

LynX

Panorámica de Estudios Lingüísticos



Número 6 (2007)



LA ACTUALIDAD DE LOS ESTUDIOS SOBRE LENGUAJE INFANTIL

Milagros Fernández Pérez
Universidade de Santiago de Compostela

O dan cómo eu (Comeré lo que me den)
(A mi padre. In memoriam)

Resumen: Los intercambios verbales en el período infantil tienen un especial atractivo desde el punto de vista lingüístico. Tanto por sus singularidades como por su fuerza comunicativa, la lengua de los niños seduce en su dinamismo y en su vertiginosa evolución. La relevancia lingüística del habla infantil ha exigido revisar algunos tópicos del proceso de adquisición con objeto de acoplar ciertos principios al enfoque sobre las interacciones reales y espontáneas. En esta contribución se consideran algunos lugares comunes sobre la emergencia de la lengua pero sobre todo se subrayan cuestiones de método como (a) ¿el lenguaje en proceso de desarrollo ha de ser abordado como producto instantáneo y universal?, y (b) ¿la teoría de la adquisición debe ser un modelo hipotético de mecanismos? El acopio de datos adquisitivos en distintos entornos idiomáticos facilitado por la Lingüística de corpus ha redimido las peculiaridades codificadas del habla infantil. Y, lo que es crucial, ha recuperado su importancia en funciones valorativas educativas y logopédicas.

Palabras-clave: desarrollo de la lengua, adquisición del lenguaje, habla infantil, emergencia de la lengua, corpora de habla infantil, teorías de la lengua basadas en los usos.

Abstract: Verbal exchanges in early childhood constitute a particularly interesting area of linguistic research. With its peculiar features and communicative strength, child language shows a stunning dynamism and fast evolution. Recent interest of linguistic research in child language has resulted in the revision of deeply rooted assumptions about the language-acquisition process, aimed at ensuring that current principles are fully compatible with actually observed spontaneous interactions. In this contribution, as well as revisiting some commonplaces in relation to the emergence of language, we shall focus on methodological issues such as a) should the study of the language acquisition process be tackled by conceiving it as an instantaneous and universal product? b) should acquisition theory be conceived as a hypothetical model of mechanisms? The compilation of data on language acquisition in different linguistic environments propitiated by Corpus Linguistics has revealed the codified peculiarities of child language. Furthermore, and most importantly, it underlines their relevance in assessing both educational and speech-therapy activities.

Key Words: Language Development, Language Acquisition, Child Language, Emergence of Language, Corpora and Child Language, Usage-based Theories of Language.

1. PRELIMINARES. PANORÁMICA Y ANTECEDENTES DE LOS ENFOQUES MÁS RECIENTES SOBRE HABLA INFANTIL

En el mundo de la ciencia hay temas manidos y reiterados que continuamente suscitan interés y que siempre están ahí. Hay otros temas que se plantean, se tratan con alguna resolución, y desaparecen o se invisibilizan. Y hay también otros temas que tímidamente van definiendo su importancia, toman arraigo e incluso se ponen de moda. El lenguaje infantil es precisamente uno de esos asuntos que ha ido cobrando relieve en las últimas décadas hasta convertirse en ámbito estelar de la Psicolingüística evolutiva y empezar a formar parte de la cartera encomendada a lingüistas.

Hay, quizás, tres factores que explican el fulgurante destello de las investigaciones más recientes sobre el habla de los niños. Las nuevas tecnologías han permitido recolectar grabaciones audiovisuales de interacciones en contexto natural y espontáneo. Los sistemas informáticos han facilitado la transcripción y la codificación de los materiales en soportes electrónicos mediante programas diseñados al efecto. El ambiente científico ha promovido estudios multidisciplinares y con impacto social, lo que ha reorientado el interés por los datos y por los casos prácticos y reales.

Desde hace ya algún tiempo el lenguaje infantil ha dejado de presentarse bajo el marbete de *teoría de la adquisición* para revestirse del de *datos de desarrollo de la lengua*. Atrás han quedado planteamientos excesivamente ambiciosos en su pretensión de formular una teoría general sobre la adquisición del lenguaje. El habla de los niños constata la variación interidiomática e interindividual y pone en tela de juicio la tan cacareada concepción universalista del proceso. Si en filogénesis resulta crucial defen-

der la capacidad del habla común a toda la especie, lo significativo en ontogénesis no es que todos los niños hablen sino que lo hagan de modo tan diferente. La importancia del *proceso* es incontestable: los niños no nacen hablando (Clark 2003: 1 ss.).

El predominio de los aspectos lingüísticos en la dinámica de desarrollo de la lengua ha redefinido los posibles correlatos cognitivos y su incidencia en el progreso verbal. De entrada se ha obviado la polémica cuestión de la prevalencia de lo cognitivo sobre lo lingüístico al haberse diseñado modelos autónomos e interconectados en un marco global. La adquisición de la lengua ya no depende de la teoría de la mente ni deriva de enfoques psicológicos al uso, sino que se edifica sobre los materiales de habla espontánea recopilada en diferentes entornos idiomáticos. El proyecto de desarrollo verbal en distintas lenguas conducido por Dan Slobin (1985-1997) sobre una base definida y protocolizada marca el punto de inflexión hacia la investigación lingüística empírica en materia de adquisición. El mismo Slobin (2001: 407) se confiesa paciente del cambio:

I will propose, however, that such theorists -including myself- have erred in attributing the origins of structure to the mind of the child, rather than to the interpersonal communicative and cognitive processes that everywhere and always shape language in its peculiar expression of content and relation.

Los antecedentes en este estilo de investigación de campo marcaron hitos que conviene reseñar. De entre todos los *diarios* de compilación y anotación de progreso verbal sobresalen los de Roger Brown (1973) y Michael A.K. Halliday (1975) por motivos específicos en cada caso. La *gramática semántica* de las etapas iniciales propuesta por Brown y las *intenciones comunicativas* asociadas a los primeros intercambios del bebé y tipificadas por Halliday son principios vigentes de desarrollo verbal. Y ambos se sostienen en datos lingüísticos previamente estudiados. Curiosamente, las fuentes reales de habla infantil destacan las bases semánticas y pragmáticas de las primeras interacciones, frente al

insistente valor y protagonismo de la gramática formal en las teorías universalistas de la adquisición. Sin duda, uno de los beneficios del nuevo modo de proceder ha sido el protagonismo de las peculiaridades del habla infantil, que de ninguna manera se ajusta a los moldes prefijados del sistema lingüístico adulto. Se hace evidente que las teorías sintácticas perfiladas sobre formas de la lengua escrita ya definitivamente conformada no se compadecen con las construcciones propias del lenguaje infantil. Una razón más y de peso para abandonar empresas teóricas ambiciosas pero excesivamente alejadas de las realidades verbales de los niños.

Si los estudios de Brown (1973) y Halliday (1975) tuvieron carácter de pioneros por sus alcances en el destape de lo lingüístico y genuino en las interacciones en período infantil, los trabajos de Lois Bloom (1973), Melissa Bowerman (1973) y Martin Braine (1976) descollaron por sus enfoques procesuales-emergentistas e interlingüísticos ante el desarrollo de la lengua. Las investigaciones de Bloom fueron de las primeras en contener y manejar la noción de gramáticas-pivote específicas en las distintas etapas adquisitivas. Bowerman ha sido rompedora desde sus pesquisas iniciales, siempre comparativas e interidiomáticas como corresponde al desarrollo conceptual y lingüístico. En esta misma línea se sitúa el trabajo de Braine (1976), que contrasta esquemas constructivos básicos en ciertos márgenes adquisitivos con datos procedentes del inglés, del finlandés y del samoano.

La tradición lingüística de corte *social* y *antropológico* vigente en Estados Unidos desde los primeros antropólogos como Franz Boas y Edward Sapir y continuada por el magisterio de Kenneth Pike en el círculo del *Summer Institute of Linguistics* ha dado lugar en estas últimas décadas a la formación de una corriente multidisciplinar conocida como *Lingüística cognitiva*, en la que participan lingüistas de la talla de Robert Longacre, Thomas Givón, Paul Hopper o Sydney Lamb; psicolingüistas del prestigio de Dan Slobin, Elisabeth Bates, Brian MacWhinney, o Michael Tomasello; neurolingüistas como Daniel Caplan, Mi-

chael Paradis, o Lise Menn, y expertos en inteligencia artificial y redes como Jeffrey Elman y Kim Plunkett. En un *programa de investigación integrador* (de las dimensiones biológica, social, psicológica y formal presentes en la compleja naturaleza del lenguaje), que la corriente cognitiva propugna, se inscribe la perspectiva metodológica de aproximarse al lenguaje infantil dando relieve a la significación comunicativa de los actos verbales y no-verbales de los niños. Lo interesante son los datos en su eficacia de interacción. Su valor de intercambio de información determinará su función en el código singular del desarrollo. Y dichos datos serán sintomáticos de progreso conceptual y de adecuado avance en el proceso cognitivo. La investigación empírica con muestras de habla infantil en entornos idiomáticos distintos ha evidenciado la impronta lingüística particular en el desarrollo conceptual y cognitivo (en la línea de M. Bowerman), y será sin duda una excelente base para diseñar modelos artificiales de procesamiento o de aprendizaje que den margen a la diversidad interidiomática. El acento se ha puesto en la variedad de aspectos comunicativos que envuelven las características del habla de los niños según las lenguas.

Por otra parte, el desarrollo de los estudios pragmáticos a partir de finales de la década de los sesenta y en los años setenta propició investigaciones centradas en estos aspectos en el lenguaje infantil. El Simposio organizado en 1974 sobre discurso infantil por Susan Ervin-Tripp y Claudia Mitchell-Kernan en el seno de la *American Anthropological Association* constituye un hito en los planteamientos comunicativos del habla de los niños. Los volúmenes editados por Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan (1977) y Elinor Ochs & Bambi Schieffelin (1979) son obras pioneras de trabajos particulares en el ámbito.

En las últimas décadas la investigación sobre recursos pragmáticos en edad infantil se ha consolidado. Por una parte, se han realizado trabajos centrados en el microanálisis de las estrategias comunicativas y habilidades pragmáticas en la interacción social entre niños y entre niños y adultos. Han sido objeto de estudio el sistema de toma de turnos, los actos de habla, la

deixis, o diferentes tipos de actividades conversacionales. Además, el enfoque pragmático para abordar el habla infantil ha incidido en las investigaciones sobre el desarrollo del componente gramatical. De hecho, las investigaciones más actuales sobre el tema entienden la adquisición lingüística como un proceso integrado en la socialización (Ochs 1996; Ochs & Schieffelin 1996, 2001). Ochs & Schieffelin (1995) defienden que las prácticas sociales en las que los niños regularmente interactúan están íntimamente conectadas con el desarrollo gramatical. Por esta razón es indispensable estudiar la adquisición de la gramática en contextos y prácticas sociales (Vygotsky 1934). El estudio de la interfaz gramática y pragmática cobra especial relevancia tanto desde la perspectiva social como desde la perspectiva cognitiva en la década de los noventa. Como botón de muestra, son destacables los trabajos de D. Slobin o M. Tomasello.

En definitiva, el enfoque cognitivo-comunicativo y la vocación factual de los estudios definen el grueso de las investigaciones sobre la adquisición en estos últimos diez años. Las emisiones infantiles constituyen mensajes de pleno derecho, que hay que analizar y valorar en sus propiedades (sonoras, constructivas, significativas) y en su función de interacción. La visión sistémica, y no sólo individualizada, de las características de expresión, de combinatoria y de contenido, es inexcusable, ya que el valor comunicativo es conjunto. Y con toda probabilidad (esta es una hipótesis plausible y que se maneja), hay propiedades *de construcción gramatical* cuya emergencia gradual va íntimamente ligada a aspectos de praxis. La idea común de que la adquisición de la lengua equivale al desarrollo de la sintaxis se ha visto desplazada por el principio de secuenciación entre componentes: los sonidos son imprescindibles para emitir palabras, y un caudal léxico suficiente es requisito para el despegue de estructuras y construcciones (Bates & Goodman 1999). Por fin se ha desterrado el patrón referencial del modelo de lengua escrita ya conformada: en lugar de los métodos tomados de la *gramática-producto* se perfilan técnicas descriptivas de la *gramática-en-proceso* que paulatinamente va emergiendo. Las dinámicas de

desarrollo expresivo se diferencian de las etapas de progresión en la comprensión, la introducción de la vertiente cognitivo-conceptual ha resultado clave en esta cuestión. La faceta de la comprensión es esencial por varios motivos y en distintos frentes. En primer lugar, porque el niño comprende antes de que se exprese, hasta tal punto que comprender es requisito necesario en la activación de la expresión. En segundo lugar, porque la comprensión asegura o recompone la conceptualización del mundo al ser elementos léxicos paulatinamente fijados los que refieren los objetos. En tercer lugar, comprender significa sobre todo ser receptor cabal de mensajes, con todas las ventajas para la dinamización de las reglas pragmáticas de la lengua. Los estadios de progreso en la comprensión son piedras de toque esenciales para valorar el desarrollo y el asentamiento del caudal léxico y para sopesar aspectos pragmáticos como la modalidad, los valores sociales ligados a las palabras, o la destreza discursiva y narrativa del niño. Y, naturalmente, sobre la comprensión se asientan buena parte de los experimentos diseñados para investigar el desarrollo cognitivo (Bowerman & Levinson 2001: 3 ss.).

2. LINGÜÍSTICA DE CORPUS Y LENGUAJE INFANTIL

Abordar el habla infantil en lo que tiene de significación en sí misma y por sus funciones expresivas e interactivas no es algo nuevo. Una visión selecta de la Historia de la Lingüística y de la Psicolingüística recupera en seguida las aportaciones de, entre otros, Lev Vygotsky (1934), Roman Jakobson (1941), Roger Brown (1973) y Michael Halliday (1975). Sus contribuciones sentaron las bases para reconocer una *gramática peculiar idiosincrática* en el habla infantil. Los cuatro autores defendieron la naturaleza *semántico-communicativa* de las emisiones verbales, así como la preeminencia del significado referencial y señalizador sobre la forma en el lenguaje de los niños. Su legado, no obstante, no tuvo la continuidad esperada hasta mediados de los noventa cuando las nuevas tecnologías y el diseño de medios electrónicos

permitieron rastrear y acumular materiales, para posteriormente tratarlos en el soporte informático preciso. La labor desarrollada por B. MacWhinney y su equipo en el diseño del sistema CHILDES (MacWhinney 1991) ha resultado capital para el avance de las investigaciones centradas en *datos del lenguaje infantil* y no tanto en la *teoría formal de la adquisición*. La historia común de la Psicolingüística evolutiva comienza a redefinirse, la diversidad adquisitiva cobra importancia y se diluyen la teoría y los modelos unitarios (cfr. Bates *et alii* 2001).

La lengua escrita ha sido objeto de atención prioritaria en la Gramática formal y ortodoxa desde siempre cultivada con profusión. Como si los moldes definidos por las formas de composición textual fuesen el *modelo* al que debieran tender todas las manifestaciones de la lengua para ser relevantes. No son extraños los calificativos de *desviados, periféricos, asistemáticos*, aplicados a usos lingüísticos que, aunque habituales, no se ajustan al canon. Hay que decir que los prismas teóricos sobre estructuras, reglas y unidades de la *lengua* han resultado útiles como procedimientos analíticos y como elementos de diseño de una gramática bien determinada. Pero que apenas han podido proyectarse en el habla real, su rentabilidad ha sido escasa o incluso nula en el tratamiento de los usos concretos de la lengua. Como es obvio, la limitación no es atribuible a las manifestaciones orales y discursivas sino a los enfoques y a los métodos descriptivos acomodados al control de la lengua escrita.

Las últimas décadas han resultado revulsivas en muchos frentes de estudio del lenguaje. Los condicionantes sociales y la presencia de nuevas tecnologías son dos desencadenantes clave de la *Lingüística de los usos*, interesada en observar el habla real y sus componentes para lograr efectividad comunicativa (Kemper & Barlow 1999). Atrás quedan los juicios minusvalorativos sobre emisiones no acomodadas a un patrón prefijado, y ya son historia la inaccesibilidad del habla o los inconvenientes para su estudio. Para un lingüista, todo intercambio verbal con depósito comunicativo tiene relevancia. Por su parte, las nuevas tecnologías facilitan la labor: las situaciones se graban con imagen y so-

nido y pueden observarse cuantas veces sea preciso, los datos se acumulan y clasifican en soportes electrónicos, las técnicas y los métodos para tratarlos y describirlos han de derivar de sus características.

En este nuevo panorama dibujado de una Lingüística de las realidades comunicativas, las interacciones infantiles se vuelven sugerentes por ser fuente de datos de *cómo hablan* los niños. La importancia psicolingüística de una teoría de la adquisición del lenguaje ha sido sustituida por la relevancia lingüística del habla infantil en los distintos entornos idiomáticos (Fernández Pérez 2003b: §2). En el volumen editado por M. Bowerman y S. Levinson (2001) la perspectiva interlingüística adoptada permite valorar funciones conceptuales y secuenciaciones adquisitivas distintas según el tipo de lengua. El capítulo escrito por D. Slobin (2001) sobre las categorías morfológicas o los compuestos por P. Brown (2001) y L. de León (2001) sobre la conceptualización espacial en niños que adquieren el maya subrayan la incidencia del entorno idiomático en la organización conceptual, y sus implicaciones en el proceso de desarrollo verbal. Hasta el extremo de que Slobin admite abiertamente que cada tipo de lengua tiene su modo propio de *pensar para hablar*, *thinking for speaking* (Slobin 1996). Con palabras de M. Bowerman & S. Levinson (2001: 9):

Children growing up in different cultures experience worlds that differ not only in language, but in just about every facet of physical, social, and emotional experience.

Concebir el lenguaje como capacidad predeterminada ha suscitado modelos de adquisición instantánea y universal. Los mecanismos de desarrollo son siempre los mismos y en cualquier caso han de desembocar en una lengua-producto definitivamente conformada. No obstante, los materiales de habla infantil compilados en corpus procedentes de distintos entornos idiomáticos han dado un viraje a los métodos y han puesto en tela de juicio la pertinencia de una visión innatista y universal

para estudiar la ontogénesis. Los bancos de datos constatan la variación de un proceso que parece tener interés en sí mismo. La identificación de factores que inciden en la diversidad adquisitiva y la comprobación de características singulares pero sistemáticas proporcionan garantías metodológicas para abordar el desarrollo en su emergencia peculiar, sin someterlo al patrón-producto de la lengua adulta.

Ni la lengua ni la gramática existen a priori, sino que se van componiendo y edificando en la dinámica procesual y emergente. Autores como R. Langacker (1999) defienden la necesidad de desterrar la *falacia de la lista de reglas*, derivada de equiparar los métodos formales de descripción con las características que han de mostrar los hechos comunicativos reales. En lugar de este enfoque concentrado en reglas establecidas, se propone una aproximación tildada como *bottom up*, que concede relevancia especial a los elementos singulares en el proceso de desarrollo de la lengua. S. Kemmer & M. Barlow (1999: ix-x) definen esta táctica en los términos siguientes:

The bottom up property adds that the specific and idiosyncratic elements of the system are privileged over the general in the acquisition and operation of the system: the general arises out of the specific, and the specific is what is most directly taken from experience.

El estrellato corresponde a los datos del habla infantil, su pertinencia es capital para la descripción de la *lengua-en-proceso*. La heterogeneidad inicial que traslucen los materiales verbales de las primeras etapas es posible contemplarla con ciertos principios de organización si se analizan los datos en sí mismos, en lo que tienen de genuino por su regularidad y por su efecto comunicativo (cfr. Fernández Pérez 2006a).

Además de ciertos factores cognitivos y de entorno idiomático que orientan modos en la diversidad adquisitiva, hay procesos y características recurrentes, rasgos de emergencia regular en el habla de los niños. Los datos de lengua infantil con-

tienen codificaciones genuinas, traslucen gramáticas en construcción. Algunos casos de, por ejemplo, la adquisición del español pueden ser ilustrativos de tales regularidades:

- El sonido vocálico [e] cubre en algunas etapas adquisitivas la función que posteriormente corresponde a los diptongos [je] [we]: *feta* (fiesta), *beno* (bueno) no son errores cometidos por los niños, son fases características del desarrollo fónico.
- El sonido consonántico dental [t] desempeña en algunos períodos funciones que más tarde soporta el sonido alveolar [s]: *ti* (sí), *tolo* (solo) no son pronunciaciones defectuosas sino emisiones infantiles típicas en ciertas franjas de edad.
- Las construcciones *Es de rojo* (es rojo)/ *Es de morado* (es morado), *Hay un agua* (hay agua)/ *Allí hay un oro* (allí hay oro) constituyen recciones genuinas de la gramática en ciertas etapas de desarrollo.
- Las denominadas *holofrases* no son conglomerados semánticos ininteligibles, sino verdaderos mensajes en palabras-en-bloque habituales en las primeras fases adquisitivas: *Erteniurojo* (el tenis rojo)/ *Meleagua* (miel y agua).

La dinámica epifenoménica del desarrollo de la lengua, variable pero con constantes y sobre todo regida por motivaciones comunicativas, ha puesto en el punto de mira el habla de los niños. Más que la *teoría de la adquisición* interesan los *datos del lenguaje infantil* (cfr. Ingram 1989). Y para acometer la labor de investigación que requieren se han definido pautas de método ligadas al diseño y a la gestión de corpus. Entre esas tácticas de procedimiento hay que destacar al menos las tres siguientes:

- (a) Los materiales de *habla* se contemplan en su dimensión concreta, en las coordenadas reales en que se producen, y son reseñados por su efectividad en la interacción entre iguales o entre niños y adultos. Así que el valor comunicativo de los datos orienta el prisma para abordarlos y tratarlos: el enfoque teórico que caracteriza la compilación de elementos y características en los corpus de lenguaje infantil responde a los principios de la pragmática y la comunicación. Con pala-

bras de E. Clark (2003: 25),

It is in and from *interaction* that children are offered conventional ways of expressing attitudes and of saying things, along with the conventional words and expressions for what they appear to be trying to say. And it is in interaction that children take up these words, expressions, and constructions. Language can be used for talking about needs and desires, or objects and events in the world at large; for talking about how to behave, how to act, what to say in different circumstances; for talking about problem solving, for expository argument or explanation, for giving instructions; and for teasing, joking, or telling stories. In all these uses, language always forms part of a larger system for communication. It's therefore important to keep sight of communicative purposes and goals in looking at how children become members of the speaking community and learn in their turn how to talk with the same range of skills as adults.

En un sentido similar, Maya Hickmann (2003: chap. 2) destaca la necesidad de aproximarse funcionalmente al discurso infantil dando relieve a su carácter multisignificativo y dependiente del contexto. Aspectos éstos que M. Tomasello (2003a) considera claves para desentrañar las tácticas socio- comunicativas que canalizan el proceso de adquisición.

- (b) La abrumadora recolección de muestras de habla en proceso de desarrollo y su posterior tratamiento para hacer factibles la gestión y el análisis de los datos se han canalizado a través de soportes audiovisuales y de bases lingüísticas informatizadas. Lo que en principio son escenas grabadas de intercambios verbales se convierte más tarde en un banco de emisiones lingüísticas transcritas y etiquetadas según rasgos destacados y relevantes. Las convenciones de transcripción comúnmente utilizadas para después extraer rentabilidad a los datos del corpus se toman del sistema CHILDES (MacWhinney 1991). Las ventajas de un recurso tan refinado y

extendido como el paquete CHILDES son numerosas. Al hilo de lo que se ha expuesto, destacan sobre todo dos de sus bondades: la explotación de los datos de habla infantil mediante estas codificaciones facilita la recuperación de propiedades comunicativas, y además permite la comparación interlingüística de los procesos adquisitivos, ya que contiene facilidades para ajustar las etiquetas a las propiedades tipológicas. En opinión de E. Díez Itza *et alii* (1999: 519), la contribución decisiva y crucial del banco CHILDES pasa por su carácter abierto y de conjunción de colaboraciones:

La ingente tarea que supone la recogida de datos de acuerdo con esta metodología alcanza una rentabilidad inusitada cuando los datos obtenidos se comparten. Si el «giro comunicativo» se caracterizó por entender el lenguaje como una actividad compartida, su actitud metodológica no le fue a la zaga convirtiendo la investigación en una tarea compartida por la comunidad científica internacional en sentido estricto.

Así que el sitio CHILDES¹ no es sino un gran inventario que contiene datos de adquisición de 33 lenguas así como datos de desarrollo bilingüe en veinte corpus. Para el español se hallan disponibles 18 bancos²; entre ellos está el corpus koiné de habla infantil³ confeccionado por el grupo koiné de la Universidad de Santiago de Compostela⁴ y que sistematiza características adquisitivas en una franja entre los 22 meses y los cuatro años sobre una población de 71 niños.

(c) Los corpus de lenguaje infantil convenientemente tratados y etiquetados son fuente para delinear cánones genuinos de desarrollo de la lengua. Son bancos de información que proveen de datos para definir gramáticas adquisitivas propias en cada etapa y según la lengua. En ellos descansa el trazado de

¹ <http://childes.psy.cmu.edu/data/>.

² Su presentación se halla en <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/08romance.doc>.

³ <http://childes.psy.cmu.edu/data/Romance/Spanish/koiné>.

⁴ www.usc.es/koiné.

niveles de avance, estancamiento o retroceso característicos de la dinámica, que en ningún caso es parangonable con el producto de la lengua adulta. Los moldes referenciales para valorar situaciones individuales se hallan precisamente en las muestras representativas que son los corpus. La actividad logopédica ha de volver la mirada a los patrones de norma que se hallan en los bancos de datos (Fernández Pérez 2006b).

La Lingüística de corpus ha sido determinante para facilitar investigaciones empíricas sobre la adquisición y desarrollo de las lenguas. Sus planteamientos han redirigido los enfoques descriptivos sobre habla infantil en, al menos, tres aspectos. En primer lugar, porque ha introducido mecanismos y técnicas de pesquisa extrapolados de la *Lingüística del habla* y que se han particularizado en el tratamiento del *habla infantil*. Al paquete CHILDES de B. MacWhinney le corresponde el papel protagonista en procedimientos y herramientas para abordar la realidad de las verbalizaciones de los niños. El formato de codificación de CHILDES (denominado CHAT, acrónimo de *Codes for the Human Analysis of Transcripts*), está asociado a un programa de rastreo de datos (denominado CLAN, acrónimo de *Child Language Analysis Programs*) que permite recuperar y clasificar información automáticamente. Además, la codificación facilitada por el programa CHAT disfruta de notable flexibilidad. El repertorio de códigos preestablecidos es exhaustivo y puede ser suficiente para rotular un abanico de fenómenos bastante amplio. No obstante, es posible suplementar la oferta de etiquetas introduciendo códigos nuevos y no previamente contemplados en la nómina de CHAT.

En segundo lugar, porque la Lingüística de corpus ha constatado la diversidad adquisitiva al dar soporte a inventarios de desarrollo verbal en distintas lenguas. En el compendio CHILDES se acogen datos adquisitivos de lenguas como el tamil, el sesotho, el euskera, el mandarín, el francés, el polaco o el croata, pasando por el japonés, el coreano o el gaélico. En el proyecto transversal coordinado por D. Slobin

(1985-1997) se abordan más de treinta lenguas, en un intento de dar cabida a una gama tipológica suficientemente ilustrativa de la variedad y de las particularidades. En esta línea, la Psicolingüística interidiomática (Bates *et alii* 2001) ha sentado las bases de una nueva concepción sobre la relación entre cognición y adquisición de la lengua⁵. Se defiende que “lo universal” radica exclusivamente en la faceta más física de las capacidades perceptivas (cfr. Fernández Pérez 2003). A partir de ahí, aún con estas disposiciones generales predeterminadas para ver, oír, gustar o tocar, lo que se percibe, interpretado y conceptualizado o categorizado, depende del entorno habitual y de las experiencias de intercambio y de comunicación reiteradas. De manera que los niños van definiendo depósitos conceptuales según las jerarquías lingüísticas del idioma en el que crezcan y se desarrollen (Bowerman 1985). Los datos de adquisición en lenguas como el samoano o el kaluli evidencian desde muy pronto valores sociales ligados a las palabras (cfr. Ochs & Schieffelin 1995). Asimismo, investigaciones sobre desarrollo cognitivo espacial constatan fuertes diferencias en el habla infantil en inglés y en coreano (cfr. Bowerman & Choi 2001). En turco y en lenguas esquimales resulta llamativa la presencia de palabras afijadas ya en las etapas iniciales de adquisición. Prueba de que el desarrollo cognitivo y la emergencia de características lingüísticas son sensibles a las propiedades del entorno idiomático, lo que se conoce como *typological bootstrapping*. Y que D. Slobin (1996) sintetiza en el lema *thinking for speaking*. Con palabras de E. Clark (2003: 3),

⁵ Con palabras de E. Bates *et alii* (2001: 3), “We assume that psycholinguistic universals do exist. Languages like English, Italian and Chinese draw on the same mental/neural machinery (...) However, languages can differ (sometimes dramatically) in the way this mental/neural substrate is taxed or configured, making differential use of the same basic mechanisms for perceptual processing, encoding and retrieval, working memory, and planning. It is of course well know that languages can vary *qualitatively*, in the presence/absence of specific linguistic features (...). In addition, languages can vary *quantitatively*, in the challenge posed by equivalent structure (lexical, phonological, grammatical) for learning and/or real-time use”.

Languages aren't all cut from the identical pattern, and this makes a difference in acquisition (...) We need to establish what's hard and what's easy in acquisition for each language.

En tercer lugar, la Lingüística de corpus es fuente de materiales y datos en los que hallar el escaparate empírico para delinear *gramáticas-en-construcción*. La emergencia de códigos genuinos se observa en proceso y su comprobación es factible a través del análisis y la descripción de materiales en los bancos de lenguaje infantil. Se edifican así modelos particulares ajustados a las peculiaridades de la dinámica y sobre ellos va sedimentando una teoría fiable y con garantías sobre la adquisición. Autores como M. Tomasello (2003a) insisten en la naturaleza empírica (antes que lógica) de la dinámica, al tiempo que ponen de relieve la propia edificación de las gramáticas infantiles cimentadas sobre los datos que se analizan y describen (Tomasello 2003a: 142-143):

It is a common practice in the study of child language acquisition to describe a child's utterance in terms of adult categories of one kind or another, and this is even done in some cases by researchers who otherwise take a more child-centered perspective. But until we do a thorough analysis of a given child's range of uses of all of her lexical items and constructions, we cannot know the nature of the representations underlying them (...) Thus, the first time we hear a child say something like "Wanna ride horsie", we cannot jump to the conclusion that she has mastered infinitival complements. Perhaps she just knows how to say "Wanna" plus the activity she wants, or perhaps it is a frozen holophrase, or perhaps it is something else. The nature of the linguistic representations that children are using to generate their utterances is in every case an empirical question, and it requires systematic investigation –not just assumptions (that is, not the continuity assumption).

3. LA RELEVANCIA LINGÜÍSTICA DEL HABLA DE LOS NIÑOS. SU IMPORTANCIA REFERENCIAL COMO MAPA EN FUNCIONES VALORATIVAS

De automatismos innatos integrados en teorías de la adquisición estáticas y basadas en la lengua-producto, se ha pasado a subrayar la diversidad de los usos en el habla de los niños incidiendo en la importancia de sus propiedades. Los catalogados muchas veces como “errores” infantiles no son sino rasgos idiosincráticos con relevancia evolutiva. Se hace imprescindible considerar el desarrollo de la lengua en sus procesos, desde los usos singulares pero recurrentes y asumiendo la importancia de las codificaciones puesto que el habla infantil es comunicativamente efectiva.

Hay al menos cuatro razones que pueden explicar el atractivo de observar intercambios verbales en periodos de desarrollo. En primer lugar, por las singularidades que manifiestan: el habla infantil es peculiar en sus emisiones (*toma nené* (pidiendo algo) / *tae Melel* (dando algo a Miguel), son esos rasgos especiales los que la hacen genuina y la definen como tal. Hay autores que han llegado a hablar de “pre-gramática” para aludir a situaciones comunicativas dominadas por el léxico, con reglas de combinatoria rudimentarias, y vinculadas a la oralidad y a la interacción (Givón 2002). Aunque no se disponga de “una gramática” en sentido estricto, sí que se reiteran estrategias con significado para lograr los efectos de información pretendidos (Hickmann 2003). En segundo lugar, porque tales características llamativas observadas en el habla soportan la relevancia comunicativa del lenguaje de los niños: se trata de “errores” reiterados, de propiedades constantes que perfilan ‘códigos’. En tercer lugar, porque es el habla infantil la que sostiene interacciones comunicativas eficaces: los niños niegan, piden, mienten, e incluso exigen, y conviene atender a cómo lo consiguen. Finalmente, y en consonancia con estos tres motivos de interés, la lengua de los niños seduce por su dinamismo, por la variabili-

dad de los usos, por su evolución en breves lapsos de tiempo. Así que el lenguaje infantil es un excelente campo de formación y entrenamiento en Lingüística. Ya no sólo por las razones de curiosidad adictiva señaladas, sino sobre todo porque es en muestras del lenguaje de los niños en donde se pueden detectar situaciones anómalas del proceso de adquisición de la lengua. Hay una motivación práctica que resulta capital para atribuir relevancia extrema al habla utilizada en periodos de desarrollo: son los usos verbales de los niños los que dan pautas representativas para discriminar lo canónico, habitual y propio, de lo anómalo, disfuncional o deficitario. El referente es el habla de iguales, no la lengua adulta y menos en su forma escrita (Fernández Pérez 2006b).

No obstante, la importancia *lingüística* que se atribuye al habla de los niños exige en ocasiones recomponer la dinámica de la adquisición en algunos de sus tópicos, muchas veces visionados sólo desde prismas psicolingüísticos estrictos.

Que los humanos dispongamos de la capacidad del habla no significa que todos tengamos el mismo dominio en recursos para comunicarnos. No sólo los entornos idiomáticos en los que se crezca inciden en la diversidad adquisitiva, también las condiciones contextuales y cognitivas particulares determinan los grados de destreza y las estrategias verbales en cada caso. La capacidad del lenguaje propia de la especie, excelente indicador de cambio en la escala evolutiva en filogénesis, apenas si tiene relevancia en el proceso de ontogénesis. Es cierto que el desarrollo verbal se precipita de modo vertiginoso en un tiempo breve, pero no hay que obviar la función clave del entorno en ese proceso. Los niños adquieren la lengua porque crecen en ambientes idiomáticos precisos, *conditio sine qua non* para hacerlo posible, pero además los niños manifiestan un alto índice de variación en sus habilidades verbales en consonancia con factores contextuales y cognitivos de estimulación y atención. Hablar puede resultar tan natural como respirar o caminar, pero los niños no nacen hablando (Clark 2003). Observar con atención los intercambios verbales de los niños provoca sospechas sobre la

naturaleza innata muchas veces atribuida a vertientes formales e incluso sustantivas de la adquisición. Lo que ofrecen los corpus de lengua infantil es diversidad en el proceso a la hora de delimitar etapas, que no son equiparables ni por componentes ni entre lenguas, pero tampoco entre casos individuales (cfr. Slobin 1997; Snow 1995, 1999; Shore 1995; Smith 2001; Bowerman & Choi 2001). Se hace indispensable volcar la atención en los datos adquisitivos para diseñar las líneas de desarrollo específicas. Un modelo de la adquisición uniforme, monolítico y automático no recoge la realidad heterogénea de los usos verbales de los niños.

La disposición comunicativa de los bebés es ciertamente temprana. Desde muy pronto el recién nacido establece contacto y comunicación a través de los sentidos (de la vista, del olfato, del oído y del tacto), y ya entonces informa sobre sus necesidades y su estado. Uno de los síntomas más fiables del autismo puede detectarse en los primeros meses de vida ya que los bebés con este síndrome no miran, o no mantienen la mirada, a los ojos de sus padres. Parece ser que no se muestran receptivos ni a los intercambios táctiles ni a los visuales. M. Halliday en su sugestivo trabajo de 1975 explica cómo ya en etapas iniciales el niño manifiesta ademanes comunicativos en distintas dimensiones. Tomando como referencia los datos extraídos de la observación de su propio hijo Nigel (entre los 9 y los 16 meses), Halliday reconoce cuatro funciones en los modos de interacción del bebé. A saber, una dimensión “instrumental” (cuando solicita algo, ‘quiero’, ‘dame’), una dimensión “activa” de repetición placentera (cuando pide, ‘más’, ‘hazlo otra vez’), una dimensión “expresiva” de alegría (‘cuando te veo’ o ‘cuando me das algo’), y una dimensión “participativa” de comentario a una situación (‘sí’, ‘no’, ‘gracioso’). Desde hace ya algunos años se viene subrayando el pronto desarrollo de actitudes pragmáticas en el proceso de adquisición de la lengua. Como si las dimensiones comunicativas básicas resultaran prioritarias y esenciales para la andadura inicial de la actividad. Argumento éste de peso suficiente para concluir la relevancia de la realidad comunicativa

que acompaña el curso de la adquisición. Frente a la visión basada en un producto universal que homogeneiza, una concepción que prima la vertiente “interaccional” y “social” no sólo permite comprobar las aptitudes comunicativas de cada niño ya desde su nacimiento, sino que además facilita el seguimiento pormenorizado de su evolución a través de los distintos códigos que va delineando en su crecimiento (cfr. Tomasello 2003a).

La dinámica de emergencia de la lengua corresponde a un *proceso de desarrollo verbal* paulatino y epifenoménico. La intervención de variables idiomáticas, cognitivas, contextuales e individuales en el proceso dibuja *lenguas en construcción* genuinas del período infantil (cfr. Fernández Pérez 2006a). Son las manifestaciones verbales y comunicativas las que ilustran la edificación de los códigos propios de los niños. Más que una capacidad del lenguaje predeterminada que obliga a diseñar un producto (¿basado en la lengua adulta?), lo que importa son los recursos, las estrategias para hacerse entender. La adquisición es sobre todo *desarrollo de habilidades*, entrenamiento en usos que denotan *gramáticas en proceso*. Algunos especialistas como D. Slobin (1997: 16) han insistido en lo crucial que resulta atender a cómo cursa la emergencia:

the important term is DEVELOPMENT, rather ACQUISITION. Much attention has been paid to the initial state and the endstate, while the processes of change over time have been too often slighted, ignored and explained away.

Las *gramáticas en proceso* se ajustan al concepto de *gramática emergente* habitual en los análisis de los usos discursivos. P. Hopper (1998: 156) la define en los siguientes términos:

Grammar, in this view, is not the source of understanding and communication but a by-product of it. Grammar is, in other words, epiphenomenal [...] its structure is always deferred, always in a process but never arriving, and therefore emergent.

Sin duda, observar y describir el habla infantil significa comprobar rasgos lingüísticos singulares que la definen. El llamado *conocimiento de la lengua* se hace operativo sólo si se verifica en los usos verbales concretos. ‘Saber’ o ‘conocer’ una lengua equivale a comunicarse efectivamente en ella. De poco o de nada sirve el conocimiento potencial si no se traduce en actos de intercambio verbal. Así que el principio de que todos los seres humanos, por el hecho de serlo, tienen *conocimiento* de la lengua no tiene sentido más allá de su escala en filogénesis. Lo importante no es que todos los niños hablen, sino que lo hagan con diferentes grados de destreza (Clark 2003) y aludiendo a conceptualizaciones de la experiencia muy distintas (Bowerman & Levinson 2001). Se ha asumido, incluso, una perspectiva interidiomática en Psicolingüística (cfr. Bates *et alii* 2001) motivada por las diferencias que se constatan entre *universal mechanisms* y *language-specific facts*.

Adquirir el lenguaje es desarrollar progresivamente una lengua. Las vertientes de emergencia verbal mostradas en el habla infantil no pasan en exclusiva por el componente gramatical. Conviene no olvidar el papel estelar de funciones pragmáticas en las actitudes comunicativas del bebé. Y es de sentido común el requisito previo de un desarrollo fónico suficiente, parejo al incremento del caudal léxico para que sean factibles las construcciones sintagmáticas mediante palabras y se plasme el progreso gramatical. Está claro que sin motivación no hay emisiones comunicativas, como tampoco hay palabras sin sonidos ni oraciones sin unidades léxicas que se combinen. Tomasello (2003a: 65ss.) hace descansar el despegue del proceso adquisitivo en dos factores: (a) prestar atención a las interacciones comunicativas, y (b) comprender las intenciones de los intercambios; sólo en tales coordenadas será factible que el niño inicie su andadura simbólica. El desarrollo de la lengua define pues una espiral en la que se integran de manera paulatina las distintas vertientes. El proceso de adquisición responde a la exigencia de condicionantes y etapas más allá de la simple y exclusiva emer-

gencia del componente gramatical (Fernández Pérez 2004).

La visión integral del desarrollo de la lengua trae de la mano detalles y pormenores que caracterizan la progresión de habilidades en cada vertiente. Las denominadas *etapas de adquisición*, además de no ser siempre paralelas entre lenguas, se plasman de modo particular según el componente. Estadios tildados de genéricos y universales, como el “holofrástico”, el “telegráfico” o el “sintáctico”, no son sino fases de desarrollo construccional y sintagmático que marcan niveles de destreza combinatoria en algunas lenguas. En chino son aspectos prosódicos los primeros en emerger marcando funciones significativas. Asimismo, en el componente fónico las habilidades articulatorias corren paralelas a los entornos habituales en los que se mueven los niños: así se explica que el sonido [v] aparezca tardíamente en el desarrollo fonológico de niños ingleses, y que, sin embargo, sea uno de los primeros sonidos consonánticos en niños suecos o búlgaros. Está claro que aunque a los procesos fónicos de adquisición se les pueda atribuir un carácter universal, no obstante su importancia es relativa a la hora de buscar coincidencias en el orden de aparición de las unidades sonoras⁶. Las características idiomáticas particulares (predominio de ciertos sonidos, rentabilidad, frecuencia, y dispersión de uso) van a ser decisivas en la emergencia y secuencialidad de los sonidos. Sin duda, la posible universalidad de los *mecanismos* (en procesos de adquisición y en organización estructural de las lenguas) no va a explicar debidamente ni las etapas propias de desarrollo fónico sustantivo en una lengua ni el paulatino sedimento de las unidades fónicas. Lo crucial es la frecuencia de aparición de los sonidos en palabras distintas y habitualmente usadas en los intercambios verbales del entorno del niño. Como señala con rotun-

⁶ La propuesta de R. Jakobson, interpretada de modo muy restrictivo en la esfera de la adquisición, debe resolverse en el sentido de que si bien hay principios generales que regulan el desarrollo fónico, sin embargo no es posible priorizar universalmente la cadencia adquisitiva de los sonidos. La teoría del contraste máximo de Jakobson debe ponderarse y contemporizar con el peso funcional de los sonidos en cada lengua (Fernández López 2005).

didad E. Hoff-Gingberg (1997: 66):

Sounds that appear early may not always be sounds that are easy to produce. Rather, they may be the sounds that carry information in the phonological system.

Han sido las aproximaciones propiamente lingüísticas las que han redirigido los derroteros de estudio y de interés del lenguaje infantil en los últimos años. Su incidencia se ha hecho notar en el enfoque marcadamente pragmático hacia las manifestaciones comunicativas, y en las técnicas de recolección y de tratamiento de los elementos verbales –propias de la lingüística de corpus– en el período adquisitivo. Pero donde la intervención de la Lingüística ha supuesto un verdadero revulsivo con tintes ciertamente innovadores es en la dimensión valorativa del habla de los niños (cfr. Fernández Pérez 2005). De entrada, conviene subrayar la importancia de procesos de seguimiento y vigilia en las dinámicas de adquisición habituales, será en esos contextos particulares en donde se detecten situaciones especiales de desarrollo que reclamen atención. Los test y las baterías de pruebas y evaluación del lenguaje miden niveles de progreso por etapas y por componentes. Pero “valorar” ¿respecto a qué?, medir ¿en términos de qué canon?. Está claro que el fundamento de los test es indisoluble de su naturaleza paramétrica y de las bases en las que se haya anclado su diseño. Hay pruebas confeccionadas a base de cuestionarios cerrados, con resultados puntuados que se ponderan sin apenas márgenes de flexibilidad, son los llamados test “estandarizados” que depositan su fiabilidad y garantías en criterios psicométricos de consistencia. Y hay también pruebas que canalizan la recogida de datos espontáneos posteriormente analizados sobre plantillas o marcos descriptivos amplios, lo que da lugar a “perfiles” o “tendencias” evolutivas sustentadas en la representatividad de las muestras. Con palabras de Notari-Syverson & Losardo (1996: 259):

Formal assessments are standardized test that yield specifically

defined information on a present content and have specified guidelines for administration. Information is usually collected on an one-time basis and is compared with normative data. *Norformal assessments* are structured and systematic observations of behaviors within meaningful, context-bound activities (e.g., children's narratives, conversations about books, oral reports, dramatic enactments, participation in class discussions) in multiple settings. Information collection is ongoing.

El conocido como test MacArthur (*MacArthur Communicative Development Inventories CDI*) (cfr. Fenson *et alii* 1993) es una excelente ilustración de batería estandarizada. Su cometido es recabar información pertinente sobre el desarrollo comunicativo en niños entre los ocho y los treinta meses⁷, y para ello se sirve de un cuestionario que los padres deben ir rellenando en consonancia con los comportamientos lingüísticos de sus hijos. Será el profesional quien, posteriormente, asigne la puntuación precisa a los ítems según las respuestas constatadas. El resultado final se compara respecto del canon de cuantificación referencial por escalas y así se obtiene una valoración numérica que conduce a la ubicación cualitativa en márgenes escalares y en franjas de edad.

Por su parte, la batería denominada *BLADES* (*Bristol Language Development Scales*) (cfr. Gutfreund *et alii* 1989) responde al modelo de evaluación basada en muestras espontáneas. Son estas muestras las que se analizan según las pautas contenidas en la plantilla de rasgos descriptivos relevantes que el propio sistema proporciona. En lugar de puntuar si se dan respuestas más o menos correctas, el procedimiento consiste en hacer recuento de las características lingüísticas pertinentes que se hallen en las producciones. Según el tipo de rasgos que se observen, será posible la ubicación en un determinado nivel de desa-

⁷ Contiene dos formatos, el *Word and Gestures* aplicable entre los 8 y los 16 meses, y el *Word and Sentences* con rendimiento entre los 16 y 30 meses. La versión adaptada para el español ha sido elaborada por el grupo EQUIAL (<http://www.ucm.es/info/equal/>) dirigido por Susana López Ornat (cfr. López Ornat *et alii* 2005).

rollo. Así, funciones ‘ostensivas’ o ‘de llamada’ son propias del nivel I (15 meses), la presencia de esquemas como ‘artículo + núcleo’ / ‘adjetivo + nombre’ / ‘preposición + núcleo’ conduce a la “estructura frasal”, que figura en el nivel III (24 meses). O contenidos como ‘posibilidad’ / ‘obligación’ ligados a la “modalidad” se sitúan en el nivel V (30 meses).

El cariz marcadamente lingüístico se hace patente sobre todo en los test que cifran cometidos de valoración en componentes específicos de la lengua. Es el caso de los sistemas de seguimiento que generan *perfiles* y que se han diseñado en la lingüística británica de los últimos años en torno a la escuela de David Crystal. Para el componente fónico, el *PACS (Phonological Assessment Child Speech)* de Pamela Grunwell (1985), para el gramatical el *LARSP (Language Assessment, Remediation and Screening Procedure)* del mismo Crystal, Garman y Fletcher (1976); e incluso para el cuidado evolutivo de la vertiente pragmática desde los primeros meses se ha confeccionado el *The Pragmatics Profile of Early Communication Skills* (cfr. Dewart & Summers 1988) que incorpora cuatro indicadores de dinamismo interaccional: (a) intenciones comunicativas, (b) respuesta a la comunicación, (c) interacción y conversación, y (d) variación contextual. En todos ellos está vigente la necesidad de recopilar materiales verbales espontáneos con una determinada cadencia temporal. Sobre esas muestras se analizan rasgos y propiedades por su pertinencia y se validan en su sistematicidad. Paulatinamente se van delineando “perfiles” lingüísticos valorados en contraste evolutivo⁸.

⁸ Los datos proceden del corpus koiné de habla infantil elaborado por el grupo ‘koiné’ del área de *Lingüística General* de la Universidad de Santiago de Compostela sobre una muestra de 71 niños de entre 22 meses y 4 años, y transcrito y etiquetado según el sistema CHILDES de B. MacWhinney. La explotación actual del corpus discurre en el marco del proyecto *Medidas de eficacia comunicativa en las ‘construcciones’ lingüísticas del habla infantil* (que forma parte del plan de investigación coordinada *Eficacia comunicativa y evaluación del lenguaje en el habla infantil y afásica*). Financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2004-05847-C02-01/FILO) y por la Xunta de Galicia en su programa de incentivos (PGIDT05PXIC20403PN). En fases anteriores, esta línea de investigación ha recibido subvenciones de la Xunta de Galicia (XUGA 20402A97 y PGIDT00PXI20401PR) y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2001-3234-CO2-01). Con incentivos para personal de la Xunta de Galicia

Veamos un ejemplo:

Xacobo (Vite 2_4): 2 años, 5 meses, 20 días:

Maneja los sonidos [s] (no el interdental [θ]), [e] (no [i], ni el diptongo [je]) reduce silabas [pa] (no [para]) y realiza producciones especiales

[serale](cerrarle) [seno](sino) *XAC: temos@s que serrale
[*] <la puerta> [>] seno [*] sale el señor malo [?].

[pelnas](piernas) *XAC: xxx me mojó [*] las pelnas [*]
y ahora tengo que ir con;

[iaparino](amarillo) *PIL: este de que color é ? *XAC:
iaparino [?] [*]

[pa] (para) *XAC: pa [*] comer

Xacobo (Vite 3I_2): 2 años, 10 meses, 23 días:

Los grupos silábicos se reducen ([kuleba], [kokodilo]) o se lateralizan ([kuadla], [tlonko]); continúa ausente el sonido interdental ([kabesa])

[kuadla](cuadra) *XAC: pero mi tío [?] xxx en la cuadla
[*] y salió

[kabesa](cabeza) *XAC: sí metieron <la> [/] la cabesa
[*] por el agujero a que sí?

[komigo](conmigo) *XAC: tú tomas café conmigo [*] eh@i
Tatiana.

[tlonco](tronco) *XAC: ++ tlonco [*] [?].

[kuleba](culebra), [kokodilo](cocodrilo) *XAC: es culeba /
cocodilo XXX

Xacobo (Vite 4_2): 3 años, 9 meses, 10 días:

Ya figura el sonido interdental ([murθjegaŋo], [θine]), aunque continúa reduciendo las silabas trabadas

[totuga](tortuga) *XAC: ++ una totuga [*].

(PGIDIT02PXIC20403PN). Y ha sido aprobada la subvención que garantiza la continuidad de la investigación hasta 2010 en el proyecto *Exploración puntada del habla infantil usando el corpus koine. Eficacia comunicativa y progreso construccional* (Ministerio de Educación y Ciencia HUM2007-66074-C02-01/FILO).

[murθiégalo]{murciélagο) *XAC: un murciégalο [*]!

[θine]{cisne) *XAC: un cine [*].

El historial de desarrollo será determinante para decidir si conviene *evaluar* (=situar en una escala, en un ránking) el caso concreto. Si se comprueba que no se producen cambios o si el progreso es inapreciable o desajustado, será imprescindible ponderar la situación particular respecto de referentes en una escala. De ahí la importancia de valorar primero los datos a través de perfiles, para sobre ellos justificar posteriormente la necesidad de una evaluación.

Los ingredientes comunicativos y pragmáticos han sido también habituales en procedimientos de evaluación de la comprensión y que han explorado sobre todo el léxico. Entre la maraña de recursos son destacables los siguientes. En primer lugar, el sistema para valorar la comprensión del discurso que contiene la batería *The Clinical Assessment of Language Comprehension* (cfr. Miller & Paul 1995), con tres bloques alusivos a niveles de progresión: el módulo *Emerging Language Stage* (entre 8 y 24 meses) incorpora los estadios I-II de R. Brown, el segundo módulo *Development Language Stage* (entre 24 y 60 meses) incluye los estadios III y IV, el bloque *Learning Stage* (entre 5 y diez años) contiene el estadio V y sucesivos. En segundo lugar, el test ya clásico de medida del caudal léxico y con elicitación mediante imágenes, *British Picture Vocabulary Scale* (cfr. Dunn *et alii* 1982), que define niveles “basales” y niveles “límite” en sus ponderaciones. Y en tercer lugar, una herramienta también con cierto arraigo en la adquisición del inglés, que evalúa comprensión y expresión, es el test *Preschool Language Scales* (cfr. Zimmerman *et alii* 1993), que delimita los estadios de desarrollo de la lengua sobre las mismas secciones del cuestionario: en aquel bloque en el que se responde a todos los ítems se halla la edad basal, mientras que aquel otro en que no se da ni una respuesta corresponde al nivel límite.

El lenguaje infantil no siempre se acomoda a lo espera-

ble y las respuestas a los cuestionarios casi nunca pueden ser estrictas. De ahí la utilidad de las producciones espontáneas al menos en las fases iniciales (Miller & Paul 1995: 14):

At these early stages, it is often necessary to use informal procedures to get an idea of the kinds of basic words and sentences the child can understand.

Y de ahí que se reiteren las ventajas de planteamientos más flexibles que permitan adaptar las pruebas a las necesidades concretas de cada niño (Miller & Paul 1995: 3):

The advantage of their lack of standarization is that they can be adapted in any way to any child's needs and abilities, unlike standardized tests, which must be given precisely according to the manual's instructions to preserve their psychometric properties.

Recurrir al habla natural y espontánea parece ser *conditio sine qua non* en una evaluación con garantías. Tratándose de lenguaje infantil los cuestionarios cerrados no resultan idóneos. Los especialistas defienden la “obtención de corpus de conocimientos sobre el individuo que permita a continuación realizar la planificación de toda una serie de intervenciones educativas o terapéuticas” (Puyuelo 2000: 32).

Recopilar materiales en situaciones habituales de interacción facilita la consideración de aspectos verbales y no verbales que inciden en la comunicación. Por otra parte, éste es el prisma acorde con las actuaciones lingüísticas ‘en proceso’ que congenia con el análisis posterior como ‘productos’ con pertinencia (Fernández Pérez e.p.). En la actualidad casi nadie pone en duda el interés de este enfoque, siempre y cuando no se reduzca a una sesión de grabación escasamente preparada o no se interpreten ajustadamente los datos. Como señala J. Rondal (2000: 168):

Sea cual sea la producción del sujeto examinado, no podemos inferir de lo que no dice una ausencia de competencia lingüística. Ésta es una de las limitaciones notables del lenguaje espontáneo. Este tipo de análisis sólo puede basarse en datos positivos, es decir, aquellos producidos por el sujeto. No podemos inferir nada, en principio, a partir de formas o de estructuras lingüísticas no representadas en la muestra de lenguaje obtenida.

Para solventar este inconveniente, Rondal propone la introducción de un componente más directivo, de elicitación, que complementa el análisis espontáneo. El experto ha de diseñar estrategias y ha de definir entornos que de modo natural promuevan producciones verbales específicas (Notari-Syverson & Losardo 1996: 267)

El grueso de las baterías estandarizadas dirigidas al seguimiento del proceso adquisitivo y a la ponderación del grado de desarrollo en casos particulares han llegado a introducir incluso medidas con márgenes entre niveles (como el *basal* y el *límite*) que denuncian un modelo de probabilidades y tendencias antes que una concepción monolítica y de fronteras rígidas⁹. Y es que el horizonte genérico con cumbres y mojones en la dinámica de la adquisición suele tomarse desde la perspectiva evaluativa como un cometido de medida y proporcionalidad rigurosas aunque no en sentido categórico y con resultados absolutos o definitivos. De hecho, empieza a asumirse la distinción entre *valorar el habla* y *evaluar la situación de desarrollo*. Mientras la valoración se ciñe al análisis de los datos del habla del niño exclusivamente, para atribuirles significado en sus repercusiones

⁹ La interpretación y el uso de tales niveles-frontera es variable. En el *British Picture Vocabulary Scale* (cfr. Dunn *et alii* 1982) se derivan de la cantidad de respuestas correctas consecutivas: el paso del nivel 'basal' al nivel 'límite' está en las seis respuestas para el formato reducido (*Short Form*) y en las ocho para la versión amplia del test (*Long Form*). En el *Preschool Language Scale* (cfr. Zimmerman *et alii* 1979), sin embargo, las demarcaciones se notan *cualitativamente* sobre secciones del cuestionario: en el bloque de respuestas a todos los ítems se halla la 'edad basal', mientras la 'edad límite' se obtiene de la ausencia de respuestas en un determinado módulo.

comunicativas, la evaluación se sirve de los datos y los compara sobre un ranking que actúa como canon, para ubicar su nivel de desarrollo (cfr. Fernández Pérez 2005). Ciertas utilidades evolutivas de prevención o de seguimiento de la adquisición, y aquellas otras en casos de diagnóstico o de tratamiento terapéutico requieren de *evaluaciones* que sopesen la situación y su estado en diferentes fases respecto de márgenes escalares referenciales. No obstante, evaluar significa disponer de datos pertinentes en los que se ha hallado valor verbal efectivo, de modo que la *valoración* previa de los materiales de habla relevantes es ineludible antes de acometer la tarea de *medición evaluativa* ajustada. No es de extrañar que algunas baterías exijan ciertas condiciones de representatividad y sistematicidad en la recopilación de *datos con valor* para ser objeto de ponderación. En el *BLADES* se imponen tres principios que confieren pertinencia a los datos que han de evaluarse y dan soporte de garantías a los resultados:

- (1) La muestra ha de contener al menos cien secuencias, sobre todo si han de medirse estadios avanzados (Gutfreund *et alii* 1989: 21):

As the language develops the child has more items to choose from. Therefore, the chance that a particular item will occur becomes smaller.

- (2) Lo decisivo son los rasgos y propiedades sistemáticos que puedan atribuirse al nivel más desarrollado, será ese estadio el que marque la tónica de ponderación tendente siempre a máximos en el proceso evaluativo.
- (3) Los vacíos o ausencias notables de funciones y características en casos concretos han de contrastarse variando el contexto o la elicitación de propiedades; con palabras de Gutfreund *et alii* (1989: 21):

one should ask the following questions: (a) Was the sample collected under restricted circumstances? (b) Does the sample, although long enough, contain many repetitions, thus limi-

ting the range of available items?

El diseño de los inventarios de datos analizados en sus características genuinas hace posible que se tomen como referentes de evolución para clarificar las situaciones particulares de niños concretos. El método inquisitivo habitual en las baterías de ítems para medir el desarrollo lingüístico está siendo desterrado a favor de muestras de lenguaje espontáneo, que pueden obtenerse en distintas fases, analizarse en sus rasgos propios y compararse con los cánones de tendencia que contienen los corpus. Las ventajas de esta nueva manera de proceder, esencialmente lingüística, son insospechadas. Ya no únicamente porque la lengua infantil se ajusta al habla de iguales y no a la lengua adulta, sino sobre todo porque los casos individuales se valoran sin más en su estado evolutivo. La consiguiente ponderación evaluativa en rango y la exigencia de un seguimiento posterior sólo se requieren si se detecta un desequilibrio importante entre el curso adquisitivo y las franjas de desarrollo definidas en el corpus (Fernández Pérez 2005). Describir el lenguaje de un niño determinando su valor y su significado se convierte de este modo en algo natural y evita las connotaciones siempre incómodas de “pasar un test”. La Lingüística lo ha hecho posible.

BIBLIOGRAFÍA

- Barlow, Michael & Suzanne Kemmer (eds.) (1999): *Usage based models of language*. Stanford: Center for the Study of Language and Information.
- Barret, Martyn (ed.) (1999): *The Development of Language*. Hove: Psychology Press (Taylor & Francis Group).
- Bates, Elisabeth & Judith C. Goodman (1999): “On the Emergence of Grammar From the Lexicon”, en B. MacWhinney (ed.) (1999): 29-81.
- Bates, Elisabeth; Antonella Devescovi & Beverly Wulfeck (2001): “Psycholinguistics: A Cross-Language Perspective”. *Annual Review of Psychology*, 52: 369-396.
- Bloom, Lois (1973): *One word at a time*. The Hague: Mouton.
- Bowerman, Melissa (1973): *Early syntactic development. A crosslinguistic study with special reference to Finnish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowerman, Melissa (1985): “What shapes children’s grammars?”, en Dan Slobin (1985): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 2. Hillsdale: Erlbaum: 1257-1319.

- Bowerman, Melissa & Stephen C. Levinson (eds.) (2001): *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowerman, Melissa & Stephen Levinson (2001): "Introduction", en M. Bowerman & S. Levinson (eds.) (2001): 1-16.
- Bowerman, Melissa & Soonja Choi (2001): "Shaping meanings for language: universal and language-specific in the acquisition of special semantic categories", en M. Bowerman & S. Levinson (eds.): 475-511.
- Braine, Martin D. (1976): "Children's first word combinations". *Monographs of the Society for Research in Child Development* 41.
- Broeder, Peter & Jaap Murre (eds.) (1999): *Language and Thought in Development. Cross-Linguistic Studies*. Tübingen: Gunter Narr.
- Brown, Robert W. (1973): *A first language: the early stages*. Cambridge: The Harvard University Press.
- Brown, Penelope (2001): "Learning to talk about motion UP and DOWN in Tzeltal: is there a language-specific bias for verb learning?", en M. Bowerman & S. Levinson (eds.) (2001): 512-543.
- Clark, Eve V. (2003): *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Eve & Barbara F. Kelly (eds.) (2006): *Constructions in Acquisition*. Stanford: CSLI Publications.
- Cole, Kevin; Phillip Dale & Donna Thal (eds.) (1996): *Assessment of Communication and Language*. Baltimore: P. Brookes.
- Crystal, David; Paul Fletcher & Michael Garman (1976): *The Grammatical Analysis of Language Disability*. London: Edward Arnold.
- De León, Lourdes (2001): "Finding the richest path: language and cognition in the acquisition of verticality in Tzotzil (Mayan)", en M. Bowerman & S. Levinson (eds.) (2001): 544-565.
- Dewart, Hazel & Suzie Summers (1988): *The Pragmatics Profile of Early Communication Skills*. Windsor: NFER-Nelson.
- Diez-Itza, Eliseo (1992): *Adquisición del lenguaje*. Oviedo: Pentalfa.
- Diez-Itza, Eliseo (1993): *El lenguaje: Estructuras, Modelos, Procesos y Esquemas*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Diez-Itza, Eliseo; Catherine Snow & Brian MacWhinney (1999): "La metodología RETHAMHE y el proyecto CHILDES: Breviario para la codificación y el análisis del lenguaje infantil". *Psicothema*, 11/3: 517-530.
- Dunn, Lloyd M.; Leota M. Dunn; Chris Whetton & Juliet Burley (1982): *British Picture Vocabulary Scale (BPVS)*. Windsor: NFER-Nelson, 2005².
- Ervin-Tripp, Susan (1994): "Constructing syntax from discourse", en Eve Clark (ed.): *Proceedings of the Stanford Child Language Research Forum*. Stanford, CA: CSLI: 333-341.
- Ervin-Tripp, Susan (2002): "Developmental pragmatics: state of art and perspectives", en Josie Bernicot (ed.): *Pragmatique et Psychologie*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy: 179-193.
- Ervin-Tripp, Susan & Claudia Mitchell-Kernan (eds.) (1977): *Child Discourse (Language, Thought and Culture)*. New York: Academic Press.

- Fenson, Larry; Philip Dale; J. Steven Reznick; Donna Thal; Elisabeth Bates; Jeffrey Hartung; Steve Pethick & Judith S. Reilly (1993): *MacArthur Communicative Development Inventories (CDI)*. San Diego: C.A. Singular Pub. Company.
- Fernández López, Isabel (2005): "La universalidad y la individualidad del proceso adquisitivo en la propuesta de Roman Jakobson". *Verba*, 32: 307-327.
- Fernández Pérez, Milagros (2003a): "Pragmática y adquisición de la lengua", en M^a Dolores Muñoz Núñez; Ana Isabel Piñero-Alcalá; Gérard Fernández Smith & Victoria Benítez Soto (eds.) (2003): *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, vol. III. Cádiz/Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz/Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá: 1045-1056.
- Fernández Pérez, Milagros (2003b): "Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística". *Estudios de Lingüística (ELUA)*, 17 (vol. especial): 273-287.
- Fernández Pérez, Milagros (2004): "Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua", en Milka Villayandre (ed.) (2004): *Actas del V Congreso de Lingüística General (León 2002)*. Madrid: Arco Libros: 71-88.
- Fernández Pérez, Milagros (2005): "¿Cómo evaluar el lenguaje infantil!", en Enric Serra & Montserrat Veyrat (eds.) (2005): *Estudios de Lingüística Clínica/4. Problemas de eficacia comunicativa. Descripción, detección, rehabilitación*. Valencia: Universitat de València: 55-78.
- Fernández Pérez, Milagros (2006a): "Hacia una 'gramática' del habla infantil. Enfoques lingüísticos básicos", en Juan de Dios Luque Durán (ed.) (2006): *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística. Homenaje a José A. de Molina*, tomo 3. Granada: Método ediciones: 1299-1315.
- Fernández Pérez, Milagros (2006b): "Lingüística clínica y lenguaje infantil", en *Actas del XXXV Simposio Internacional de la SEL (León, diciembre de 2005)*: Publicación electrónica en <http://www3.unileon.es/dp/dfl/SEL/actas.htm>.
- Fernández Pérez, Milagros (2006c): "Usos verbales y adquisición de la gramática. Construcciones y procesos en el habla infantil". *Revista Española de Lingüística*, 36: 319-348.
- Fernández Pérez, Milagros (2006d): "El lenguaje infantil. Algunos lugares comunes revisitados", *Actas del XX Congreso de la Asociación de Jóvenes Lingüistas (Málaga, 2005), Interlingüística*, 16: 1-21.
- Fernández Pérez, Milagros (e.p. a): "Lingüística aplicada y lenguaje infantil", en Mercè Lorente & Teresa Turell (2005): *Ciències del llenguatge i lingüística aplicada. Cicle de conferències i seminaris 03-05*. Barcelona: IULA, Sèrie Conferències, 7.
- Fernández Pérez, Milagros (e.p. b): "El corpus koiné de habla infantil. Líneas maestras", en *Jornadas sobre Eficacia comunicativa y evaluación del habla infantil y afásica*. Santiago, noviembre de 2005.
- Fernández Pérez, Milagros; Ana I. Codesido; Pilar Otero; Blanca Río & Montserrat Souto (1999): "Confección de un test lingüístico para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil". *REALE (Revista de estudios de adquisición del español)*: 11: 47-63.
- Fletcher, Paul & Brian MacWhinney (eds.) (1995): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.

- Givón, Thomas (2002): "The visual information-processing system as an evolutionary precursor of human language", en Th. Givón & B. Malle (eds.) (2002): 3-50.
- Givón, Thomas & Bertram Malle (eds.) (2002): *The Evolution of Language out of Pre-language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gopnik, Alison & Soonja Choi (1995): "Names, Relational Words, and Cognitive Development in English and Korean Speakers: Nouns Are Not Always Learned Before Verbs", en M. Tomasello & W. Merriman (eds.) (1995): 63-80.
- Gruunwell, Pamela (1985): *Phonological Assessment of Child Speech (PACS)*. Windsor: NFER-Nelson.
- Gumperz, John & Stephen Levinson (eds.) (1996): *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutfreund, Mary; Maureen Harrison & Gordon Wells (1989): *Bristol Language Development Scales (BLADES)*. Windsor: NFER-Nelson.
- Halliday, Michael A.K. (1975): *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Hickmann, Maya (2003): *Children's Discourse. Person, Space and Time across Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoff-Ginsberg, Erika (1997): *Language Development*. London/N. York: Brooks Cole Pub.
- Hopper, Paul J. (1998): "Emergent Grammar", en M. Tomasello (ed.) (1998): 155-175.
- Ingram, David (1989): *First Language Acquisition. Method, Description, and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakobson, Roman (1941): *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgesetze*. Uppsala. Traducción al español de E. Benitez (sobre la edición francesa a cargo de J.P. Boons & R. Zygouris, *Langage enfantin et aphasie*. Paris: Les editions de Minuit, 1969), *Lenguaje infantil y afasia*. Madrid: Ayuso, 1974.
- Kemmer, Suzanne & Michael Barlow (1999): "Introduction: A Usage-Based Conception of Language", en M. Barlow & S. Kemmer (eds.) (1999): vii-xxviii.
- Langacker, Ronald (1999): "A Dynamic Usage-Based Model", en M. Barlow & S. Kemmer (eds.) (1999): 1-63.
- López Ornat, Susana; Carlos Gallego; Pilar Gallo; Alexandra Karousou; Sonia Mariscal & María Martínez (2005): *Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur. Manual técnico y cuadernillos*. Madrid: TEA.
- MacWhinney, Brian (comp.) (1991): *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. New Jersey: Erlbaum.
- MacWhinney, Brian (ed.) (1999): *The Emergence of Language*. N. Jersey/N. York: Lawrence Erlbaum.
- MacWhinney, Brian (2002): "The gradual emergence of language", en Th. Givón & B. Malle (eds.) (2002): 233-263.
- Miller, Jon F. & Rhea Paul (1995): *The Clinical Assessment of Language Comprehension*. Baltimore: P. Brookes Pub.
- Narbona, Juan & Claude Chevre-Muller (eds) (1997): *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona/Paris/Milano: Masson.
- Notari-Syverson, Angela & Angela Losardo (1996): "Assessing Children's Language

- in *Meaningful Contexts*", en K. Cole; P. Dale & D. Thal (eds.) (1996): chap. 11, 257-279.
- Ochs, Elinor (1996): "Linguistic resources for socializing humanity", en J. Gumperz & S. Levinson (eds.) (1996): 407-438.
- Ochs, Elinor & Bambi Schieffelin (eds.) (1979): *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press.
- Ochs, Elinor & Bambi Schieffelin (1995): "The Impact of Language Socialization on Grammatical Development", en P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.) (1995): chap. 3.
- Ochs, Elinor & Bambi Schieffelin (1996): "The microgenesis of competence: Methodology in language socialization", en Dan Slobin; Julie Gerhardt; Amy Kyratzis & Jian Shen Guo (eds.) (1996): *Social interaction, social context and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. N. Jersey: Lawrence Erlbaum: 251-264.
- Ochs, Elinor & Bambi Schieffelin (2001): "Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications", en Alessandro Duranti (ed.): *Linguistic Anthropology: A Reader*. Oxford: Blackwell: 263-301.
- Puyuelo, Miguel (2000): "Aspectos generales de la evaluación del lenguaje", en M. Puyuelo; J.A. Rondal & E. Wiig (eds.) (2000): capítulo 2, 29-130.
- Puyuelo, Miguel; Elisabeth Wiig; Jordi Renom Pinsach & Antonio Solanas (1998): *Batería del lenguaje objetiva y criterial*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, Miguel; Jean-Adolphe Rondal & Elisabeth Wiig (eds.) (2000): *Evaluación del lenguaje*. Masson: Barcelona.
- Puyuelo, Miguel & Jean-Adolphe Rondal (eds.) (2003): *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y en el adulto*. Barcelona: Masson.
- Rondal, Jean (2000): "Análisis del lenguaje espontáneo", en M. Puyuelo; J.A. Rondal & E. Wiig (eds.) (2000): cap. 3, 131-171.
- Rondal, Jean-Adolphe; Eric Esperet; Jean Gombert; Jean Thibaut & Annick Comblain (2003): "Desarrollo del lenguaje oral", en M. Puyuelo & J.A. Rondal (eds.) (2003): cap. 1, 1-85.
- Serra, Miquel; Elisabeth Serrat; Rosa Solé; Aurora Bel & Melina Aparici (2000): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Shore, Cecilia M. (1995): *Individual Differences in Language Development*. Thousand Oaks California: Sage Coop.
- Sinha, Chris; Lis Thorseng; Mariko Hayashi & Kim Plunkett (1999): "Spatial language acquisition in Danish, English and Japanese", en P. Broeder & J. Murre (eds.) (1999): 95-125.
- Slobin, Dan (ed.) (1985-1997): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vols. 1/ 2/ 3/ 4/ y 5. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Slobin, Dan (1996): "From thought and language to thinking for speaking", en J. Gumperz & S. Levinson (eds.) (1996): 70-86.
- Slobin, Dan (1997): "The Universal, the Typological, and the Particular in Acquisition", en Slobin, Dan (ed.) (1997): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 5 (*Expanding the Contexts*). Hillsdale: Lawrence Erlbaum., 1-39.
- Slobin, Dan (2001): "Form-function relations: how do children find out what they

- are?", en M. Bowerman & S. Levinson (eds.) (2001): 406-449.
- Smith, Linda B. (2001): "How domain-general processes may create domain-specific biases", en M. Bowerman & S. Levinson (eds.) (2001): 101-131.
- Snow, Catherine (1995): "Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes", en P. Fletcher & B. MacWhinney (eds): chap. 6.
- Snow, Catherine (1999): "Social Perspectives on the Emergence of Language", en B. MacWhinney (ed.) (1999): 257-276.
- Swift, Mary D. (2004): *Time in Child Inuktitut. A Developmental Study of an Eskimo-Aleut Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Tomasello, Michael (1992): *First Verbs. A Case Study in Early Grammatical Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael (2000): "Do young children have adult syntactic competence?". *Cognition*, 74: 209-253.
- Tomasello, Michael (2001): "Perceiving intentions and learning words in the second year of life", en M. Bowerman & S. Levinson (eds.) (2001): 132-158.
- Tomasello, Michael (2002): "The emergence of grammar in early child language", en Th. Givón & B. Malle (eds.) (2002): 309-328.
- Tomasello, Michael (2003a): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2003b): "Introduction: Some Surprises for Psychologists", en Michael Tomasello (ed.) (2003): *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language*, vol. 2. N. Jersey: Lawrence Erlbaum: 1-14.
- Tomasello, Michael & William E. Merriman (eds.) (1995): *Beyond Names for Things. Young Children's Acquisition of Verbs*. N. Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, Michael (ed.) (1998): *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. N. Jersey: Lawrence Erlbaum: 155-175.
- Tomasello, Michael & Patricia J. Brooks (1999): "Early syntactic development: A Construction Grammar approach", en M. Barret (ed.) (1999): 161-190.
- Vygotsky, Leo (1934): *Myshlenie i rech*. Mockba. Traducción al español de P. Tosaus Abadía (sobre la edición inglesa a cargo de A. Kozulin, *Thought and language*, Cambridge, The MIT Press, 1986), *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Zimmerman, Irla; Violette Steiner & Roberta Pond (1979): *Preschool Language Scale (PLS)*. San Antonio: Harcourt Assessment, 2005⁴.

