	Estudio longitudinal de la adquisición fonológica, léxica y sintáctica durante las etapas holofrástica, de dos palabras y telegráfica	1 niño de 0 a 3 años	No se indica el lugar de España
97	Heyns (1984)	Desarrollo fonológico	10 niños mexicanos de 2 a 6 años	D. F., México
98	Heyns (1987)	Actos verbales en el sociolecto madre-hijo	1 niña mexicana (no se especifica la edad)	D. F., México
100	Hochberg (1988)	Dos fases de la adquisición del acento en español: la que precede y la que acompaña a la adquisición del sistema completo	4 niños mexicano-norteamericanos de 1.5 o 1.6 hasta 2.4 años	Redwood City, Cal., EUA
101	Horita (1981)	Producción de adverbios y construcciones yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas que expresan relaciones de anterioridad, posterioridad y simultaneidad	25 niños de 4 a 8.10 años	D. F., México

Núm.	AUTORES	TEMAS DE ESTUDIO	SUJETOS	LUGAR
102	Hurtado <i>et al.</i> (1984)	Adquisición de estructuras sintácticas con infinitivo, relativas, con pronombres clíticos y estructuras exclamativas	475 niños, desde preprimaria hasta 6º grado	D. F., México
103	Jackson (1989)	Inicios de la comunicación intencional por medio de gestos y emisiones verbales	2 niños y 2 niñas mexicanas de 1.1 y 1.8 años	D. F., México
105	Jiménez (1987)	Adquisición de 18 consonantes en posición inicial, media y final de palabra	20 niños de ascendencia mexicana, entre 3 y 5.7 años	No se indica
107	Kernan y Blount (1966)	Reglas de formación y de derivación de palabras	92 niños de 5 a 10 años	Ciudad Guzmán, Jalisco, México
108	Kvaal (1988)	Adquisición de 10 morfemas	15 niños mexicano-norteamericanos entre los 2 y los 4.8 años	No se indica
113	Linares y Sanders (1977)	Evaluación de la sintaxis, con el PLE y la Prueba del desarrollo oracional, de Toronto	30 niños normales de 3 años y 30 de igual edad, con problemas de lenguaje	No se indica el lugar de Puerto Rico
116	López (1973)	Comprensión y producción espontánea y deliberada de <i>hasta</i> en sus acepciones temporal y espacial	89 niños madrileños de 3 a 6 años	Madrid, España
117	López (1981)	Significación del signo lingüístico	30 niños de 3 a 13 años	No se indica el lugar de España
121	López (1984a)	Comprensión y producción de la expresión <i>hasta</i> en sus acepciones temporal y espacial	59 niños de 3 a 6 años	No se indica el lugar de España
123	López (1988)	Necesidad de tomar en cuenta las distintas variantes del español al interpretar datos de adquisición		
125	Macken y Barton (1978)	Adquisición de consonantes de acuerdo con la complejidad silábica y el grado de similitud	1 niño mexicano de 1.7 y 2.1 años	Stanford, Cal., EUA

Núm.	AUTORES	TEMAS DE ESTUDIO	SUJETOS	LUGAR
126	Macken (1980)	Adquisición del contraste sonoro de las consonantes oclusivas en posición inicial de palabra	3 niños de 1.7 años y 4 de 3	Redwood City, Cal., EUA
127	Macken (1981)	Reorganización en el desarrollo fonológico: una jerarquía de unidades básicas de adquisición	1 niño mexicano de 1.7 a 2.1 años	No se indica
128	Maez-Lento (1981)	Adquisición fonológica; desarrollo morfológico del verbo y uso de inflexiones en nombres y modificadores	3 niños de 18, 21 y 24 meses respectivamente	Santa Barbara, Cal., EUA
130	Martínez (1988)	Estilos conversacionales en diálogos	20 niños hispano-hablantes de 2 y 4 años y sus madres	No se indica
131	Matta y Monckton (1975)	Siete funciones del lenguaje de Jakobson y algunas de Halliday	No se indica el número de niños chilenos de 2.10 a 3.2 años	No se indica el lugar de Chile
133	Montes (1970)	Desarrollo de los fonemas labiales	4 niños de los que no se indican las edades	Bogotá, Colombia
134	Montes (1971)	Adquisición del sistema fonológico	2 niños de 0 a 5 y 2 de 0 a 3 años	Bogotá, Colombia
135	Montes (1974)	Cronología de aparición de categorías gramaticales	4 niños de 0 a 55 meses	Bogotá, Colombia
136	Montes (1976)	El papel del sincretismo en la conformación del sistema léxico-semántico y análisis de las primeras formaciones oracionales	4 niños de 0 a 55 meses	Bogotá, Colombia
138	Morales de Walters (1978)	Completar oraciones formadas por verbos que exigen subjuntivo en la subordinada, oraciones completivas sustantivas, finales, temporales, condicionales y relativas restrictivas	20 niños de 10 años	Río Piedras, Puerto Rico
139	Morales (1991)	Manifestaciones de tiempo pasado	15 niños puertorriqueños de 2 a 6 años	No se especifica

Núm.	AUTORES	TEMAS DE ESTUDIO	SUJETOS	LUGAR
140	Moreno (1976)	Adquisición de los fonemas	200 niños de 4 a 5.11 años	D. F., México
144	Olarte (1986)	Producción y comprensión de 9 morfemas	90 niños de 30 a 50 meses	Orlando, Florida, EUA
146	Oller y Eilers (1982)	Análisis de sonidos prelingüísticos y comparación con sonidos lingüísticos	16 bebés de 11 a 14 meses	Miami, Florida, EU A
148	Oropeza (1987)	Adquisición del sistema consonántico	55 niños entre 2 y 5 años	Jalapa, Veracruz, México
149	Padilla (1986)	El módulo de la teoría del ligamiento en las anáforas	80 niños de 3.9 años	Ithaca, N.Y., EUA
151	Pandolfi y Herrera (1985)	Estudio léxico por categorías morfo-sintácticas	3 niñas y 7 niños de 27 a 31 meses	Concepción, Chile
153	Pandolfi y Herrera (1987)	Funciones del lenguaje e intención comunicativa	12 niños de 2.7 años en promedio	Concepción, Chile
154	Pardo (1985)	Análisis de las formas sobregeneralizadas del reflexivo	1 niña de 29 a 38 meses	Stanford, Cal., EUA
155	Parra (1986)	Orden de adquisición, tipo y frecuencia de adjetivos	80 niños de padres mexicanos, de 2 a 12 años	San Francisco, Cal., EUA
156	Peraita (1983)	Orden de adquisición de adjetivos dimensionales: grande-pequeño, largo-corto, grueso-delgado y ancho-estrecho	62 niños de 3 a 6 años	Madrid, España
157	Peraita (1986)	Desfase entre comprensión y producción léxica	11 niñas y 9 niños de 31 meses de edad promedio	Madrid, España
159	Pérez-Pereira (1989)	Adquisición de 6 morfemas	109 niños de 3 a 6 años	No se indica lugar de España
160	Pérez-Pereira (1991)	Adquisición del género	160 niños de 4 a 11 años	Santiago y Vigo, España
161	Peronard (1975)	Uso de la partícula <i>así</i>	37 niños de 6 a 11 años	Valparaíso, Chile

Núm.	AUTORES	TEMAS DE ESTUDIO	SUJETOS	LUGAR
162	Peronard (1975a)	Variación diastrática en rasgos fonológicos y morfofonémicos	10 niños de 6.6 a 7.6 años de cada ciudad	Viña del Mar y Valparaíso, Chile
163	Peronard (1977-1978)	Capacidad de interpretar y responder a preguntas: totales, parciales, locativas, posesivas y con nombre <i>quien</i>	1 niña de 1.7 hasta 3.11 años	Valparaíso, Chile
165	Peronard y Valencia (1978a)	Relación entre grado de verbalización y rendimiento escolar	40 niños de 6 a 10 años	Valparaíso, Chile
167	Peronard (1982)	Adquisición de los pronombres demostrativos	3 niños de 10 a 44 meses	Valparaíso, Chile
168	Peronard (1983)	Orden de adquisición de preposiciones en complementos circunstanciales	3 niños de 1.7, 1.10 y 2.1 años respectivamente	Valparaíso, Chile
169	Peronard (1985)	Orden de adquisición y uso de preposiciones que introducen construcciones adverbiales	1 niña de 1.2, 2 niños de 1.10 y otro de 2.1 años	Valparaíso, Chile
170	Peronard (1987)	Comprensión del cuento y análisis de inferencias lógicas	8 niños de 2.11 a 6.3 años	No se indica el lugar de Chile
171	Peronard (1987a)	Análisis de la producción de formas, tiempos, modos y significados verbales	1 niña de 1.7 y 1 niño de 2.2 años	No se indica el lugar de Chile
172	Randeri (1980)	Uso de clíticos en producción espontánea	25 niños de 5 a 9 años	Los Angeles, Cal., EUA
173	Ribes y Cantú (1978)	Efectos del reforzamiento en el uso del género del artículo	3 niños pre-escolares	D. F., México
174	Ribes y Cantú (1978a)	Efectos de la presentación de instigadores en la producción de partículas gramaticales	3 niños de 3 años	D. F., México
175	Rodríguez-Bou (1957)	Temas de conversación y errores de sintaxis	334 grupos de niños rurales y otro tanto de niños urbanos de 1º a 6º grados de primaria	Río Piedras, Puerto Rico

Núm.	AUTORES	TEMAS DE ESTUDIO	SUJETOS	LUGAR
179	Rodríguez Fonseca (1986)	Comprensión de la oración subordinada adjetiva, con el relativo <i>que</i> co-mo objeto y como sujeto del verbo subordinado	48 niños y 48 niñas de 5 a 12 años	No se indica el lugar de Puerto Rico
180	Rodríguez (1977)	Índice de omisión de información en la narración de cuentos	59 niños de 6 a 7 años	D. F., México
181	Rodríguez y Williamson (1981)	Diferencias sociales en las narraciones infantiles	60 niños de 6 a 7 años	D. F., México
182	Rodríguez <i>et al.</i> (1982)	Correlación entre grupo social, situación comunicativa y producción lingüística	60 niños de 6 a 7 años	D. F., México
183	Rodríguez y Murillo (1985)	Muestra de habla de niños mexicanos	61 niños de 6 a 7 años	D. F., México
184	Rodríguez y Berruecos (1986)	Descripción del proyecto y resultados preliminares de algunas variables: tipos de oración, orden de elementos gramaticales, formas y tiempos verbales	52 niños de 6 a 7 años	D. F., México
185	Rodríguez <i>et al.</i> (1987)	Formas, modos y tiempos verbales; y estructura sintáctica de sujetos, objetos directos y circunstanciales de tiempo y de espacio	58 niños de 6 a 7 años	D. F., México
186	Rodríguez y Berruecos (1988)	Frecuencia y tipos de rasgos <i>sui generis</i> en el verbo, en el sujeto y en el objeto directo	52 niños de 6 a 7 años	D. F., México
189	Rojas-Drummond (1988)	Número de unidades que el niño recuerda de cada una de 9 historias, preguntas y respuestas sobre las mismas y secuenciación de láminas que ilustran los eventos	64 niños con edades promedio de 5.5 años; 64 de 7.6 promedio y 64 de 9.7 años promedio	D. F., México
190	Romero (1985)	Patrones de uso correcto o incorrecto de formas, modos y tiempos verbales	6 niños puertorriqueños de 3.6 a 4.6 años	Nueva York, EUA

Núm.	AUTORES	TEMAS DE ESTUDIO	SUJETOS	LUGAR
195	Santiuste (1975)	Interpretación semántica de oraciones con estructura superficial igual, pero estructura profunda diferente y viceversa	120 niños de 5 a 11 años	Madrid, España
197	Sebastián (1982)	Adquisición de las formas de posesión	11 niños y 26 niñas de 1.11 a 3.2 años	Madrid, España
200	Sentís (1979)	Desarrollo gramatical, basado en el MLU	1 niño entre 2.1 y 2.5 años	Santiago, Chile
203	Signorini y Borzone (1988)	Relación entre comprensión y evocación de cuentos y complejidad estructural de los mismos	33 niños del 3er. grado	Buenos Aires, Argentina
207	Solano (1976)	Uso de las formas pronominales de la segunda persona del singular (<i>tú, vos, usted</i>), de acuerdo con edad, sexo, escolaridad, posición jerárquica, etcétera	5 niños y 5 niñas de cada grado escolar en 4 escuelas y personal directivo, docente y administrativo de las mismas	San Ramón Alajuela, Costa Rica
208	Solé (1976)	Relación entre desarrollo cognoscitivo, capacidad operatoria y sistema de determinantes (artículos)	66 niños de 3.6 a 5.11 años	Madrid, España
210	Soto (1982)	Adquisición, uso y significado de los términos de parentesco	7 niños de 6, 11 de 7 y 11 de 8 años	Madrid, España
213	Stoel (1974)	Adquisición de fonemas líquidos	6 niños de 2.4 a 3.3 años y 10 de 1.6 a 4.8	Redwood City, Cal., EUA y D. F., México
215	Suardiaz y Domínguez (1990)	Correferencialidad en la interpretación de PRO anafórico	36 niños entre 2.6 y 5.6 años	San Luis, Argentina
216	Tolbert (1978)	Adquisición de morfemas, comparando maya y español	10 niños hispanohablantes monolingües y 10 niños mayas hablantes de cakchiquel	Guatemala y San Marcos La Laguna, Guatemala

Núm.	AUTORES	TEMAS DE ESTUDIO	SUJETOS	LUGAR
217	Tolbert (1980)	Relatividad en el uso del morfema como unidad de análisis en los estudios de adquisición		
218	Toronto (1972)	Jerarquías hipotéticas para la adquisición de pronombres, verbos, adjetivos y palabras interrogativas	48 niños mexicano-norteamericanos de 3 a 5.11 años	No se indica
228	Vila y Elgstrom (1987)	Relación entre el proceso imitativo y el desarrollo morfosintáctico	1 niña de 1.2 y 2 niños de 0.10 y 0.5 hasta los 2 años	No se indica el lugar de España
230	Vivas (1979)	Adquisición de 13 morfemas del español, comparados con el inglés	2 niños de 28, 1 de 41 y otro de 45 meses	No se indica
231	Williamson y Rodríguez (1980)	Sintaxis, léxico y semántica de verbos locutivos	48 niños de 6 a 7 años	D. F., México
232	Williamson (1982)	Rasgos interaccionales y cognoscitivos en el discurso infantil	60 niños de 6 a 7 años	D. F., México

LISTA DE REVISTAS CONSULTADAS

	NOMBRE	DIRECCIÓN
1	<i>Acta Psicológica Mexicana</i>	Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
2	<i>Anthropological Linguistics</i>	Anthropology Department, Indiana University, Rawles Hall 108. Bloomington IN 47401, U.S.A.
3	<i>Anuario de Psicología</i>	Universidad de Barcelona, Departamento de Psicología, Núcleo Universitario, Barcelona 14, Barcelona, España.
4	<i>Archives de Psychologie</i>	Editions Medicine et Hygiene, 78, Av. Rosaie, Case Postale 229, CH-1211, Geneva 4, Suiza.
5	<i>Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)</i>	Avda. Río Orinoco 12-41, Cumbres de Curumo, Caracas 1080, Venezuela.
6	<i>Bilingual Education Paper Series</i>	California State University, Berkeley, Dissemination Assessment Center, Los Angeles, CA 90032, U.S.A.
7	<i>Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española</i>	Apdo. 4008, San Juan 00936, Puerto Rico.
8	<i>Bulletin Signalétique</i>	Centre de Documentation Sciences Humaines, 54 bd Raspail, B. P. 140, 75260 Paris, Codex 06, Francia.
9	<i>Cognitive Linguistics</i>	Walter de Gruyter Inc., 200 Saw Mill River Road, Hawthorne, New York, 10532, U.S.A.
10	<i>Cognitive Psychology</i>	Academic Press Inc., 1 East First Street, Duluth MN 55802, U.S.A.
11	<i>Child Development</i>	University of Chicago Press, 5801 Ellis Ave., Chicago Ill. 60637, U.S.A.
12	<i>Discourse Processes</i>	Ablex Publishing Corp, 355 Chestnut Street, Norwood N.J. 07648, U.S.A.
13	<i>Dissertation Abstracts International (DAI)</i>	University Microfilms International, 300 North Zeeb Road, Ann Arbor MI 48106, U.S.A.
14	<i>Educational Resources Information Center (ERIC)</i>	3030 North Fairfax Drive, Arlington, Virginia 22201, U.S.A.

	NOMBRE	DIRECCIÓN
15	<i>Estudios de Psicología</i>	Pablo del Río, Ed., Eloy Gonzalo 19, Madrid, España.
16	<i>Filología</i>	Instituto de Filología y Literatura, "Dr. Amado ALonso", 25 de mayo 217, Buenos Aires, 1002, Argentina.
17	<i>Hispania</i>	Osterreichsch-Spanische Gesellschaft, Rotenturmstr. 27, A-1010, Vienna, Austria.
18	<i>Infancia y Aprendizaje</i>	Eloy Gonzalo, 19, Madrid 10, España.
19	<i>Journal of Child Language</i>	Cambridge University Press, American Branch, 32 East 57th. Street, New York, N Y 10022, U.S.A.
20	<i>Journal of Memory and Language</i>	Academic Press Inc., 1 East First Street, Duluth, MN, 55802, U.S.A.
21	<i>Journal of Pragmatics</i>	Elsevier Science Publishers B. U. Journals Department (North Holland), P. O. Box 211, 1000 AE, Amsterdam, The Netherlands.
22	<i>Journal of Psycholinguistic Research</i>	Plenum Publishing Corporation, 233. Spring Street, New York 10013.
23	<i>Journal of Speech and Hearing Research</i>	American Speech-Language-Hearing Association, 10801, Rockville Pike, Rockville, MD 20852, U.S.A.
24	<i>Language</i>	Journal of the Linguistic Society of America, Waverly Press Inc., Baltimore, M. D. 21202, U.S.A.
25	<i>Language and Speech</i>	Kingston Press Services Ltd., 28 Highst., Teddington, Middlesex 8, TW11 EW, England.
26	<i>Language in Society</i>	Arthur S. Abramson, 179 B High Street, Hampton Hill, Middlesex, U.S.A.
27	<i>Lectura y Vida</i>	Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina.
28	<i>Lenguas Modernas</i>	Departamento de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Chile, Sede Santiago Oriente, Casilla 101136-Correo Central, Santiago, Chile.
29	<i>Lingua: International Review of General Linguistics</i>	Elsevier Science Publishers B. V., P. O. Box 1991, 1000 BZ, Amsterdam, The Netherlands.

	NOMBRE	DIRECCIÓN
30	<i>Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)</i>	P. O. Box 22206, San Diego, California 92122 (619) 565-6603, U.S.A.
31	<i>Minnesota Working Papers in Linguistics and Philosophy of Language</i>	Dept. of Linguistics, University of Minnesota, 142 Kleaber Court, Minneapolis MN 55455, U.S.A.
32	<i>National Association of Bilingual Education (NABE) Journal</i>	1201 16th Street, N. W. Room 405, Washington, D. C. 20036, U.S.A.
33	<i>National Clearing-House for Bilingual Education</i>	1555 Wilson Blvd. Suite 605, Arlington, VA. 22209, U.S.A.
34	<i>New Directions for Child Development</i>	Jossey-Bass Inc. Publishers, 433 California St., San Francisco, CA., U.S.A.
35	<i>Nueva Revista de Filología Hispánica (NRFH)</i>	Camino al Ajusco 20, Col. Santa Teresa, A. P. 20-671, C. P. 01000, México, D. F.
36	<i>Ottawa Hispánica</i>	University of Ottawa, Department of Modern Languages, Ottawa, Ont., Kin 6N5, Canada.
37	<i>Papers and Reports on Child Language Development</i>	Department of Linguistics, Stanford University, Stanford, CA., 94305, U.S.A.
38	<i>Rassegna Italiana di Linguistica Applicata</i>	Bulzoni Editore, Vía Liburni 14, 00185, Roma, Italia.
39	<i>Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)</i>	Editorial de la Universidad de Concepción, Casilla 1557, Concepción, Chile.
40	<i>Revista Argentina de Lingüística</i>	Casilla de Correos 45, 5511 Gral. Gutiérrez, Mendoza, Argentina.
41	<i>Revista de Filología de la Universidad de Costa Rica</i>	Apartado Postal No. 75, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.
42	<i>Revista de Psicología General y Aplicada</i>	Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Orientación Profesional, A. C., Juan Huarte de San Juan, Ciudad Universitaria, Madrid 3, España.
43	<i>Revista Española de Lingüística</i>	Órgano de la Sociedad Española de Lingüística, Duque de Medinaceli, 28014, Madrid, España.

	NOMBRE	DIRECCIÓN
44	<i>Revista Mexicana de Análisis de la Conducta</i>	Editorial Trillas, S. A., Apartado Postal 69-716, México 21, D. F., México.
45	<i>Revista Papeles de la Casa Chata</i>	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS), General Guadalupe Victoria núm. 75, Tlalpan, C. P. 14000, México, D. F., México.
46	<i>Rivista di Lingüística</i>	Rosenberg and Sellier Editori in Torino, 14 via Andrea Doria, Torino, Italia.
47	<i>Signos: Estudios de Lengua y Literatura</i>	Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Católica de Valparaíso, Casilla 4059, Valparaíso, Chile.
48	<i>Sociolinguistics</i>	Newsletter of the Research. c/o Scholars Press Member Service Department, 101 Salem Street, Chico, CA., 95927, U.S.A.
49	<i>Sociological Abstracts</i>	P. O. Box 22206, San Diego, CA., 92122-0206, U.S.A.
50	<i>Thesaurus</i>	Apdo. Aéreo 20002, Bogotá, Colombia.
51	<i>Transcript</i>	Jewish Transcript, Federation of Greater Suite 929, Securities Bldg., Seattle, WA. 98101, U.S.A.

La adquisición del español como lengua materna.

Bibliografía descriptiva,

se terminó de imprimir en abril de 1997

en Grupo Edición, S.A. de C.V., Xochicalco 619, Col. Vértiz-Narvarte;

Tipografía y formación: AMEE Ediciones Electrónicas,

Cuernavaca, Morelos (91-73-19-03-73).

La edición y revisión final estuvieron al cuidado de Oralia Rodríguez.

Se imprimieron 1000 ejemplares.

Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios

En esta bibliografía se presenta una descripción de cada uno de los trabajos de investigación que se han hecho en el mundo hispánico, y en algunos otros países, sobre la adquisición del español como lengua materna.

Con ella se pretende dar a conocer lo que se sabe sobre este aspecto del desarrollo del niño a lingüistas, psicólogos infantiles, sociólogos, terapeutas del lenguaje, maestros de escuela y, en general, a todos aquellos interesados en el lenguaje infantil y en el niño de habla hispana en particular.

EL COLEGIO DE MÉXICO

