

De las palabras aisladas a las combinaciones de palabras

Jose A. Carranza(*)
Alfonso Escudero
Alfredo G. Brito

Universidad de Murcia

Resumen: Este trabajo analiza los aspectos implicados en la transición de la etapa de una palabra a la de las combinaciones de palabras. Primeramente se discute la naturaleza funcional vs. estructural de las palabras aisladas con especial énfasis en su relación con las primeras combinaciones, destacándose el carácter paradójico del concepto de "holofrase" y su discutible valor como hipótesis explicativa. Se consideran entonces propuestas alternativas orientadas a establecer aquellos procesos y estrategias que los niños parecen utilizar para comenzar a combinar palabras. Se concluye que puede existir más de una vía de acceso a la combinación de palabras. Estas vías se apoyan en la forma en que sus habilidades cognitivo-sociales le hacen interpretar y dar sentido a los estímulos lingüísticos que acompañan a sus vivencias cotidianas y en la necesidad de comunicar las mismas en sus intercambios con los demás.

Palabras clave: Palabras aisladas; combinación de palabras; mecanismos presintácticos; procesos de transición.

Title: From onw-word speech to multiword speech.

Abstract: This paper analyzed the aspects involved in the transition from one-word speech to multi-word utterances. First, the functional vs. structural nature of single-word utterances is discussed, particularly in relation to the first two-word combinations. It is emphasized both the paradoxical character of the concept of "holo-phrase" and its controversial value as explanatory hypothesis. Then, some alternative proposals regarding the processes and strategies that infants use at the beginning of the two-word speech are considered. It is concluded that there seems to be more than one route to access to multi-word speech. The adopted routes depend on the infants' use of their social-cognitive abilities to make sense the linguistic stimuli accompanying their everyday events and in their need of communicating them in the interactions with others.

Key words: One-word Speech; two-word speech; presyntactical devices; transitional processes.

1. Introducción

Cuando los niños tienen entre 10 y 14 meses comienzan a producir sus primeras palabras. Muchas de estas palabras tienen en apariencia un carácter fundamentalmente referencial, esto es, son expresiones que los adultos utilizarían con el propósito principal de etiquetar objetos y per-

(*) **Dirección:** Deptº de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Murcia. 30071 Murcia (Spain).

sonas. Para el niño, sin embargo, su significado inicial aparece enraizado en contextos particulares del mundo exterior, de manera que el uso que éste hace del lenguaje alude en gran medida al contexto donde se originó. Gradualmente, conforme se desarrolla su habilidad para establecer representaciones internas, el significado se va descontextualizando de forma que las palabras dejan de estar ligadas a situaciones específicas (Barrett, 1983a, 1983b, 1986; Bates *et al.*, 1985; Nelson, 1973, 1985) para adquirir un valor definitivamente referencial.

No obstante, al observar con más detenimiento esas primeras palabras nos surge una pregunta intrigante; ¿son meras etiquetas, como si los niños enumerasen las entradas de un diccionario, o expresan también relaciones más complejas? Esto es, parece que hay una gran diferencia entre que el niño vea el zapato de su padre y diga "zapato" o que ante ese mismo objeto diga "papá". Consideraciones como ésta han despertado importantes polémicas que parten de la sugerencia de que los niños tienen en mente relaciones semánticas y sintácticas bien articuladas ya en el período de una palabra pero que, por diferentes motivos, no pueden ser puestas de manifiesto (DeLaguna, 1927; Greenfield y Smith, 1976; McNeill, 1970).

Aun cuando lo anterior puede resultar llamativo, no lo es menos que las primeras combinaciones de palabras aparecen entre los 18 y los 24 meses, esto es, entre 8 y 12 meses después de que el niño haya producido sus primeras palabras. Si durante el período de una palabra el niño puede tener en mente relaciones semánticas y sintácticas articuladas, ¿por qué tarda tanto tiempo en combinar palabras si posee un vocabulario lo suficientemente amplio para poder expresarlas? ¿para asegurar y expresar mejor tales relaciones? Estos interrogantes nos lleva a plantear qué es lo que ocurre durante este "largo" período. En las páginas que siguen intentaremos presentar algunas ideas sobre este período de transición, tanto en lo que respecta a posibles modelos explicativos, como a la relación entre las palabras aisladas y las combinaciones de palabras.

2. Relaciones entre las palabras aisladas y las combinaciones

Como se dijo más arriba, los niños emiten sus primeras palabras en las inmediaciones de su primer cumpleaños. Seguramente lo más característico de esta etapa inicial del desarrollo lingüístico es que las palabras se emplean de una en una, por lo que a dicho período se le ha denominado como "de una palabra". Sin embargo, como han constatado Nelson (1973) y Barrett (en este volumen), esta denominación no es del todo afortunada, ya que muchos niños que se encuentran en esta fase suelen sorprendernos con construcciones compuestas por varias palabras. En cualquier caso, lo que sí parece cierto es que las combinaciones que podamos encontrar en este período no son, por decirlo de alguna manera, constructivas, y el empecinamiento del resto de los niños en decir sólo una palabra cada vez, justifica en parte la etiqueta más popular.

Ciertamente, lo más llamativo del caso no es el hecho *en sí* de que las palabras se pronuncien de forma aislada -todos esperamos que los niños cometan errores y torpezas en sus aprendizajes iniciales-; lo sorprendente es que, según todas las trazas, los niños que se encuentran en este período inicial *no tienen limitación alguna* para poner juntas dos o más palabras. De hecho, como ha mostrado Branigan (1979) suelen emitir *sucesiones* de palabras aisladas que perfectamente podrían ser parte de una frase, a no ser por unas milésimas de segundo extras que aíslan unas palabras de otras. Es más, MacWhinney (1982) ha mostrado que niños que adquieren una lengua tan rica en inflexiones como el húngaro, a veces producen palabras aisladas

compuestas por bastantes sílabas, aunque son incapaces de hacer combinaciones con el mismo número, si representan más de un ítem léxico.

Pero la piedra angular de este conjunto de paradojas procede del hecho, constatado desde los primeros estudios (Bloch, 1921; Bühler, 1926; De Laguna, 1927; Dewey, 1894; Paloma, 1910; Preyer, 1890; Stern y Stern, 1907), de que los adultos interpretamos constantemente, y seguramente de forma correcta, la mayoría de las expresiones de los niños. Rodgon (1976) analizó desde esta perspectiva las emisiones de una sola palabra de diez niños, utilizando la información contextual para determinar el papel jugado por el ítem en sus emisiones. Encontró que alrededor del 50% de tales emisiones podían interpretarse de una forma más amplia que el mero significado de la palabra. No hay duda que la interpretación subjetiva de lo que dice el otro está presente en casi todos los intercambios comunicativos, incluso entre adultos y, desde luego, en mucho mayor grado con los niños que empiezan a hablar. Supongamos que un niño de dos años, que ya combina palabras, al ver los zapatos de su padre, sentencie: "*zapato papá*". ¿Está comunicando quien es el poseedor de los zapatos? ¿pidiendo a su padre que se los calce? ¿o quizá preguntando a quién pertenecen los zapatos? Evidentemente, necesitamos apoyarnos en otros elementos para dar una interpretación a esa emisión. Lo importante aquí es que si pensamos que un niño puede expresar una relación (digamos, posesiva) a partir de la emisión "*zapato papá*" en un contexto apropiado, también podríamos adjudicarle una capacidad semejante si coge el zapato de su padre mientras dice "*papá*" solamente (piense si no el lector qué respondería él a ese niño en tal situación).

Por esa razón, algunos investigadores han denominado "holofrases" a estas emisiones compuestas por una sola palabra, para transmitir la idea de que parecen equivalentes a frases completas del lenguaje adulto. Para Rodgon (1976) el término implica la emisión de una palabra que los niños utilizan para expresar algo más que el significado que usualmente los adultos atribuyen a la misma. Como se puede imaginar, la simplicidad intuitiva de este concepto encierra sin embargo importantes implicaciones teóricas que hunden sus raíces en la idea misma de qué es el lenguaje y cómo se adquiere (Barrett, 1982, 1983a,b, 1985; Dore, 1975, 1978, 1979, 1982, 1983, 1985; Greenfield y Smith, 1976; Greenfield *et al.*, 1985; Lock, 1978, 1980; McNeill, 1970, 1985; Veneciano, 1990). En efecto, el principal problema que los investigadores han encontrado cuando han intentado describir la primera sintaxis ha sido precisamente sobre qué base teórica asentar dicha descripción. Si se pretende dar una dimensión de continuidad a la explicación del desarrollo del lenguaje, lo lógico sería poder definir la génesis de las primeras combinaciones a partir de las mismas estructuras sintácticas que organizan el lenguaje adulto. Sin embargo, el problema de utilizar los constructos de la gramática adulta (sujeto, verbo...) como marco descriptivo de las primeras combinaciones, radica en que la mayor parte de esa poderosa maquinaria resulta superflua e innecesaria, y además los datos encajan mejor en un esquema de relaciones semánticas o de categorías de casos (Brown, 1973; Ewing, 1983). Por el contrario, si decidimos emplear una *descripción* semántica para preservar la continuidad entre las primeras etapas, lo difícil entonces es justificar el cambio desde dicha organización semántica a la compleja estructura sintáctica que utilizamos para abordar el estudio del lenguaje adulto. Estamos, como señala Peters (1986) atrapados entre dos tipos de inverosimilitud: o bien utilizamos de forma innecesaria una maquinaria excesivamente compleja para poder mantener la continuidad del desarrollo dentro de un ámbito explicativo (empezar y terminar por la sintaxis), o bien aceptamos algún tipo de discontinuidad, tanto a nivel descriptivo como explicativo, a fin de poder comenzar por un marco suficientemente apropiado.

Las soluciones propuestas han sido diversas. Bloom (1973), por ejemplo, se decanta por la vía más parsimoniosa al sugerir que las "holofrases" están en la mente de los observadores, pero no de los niños. Esto es, la razón de que los niños que están en la etapa de una palabra no produzcan frases se debe simplemente a su desconocimiento de las reglas sintácticas para hacerlo. Así, las emisiones de palabras aisladas son para ella entidades lingüísticas simples que los niños producen al centrarse en aspectos aislados de las situaciones: como son incapaces de enfrentarse simultáneamente con más de un aspecto de la misma situación (Jeffrey, 1968), producen *una sola palabra* para cada aspecto percibido. Es más, una vez que cognitivamente están capacitados para diferenciar y coordinar diversos aspectos de una situación, aunque aún no alcanzan a conocer la sintaxis, sus producciones han de estar limitadas a la verbalización *sucesiva* de tales facetas percibidas, sin otro nexo que el temporal (Branigan, 1979; Scollon, 1976). En una última fase, a la manera de un "órgano mental", se desarrollaría una capacidad sintáctica que permitiría a los niños comenzar a combinar palabras.

En el extremo opuesto, y desde una perspectiva nativista radical de influencia lingüística, algunos investigadores (McNeill, 1970, 1985; Fodor, 1975, 1980) han propuesto que los niños están equipados desde su nacimiento con la representación de las reglas gramaticales universales del lenguaje. Por ello, aunque a nivel superficial sólo produzcan una palabra, la estructura profunda de la misma consiste en una frase gramatical completa. Por tanto, el hecho de que en las etapas iniciales los niños pronuncien las palabras de una en una se debe a limitaciones derivadas de la memoria a corto plazo, de la escasa amplitud de la atención o de otras deficiencias cognitivas las cuales, al ir desapareciendo con la maduración, obstaculizan cada vez menos la expresión madura de frases gramaticalmente correctas que, de forma innata, estaban ahí "desde el principio".

No obstante, han sido Greenfield y sus colaboradores quienes, desde una óptica más atemperada, se han convertido en adalides de la continuidad explicativa entre la etapa de las palabras aisladas y la de las combinaciones de palabras (Greenfield, 1978, 1980a,b, 1982; Greenfield y Dent, 1980; Greenfield y Zukow, 1978; Greenfield, Reilly, Leaper y Baker, 1985). Su posición, formulada originalmente por Greenfield y Smith (1976), postula que cuando los niños perciben una situación, establecen un esquema estructurado de las entidades y relaciones presentes en ella. Cada vez que producen una palabra aislada, utilizan ese esquema como una base cognitiva para la producción de la emisión, pero de manera que sólo se actualiza de forma verbal uno de los elementos de esa situación. De esta forma, cada palabra aislada que un niño produce puede expresar una variedad de funciones semánticas diferentes (agente, acción, objeto...), en función del papel que el elemento que se ha actualizado verbalmente juega en el esquema estructurado que el niño ha formado de la situación. El proceso es muy similar al propuesto por McNeill, pero la explicación es más elegante, puesto que no necesita recurrir a "misteriosas" frases preinscritas dentro del código genético. Sin embargo, tal elegancia tiene un precio, ya que se hace preciso entonces recurrir a conceptos semánticos para explicar el desarrollo sintáctico.

El problema, según Barrett (1982) es que la propia definición de la hipótesis holofrástica es ambigua, ya que no especifica si la pretendida equivalencia entre las emisiones de una palabra y el lenguaje maduro se concibe de forma estructural o funcional. En realidad es evidente que las propuestas anteriores mantienen implícitamente que tal equivalencia es estructural, elemento con elemento. Por el contrario, otros investigadores (Barrett, 1982, 1983a,b; Dore, 1975; Menyuk, 1971; McCarthy, 1954) han partido de una visión diferente de la hipótesis, al señalar la dificultad de establecer qué parte de una frase representa una palabra emitida aisladamente.

De acuerdo con la versión funcional de la hipótesis, las palabras aisladas son *funcionalmente* equivalentes a las frases adultas, ya que cada una de esas palabras persigue una función comunicativa determinada, que se transmite al oyente mediante la entonación y los gestos que acompañan a la palabra.

Contra lo que pudiera parecer a primera vista, esta diferencia dista mucho de ser baladí, puesto que tiene importantes implicaciones respecto al significado y al papel que se da a las holofrases para el desarrollo del lenguaje. En efecto, si se admite la versión estructural de que las palabras aisladas son la punta de un iceberg que aun no puede asomar en su totalidad, la transición a las combinaciones de palabras puede explicarse de forma relativamente simple al postular que lo único que los niños deben adquirir es la capacidad para verbalizar más de un elemento del significado latente en la holofrase. Este privilegio se pierde con la versión funcional, donde no existen estructuras implícitas que actualizar. Se hace necesario entonces seguir buscando vías explicativas.

3. Procesos de transición a las combinaciones de palabras

Con toda seguridad, la constatación de las importantes diferencias que los humanos ponemos de manifiesto respecto a los medios que elegimos para obtener nuestros objetivos, junto al progresivo abandono de posiciones enconadas en cuanto al carácter innato o adquirido de nuestras capacidades, ha hecho germinar una idea que ha supuesto un interesante cambio de dirección en la filosofía que dirige los estudios más recientes sobre la adquisición del lenguaje. Los estudios formalmente descriptivos de etapas desconectadas no tienen demasiado sentido pues, como señala Peters (1986), "si queremos comprender cómo se desarrolla el lenguaje, debemos intentar describir qué tipos de procesos están siendo utilizados, así como la forma en que el pequeño aprendiz es capaz de avanzar de una etapa a la siguiente" (p. 307).

Tampoco han sido ajenas a este cambio de postura las ideas derivadas de la Psicología Cognitiva, que ha mantenido una imagen del ser humano en tanto que aprendiz, como un procesador activo, y dirigido cognitivamente, de aquellos datos que tiene a su alcance. Esto significa que, aunque se admita la idea de que los niños nacen con ciertos mecanismos innatos para procesar el lenguaje (entre otros aspectos de su experiencia), muchos de los procesos que utiliza para estructurarlos y conferirles significado son idénticos a los que emplea para adaptarse a otras esferas de su entorno, por ejemplo, prestar atención a los estímulos perceptivamente destacados, recordar tales estímulos, realizar juicios de discriminación sobre ellos, o clasificarlos en función de los resultados de tales juicios. En otras palabras, como ha señalado Bowerman (1978), los niños utilizan bien las características de sus estructuras cognitivas, o bien los procesos puestos una vez en marcha para la adquisición de las mismas, para derivar estrategias con que interpretar los datos del lenguaje. Esta idea tiene un doble interés pues, por una parte, supone que las estrategias que utilizan los niños para aprender una lengua podrían proceder de aquellas que emplearon en las primeras interacciones que mantuvieron con su entorno. Por otra parte, proporciona una gran consistencia y coherencia a las diferencias individuales, puesto que si los niños derivan estrategias basadas en sus experiencias pasadas, dichas experiencias y su éxito relativo al resolverlas podrían ser el origen de las diferencias en la formación y utilización de estrategias. En definitiva, la idea central es que los niños ponen en práctica las habilidades

que poseen para conferir sentido a los estímulos lingüísticos, de la misma forma que intentan dar sentido a estímulos procedentes de otros dominios cognitivos.

Una ventaja adicional de estas propuestas es que el estudio de los procesos puestos en marcha para aprender a combinar palabras, deja al descubierto las raíces -aunque sea con marcador de plural- que la primera sintaxis tiene hundidas en la etapa anterior de las palabras aisladas. En consecuencia, es más fácil entrever la ansiada y necesaria continuidad en el desarrollo, aunque ésta ya no esté asentada sobre una base teórica, sino empírica. Citando de nuevo a Peters (1986), si suponemos que los niños reorganizan periódicamente el sistema gramatical que están construyendo, y se produce un número suficiente de estas pequeñas reorganizaciones, no encontraremos ningún tipo de brusca discontinuidad mientras que, con el tiempo, la suma de mini-reorganizaciones dará lugar a un cambio más amplio.

3.1. Estrategias de aproximación a la combinación de palabras

Una forma de comenzar con este punto es echar un vistazo fugaz a un interrogante que quedó flotando en nuestra revisión de la etapa de una palabra y que, en definitiva, puede ser la clave de gran parte de nuestra discusión: ¿por qué razón un niño que dispone de palabras para referirse a más de un aspecto de una misma situación no las combina desde que las adquiere? No están aun claras las razones del porqué semejante paso supone un problema para los niños, y parecen optar por poner en práctica diversas estrategias que les facilite su objetivo.

En la revisión de la literatura sobre el tema, es fácil encontrar un importante grado de acuerdo respecto a la existencia de dos grandes tipos de procesos o estrategias que, además, mantienen un evidente paralelismo con los diferentes estilos que los niños exhiben cuando están comenzando a aprender su lengua (cf. Bates *et al.*, 1988 para una discusión de las diferencias individuales en la adquisición del lenguaje). Una de ellas ha recibido las etiquetas de *sintética* (Barrett, 1989; Garman, 1979), *constructiva* (Greenfield *et al.*, 1985) o *bottom-up* (de abajo a arriba) (Peters, 1977, 1986), por citar algunas. La otra, consecuentemente, las de *analítica* (Barrett, 1989; Garman, 1979), de *ruptura de amalgamas* (Greenfield *et al.*, 1985), o *top-down* (de arriba a abajo) (Peters, 1977, 1986). Brevemente, los niños que adoptan una estrategia de aproximación sintética (nombre que utilizaremos en adelante para referirnos a las que engloba la primera estrategia), parecen preferir trabajar con "*chunks*" o paquetes de significado tan pequeños como sea posible; con el tiempo, esos pequeños *chunks* se rellenan y yuxtaponen hasta convertirse en emisiones más largas y maduras. Por el contrario, los que se acogen a la aproximación analítica se deben sentir más cómodos trabajando con "*chunks*" de unidades lingüísticas mucho más largas, que suelen corresponder a palabras o incluso frases completas del lenguaje adulto. En su momento, esos grandes *chunks* serán analizados en componentes, los cuales se combinarán entonces para formar nuevas frases. Esta última propuesta es similar a las *amalgamas* de MacWhinney (1982) o a las *estructuras* de Johnston (1983). Aunque algunos autores (Garman, 1979) consideran que ambos procesos son opuestos, muchos otros reconocen que a menudo se producen juntos e interactivamente, y que la mayoría de los niños utilizan ambas aproximaciones, aunque pueda haber una mayor preferencia hacia una de las dos (Greenfield *et al.*, 1985). De hecho, como ya señaló Nelson (1973) en su estudio original de los estilos de lenguaje referencial y expresivo, nos encontramos ante una dimensión continua, y la mayoría de los niños utilizan múltiples estrategias cuando intentan introducirse en los recovecos de su sistema lingüístico. Por ejemplo, Bretherton *et al.* (1983) investigaron las diferencias individuales

en el empleo de estas aproximaciones, y llegaron a la conclusión de que "las dos estrategias de adquisición se desarrollan en paralelo. Sólo de aquellos niños que acentuaban una de las estrategias se podía decir que tenían un estilo distintivo" (p. 293). Incluso así, "muchos niños oscilaban entre ambas estrategias, sin utilizar una con exclusión de la otra" (p. 312). La conclusión final de estos investigadores fue la siguiente: "Puede ser más fructífero seguir la pista de las contribuciones relativas de ambas estrategias en el aprendizaje del lenguaje en cada niño, que intentar caracterizar los estilos de adquisición de cada niño como analítico y holístico" (p. 312). En consonancia con esta idea, que suscribimos, adecuaremos el carácter formal de la exposición a la misma, por lo que en el apartado que sigue expondremos los principales mecanismos que pueden resultar útiles a los niños para realizar la transición hacia la combinación de palabras, pero sin integrarlos dentro de una u otra estrategia. De esta manera, aunque el lector puede detectar sin dificultad cuáles de estos mecanismos son más característicos de cada una, se mantiene la idea de que se dispone de todos y son utilizados por los usuarios de las diferentes estrategias generales.

3.2. Mecanismos presintácticos

Dore *et al.* (1976) han denominado *procesos puente* a ciertas formas que son utilizadas por los niños para facilitar la manipulación y combinación de las unidades lingüísticas. En esta sección nos centraremos específicamente en aquellas que parecen ser más apropiadas para realizar la transición hacia las combinaciones de dos palabras, aunque hay evidencias de que los niños utilizan otros mecanismos similares para adentrarse más allá de este período (véase Garman, 1979; MacWhinney, 1982; Peters, 1986; para otras formas más sofisticadas). Básicamente se han propuesto cuatro mecanismos que permiten el progreso hacia la combinación de palabras. El primero consiste en la extensión de una palabra aislada mediante el procedimiento de añadir un material fonológico extra pero sin significado. El segundo se basa en la yuxtaposición de dos emisiones sucesivas de una palabra recogiendo gradualmente ambas unidades bajo el mismo contorno de entonación. Un tercer mecanismo descompone cadenas de varias palabras aprendidas mecánicamente, como si fueran una sola unidad. El último mecanismo, muy relacionado con el anterior, forma expresiones nuevas por analogía con una combinación ya adquirida. Como se puede ver, los dos primeros podrían caracterizar a la estrategia sintética, mientras que los últimos serían más propios de una aproximación analítica. Veámoslo ahora más detenidamente.

a. Extensión fonológica

Una forma sencilla de "sonar" como los adultos, que implica un incremento en la longitud de la emisión y, a la vez, un uso más eficaz del contorno de entonación, es combinar una palabra que se pronuncia de forma aislada con sílabas extra, que suelen carecer de contenido, mediante:

- (1) la incorporación de una palabra dentro de un balbuceo sin significado, pero con una entonación adulta (Bloom, 1970; Macken, 1979; Peters, 1977).
- (2) la adición a una palabra de una forma postiza (*dummy*) que está semánticamente vacía, sin significado aparente (Bloom, 1970; Braine, 1976; Peters, 1977; Ramer, 1976; Starr, 1975). Quizá el ejemplo más conocido sea la combinación que la hija de Bloom realizaba

al unir la forma [wida], con diferentes palabras (Bloom, 1973). A su vez, Dore *et al.* (1976) observaron la forma [idi] tanto sola como en combinación con otras palabras.

(3) la repetición de una misma palabra bajo un mismo contorno de entonación, sin que ello signifique señal de pluralidad o recurrencia (Dore *et al.*, 1976; Ramer, 1976).

Barrett (1989), Dore *et al.* (1976), Greenfield *et al.* (1985), o Peters (1986), han sugerido que este tipo de extensiones permite a los niños practicar las habilidades articulatorias necesarias para llegar a combinaciones más sofisticadas, sin necesidad de tener que procesar dos palabras diferentes en el mismo turno. Esto es, los niños podrían poner en práctica emisiones de formas sintácticas más complejas sin tener por ello que complicar también la carga semántica. En un paso posterior, una vez controlados los aspectos sintácticos, se sustituirían las formas "postizas" por palabras genuinas, creando así combinaciones de dos palabras.

Así pues, este tipo de mecanismo pone de manifiesto que probablemente los niños saben que necesitan una unidad extra, aunque aún no sean capaces de procesarla. Les permite manejar los aspectos sintácticos y semánticos de forma separada por lo que resulta muy útil como instrumento facilitador, hasta el punto que persiste como estrategia una vez superada la etapa de dos palabras (Peters, 1986).

b. *Yuxtaposición de palabras aisladas*

Esta estrategia puede ser el prototipo de un proceso que algunos autores han denominado *sintético*, esto es, la reorganización de unidades simples en un nivel de análisis superior (Barrett, 1989). Tal y como han sugerido recientemente Veneciano *et al.* (1990), los niños pueden acceder a las reglas para la combinación de dos o más unidades mediante la coordinación de dos características del lenguaje humano, que evolucionan de forma separada durante este período de transición (Atkinson, 1985). Una de tales características es el *encadenamiento* (chaining), esto es, la capacidad de emitir varias palabras de forma contigua. La otra adquisición importante para la combinación de palabras es lo que podríamos denominar *relaciones* (relating), y que se refiere a "la producción de más de una palabra para expresar diferentes aspectos de una intención" (Veneciano *et al.*, 1990, p.637).

En el marco en que estamos situados, parece evidente que las emisiones sucesivas de palabras aisladas (Bloom, 1973; Rodgon, 1976; Scollon, 1976) pueden convertirse en una estrategia de transición que facilite el encadenamiento. Branigan (1979) recurrió a análisis espectrográficos para comparar las características acústicas de las emisiones de palabras aisladas (con una pausa entre ellas mayor de 1100 ms) con las emisiones sucesivas de palabras aisladas (pausa entre 400 y 1100 ms), y de las expresiones de dos palabras (con una pausa entre ellas menor de 400 ms). Encontró que la primera palabra de las emisiones sucesivas de palabras, solía tener el mismo contorno de entonación terminal que la primera palabra de las expresiones de dos palabras, las cuales, a su vez, diferían del contorno de entonación terminal de las palabras aisladas. Esto significa que la principal diferencia entre las emisiones sucesivas de palabras y las combinaciones genuinas, depende únicamente de que en las primeras la pausa sea más pronunciada. Este resultado sugiere, por tanto, que las emisiones sucesivas de palabras aisladas pueden ser una estrategia de transición que reduzca las dificultades de articulación, en el camino hacia la combinación de unidades.

Además, parece que tanto las emisiones sucesivas como las combinaciones de palabras expresan un conjunto muy similar de relaciones semánticas (Barrett, 1989; Brown, 1973; Bloom *et al.*, 1975; Peters, 1983, 1986; Starr, 1975; Scollon, 1976; Wells, 1974). Este dato, unido al

de Braine (1976) respecto a que el orden de los componentes de las primeras combinaciones de palabras parece derivar del orden que mantenían esas palabras dentro de las emisiones sucesivas, añade más peso a la hipótesis de las combinaciones de palabras empiezan a gestarse como emisiones sucesivas de palabras aisladas.

Para definir más sistemáticamente este proceso de transición, Barrett (1989) ha sugerido que las emisiones sucesivas de palabras aisladas permiten al niño abstraer los elementos comunes que mantienen determinadas relaciones, y sintetizar esos elementos para extraer una regla combinatoria. Una vez constituida esa regla, los niños comenzarían a combinar palabras que se adecuen a ese patrón.

Sin embargo, el proceso propuesto es más lógico que empírico, ya que no tenemos constancia de la forma en que se produce ese desarrollo. Veneciano, Sinclair y Berthoud (1990) han desarrollado recientemente una investigación con el propósito de descubrir los procesos que conectan las diferentes fases del desarrollo hacia las combinaciones de palabras. Como se dijo al principio de este punto, ellas suponen que la coordinación entre los procesos de encadenamiento y de "relaciones" son esenciales para lograr ese objetivo. Más específicamente, piensan que "el hecho de que los niños puedan emitir una palabra u otra diferente para expresar una misma intención convierte a esas palabras en probables candidatas para ser emitidas dentro de una única intención" (p.637). Desde su punto de vista, un mecanismo sumamente útil para conectar dos palabras con una misma intención es la *repetición*, que "permite la producción de más de una palabra para una determinada intención, creando así la primera relación entre palabras" (p.639). Para ilustrar esta idea, adoptan los conceptos de Scollon (1974) de "construcción vertical" y "construcción horizontal"; en la construcción o repetición vertical, los niños producen una palabra para expresar una determinada intención y, en su siguiente turno -normalmente tras la intervención de su interlocutor-, repiten esa palabra para continuar expresando la misma intención. La importancia de este proceso radica en que permite a los niños emitir más de una palabra (aunque sea la misma) para referirse a una misma intención. Durante la construcción horizontal, los niños repiten una palabra para expresar la misma intención, pero en esta ocasión lo hacen dentro del mismo turno en estrecha contigüidad temporal (Reilly, 1981; Scollon, 1979). Merece la pena citar aquí un ilustrativo ejemplo descrito por Greenfield *et al.* (1985). Una niña de un año y nueve meses está jugando con muñecas rusas (las llamadas matruskas, que se encajan una dentro de la otra), y mientras tanto va comparando verbalmente sus tamaños, pero utilizando una sola palabra cada vez ("pequeña" o "grande"), si bien la palabra "muñeca" hacía meses que se encontraba en su vocabulario. Dos semanas después, en una situación similar, enriquece sintácticamente esta emisión por el procedimiento de añadir al adjetivo una palabra carente de contenido semántico -one-: esta palabra incorpora una mayor complejidad sintáctica en lengua inglesa sin que ello suponga ampliar la carga semántica. Por último, dos semanas más tarde, esa palabra sin contenido se sustituye por otra que sí lo tiene.

Ambos tipos de repetición contribuyen a crear un "encadenamiento", junto a una referencia compartida, de varias palabras, aunque a veces se trate de la repetición de la misma palabra. Lo importante aquí es que aparece una nueva entidad para referirse a una misma intención, a saber, "más-de-una-palabra". Por último, este mecanismo daría lugar a una secuencia evolutiva caracterizada por el progresivo control y coordinación del encadenamiento y la referencia compartida de las palabras, que se refleja en la sucesión de las etapas. De los resultados obtenidos, Veneciano *et al.*, (1990) proponen tres etapas: una primera, caracterizada por las primeras manifestaciones de encadenamientos y relaciones, por el uso exclusivo de repeticiones. Una segunda, en la que se producen encadenamientos de palabras, aunque muchas veces sin relación,

o también emisiones de palabras referidas a la misma intención, pero emitidas en turnos diferentes y, por lo tanto, no encadenadas. Queda aun por coordinar los dos aspectos, que caracterizará y será el logro de la tercera etapa.

c. Memorización mecánica

Otra forma que los niños pueden emplear para "sonar" de una manera "más adulta" es intentar reproducir de forma mecánica o sin analizar cadenas más largas de sonidos, que pueden estar compuestas de más de dos palabras. Esto, sin ir más lejos, es propio del grupo de niños que Nelson (1973, 1985) denomina "expresivos", ya que utilizan expresiones compuestas por más de una palabra -básicamente de tipo regulador ("hola mamá", "quiero eso")- durante el período "de palabras aisladas". De hecho, la descomposición del flujo verbal en palabras (y por supuesto en sílabas o letras) está más vinculada al lenguaje escrito que al hablado (Sánchez, 1990a,b). Si cuando hablamos no separamos las palabras, no cabe esperar una gran diferencia entre memorizar una cadena de sonidos correspondiente a una palabra de mayor o menor longitud, respecto a otro flujo de sonidos pero que corresponde a dos palabras. Por otra parte, también los adultos memorizamos "trozos" de lenguaje que tienen, al menos para nosotros, un significado intrínseco, sin que nos importe demasiado si se trata de una o de más palabras. El ejemplo más sencillo puede ser el de las frases hechas o expresiones coloquiales, cuyos componentes sólo adquieren pleno sentido cuando van unidos de esa forma determinada e, incluso, sólo cuando aparecen en contextos muy específicos. Probablemente también acudamos a este mecanismo cuando aprendemos una segunda lengua. Sirva de ejemplo la anécdota relatada por una española que trabajó de Au-pair en Londres. Cuenta cómo cada vez que consideraba haber hecho mal alguna cosa, se dirigía respetuosamente al dueño de la casa utilizando la expresión "A picos pardos" que fonéticamente es aproximada a la expresión inglesa "I beg your pardon" ("le pido perdón"); hasta algunos meses más tarde, los sonidos no pudieron ser analizados en sus constituyentes. (véase también Wong-Fillmore, 1976, 1979, para una extensa discusión de este fenómeno en personas que aprenden un segundo lenguaje).

MacWhinney (1978, 1982) ha sugerido que podemos suponer que un grupo de palabras se aprende de forma mecánica cuando éstas funcionan como si se tratase de una única palabra, y ha revisado 14 posibles argumentos que aportan evidencias de este tipo de aprendizaje. Aun así, advierte que "aunque no pudiéramos aplicar ninguno de esos 14 argumentos, nunca podríamos estar seguros de que una cadena de palabras no se está utilizando como un todo no analizado" (1982, p. 76).

Uno de los argumentos fue propuesto por Brown, Cazden y Bellugi (1969, p. 51). Observaron que algunas combinaciones de palabras del lenguaje adulto están encerradas dentro de un único contorno de entonación, por lo que es razonable pensar que también son adquiridas de esta manera por los niños. Otra versión de este argumento es que a menudo los niños producen el todo antes que las partes, es decir, que las unidades más grandes aparecen antes que los elementos de que están compuestas. Por ejemplo, Brown *et al.* observaron que *can't*, *won't* o *don't* se utilizaban antes que *can*, *will* o *do*. Hatch, Peck y Wagner-Gough (1979) encontraron *it's* antes que *is*, y Clark (1977) informó de la utilización de "yo puedo hacer eso" (I can do it) antes de que el niño emitiera aisladamente el verbo "puedo" (can).

Otro tipo de evidencias son aún más palpables. Peters (1977, p. 564) encontró que su hijo decía claramente "abre la puerta" en la época en que su vocabulario estaba reducido a unas seis o diez palabras. Algo similar se puede decir de Ross, el hijo de MacWhinney quien, en la etapa

de las palabras aisladas, no tenía reparo alguno en decir "no mamá, no quiero ir a dormir" (MacWhinney, 1982, p. 78).

Algunos errores producidos por los niños indican también la utilización de este mecanismo. El hijo de Clark utilizó la expresión "yo te cojo" para pedir que su madre lo cogiera en brazos. Otro ejemplo, podría ser "yo quiero *un* mis zapatos" recogido por Leopold (1949), o la expresión de despedida de otro niño "di adiós" en vez de "adiós" (Ferrier, 1978, p. 306).

Al principio estos patrones parecen expresar relaciones semánticas más que sintácticas, esto es, en tanto que estructuras globales, están vinculadas a situaciones comunicativas muy específicas, por lo que expresan unas relaciones semánticas muy limitadas. Precisamente por eso, tienden a existir independientemente unos de otros (Braine, 1976, p. 58-61). En un momento posterior, esas "amalgamas" pueden llegar a ser analizadas en sus unidades constituyentes. Se han descrito al menos dos formas en que los niños pueden realizar esa transición.

Una de ellas es segmentar la amalgama en sus elementos y extraer patrones estructurales como si fueran esquemas con ranuras que se pueden rellenar (Barrett, 1989; Dore *et al.*, 1976; Peters, 1986). El siguiente ejemplo ha sido adaptado de Greenfield *et al.* (1985) sobre una niña de un año y diez meses, y destaca además la importancia del diálogo para perfeccionar el uso del lenguaje:

KATE: [ba]
 MADRE: ¿[ba], qué?
 KATE: [ba]
 MADRE: ¿Más?
 KATE: [ma]
 MADRE: ¿Más qué?
 KATE: [ma] zumo
 MADRE: (Le acerca el vaso de zumo)
 KATE: ¡No! (gimoteando)
 [ma] zumo
 [ma]
 [ma] nueces
 [ma] nueces

Aunque anteriormente Kate había utilizado la palabra [ma] como palabra aislada para pedir la continuación de actividades o de más comida, sus primeras combinaciones parecían limitadas a "[ma] zumo" y "[ma] [abua]", como si tuviera un marco de "más + (x)", donde sólo pudieran entrar esos dos nombres. Cuando la madre se vuelve más exigente, las necesidades pragmáticas obligan a la niña a romper la amalgama estática de dos palabras para poder así sustituir el componente adecuado.

Aún se ha descrito otro mecanismo que puede contribuir a descomponer las amalgamas en partes. Puede suceder que un niño haya aprendido mecánicamente varias amalgamas en las que aparece repetidamente un mismo constituyente. Por ejemplo, "grande + X", "bonito + X" y "viejo + X"; Si el niño llega a detectar esa coincidencia, puede suceder que las generalice a un patrón del tipo "PROPIEDAD + X" (Braine, 1976, pp. 33-35; Ewing, 1982; Hill, 1983; Peters, 1986). Un ejemplo de este proceso (Tabla 1) lo encontramos en el que presenta Barrett (1986):

Tabla 1.- Ejemplos de proceso constructivo-analítico

EDAD	EXPRESION	REGLA COMBINATORIA
1;9 (4)	you-do-it	amalgama
1;10 (2)	do-it	amalgama
	you do-it mummy do-it Nettie do-it	Agente + do-it
1;11 (28)	do-it	amalgama
	I do-it I jump you do-it you dance mummy do-it Nettie blow	Agente + Acción

En definitiva, nos encontramos ante lo que parece una estrategia muy útil. Como señala Peters (1986),

"en el aspecto fonológico esas frases más largas ayudan a desarrollar las capacidades articulatorias para producir cadenas más largas, sin necesidad de procesar múltiples unidades (estamos asumiendo que procesar un fragmento de habla como una unidad simple no analizada es más fácil que procesar el mismo fragmento como si fueran dos o más unidades). En el terreno semántico, proporcionan formas simples para expresar relaciones estrechamente definidas, como la existencia, la no existencia o la recurrencia. Desde la perspectiva presintáctica, proporcionan las primeras bases para la abstracción de clases de palabras, por ejemplo, todas las palabras que pueden ir con "más" p. 316).

d. Establecimiento de analogías

Estrictamente hablando, las dos vías que hemos descrito y que permiten a los niños avanzar en su desarrollo sintáctico a partir de expresiones aprendidas de forma mecánica, deberían formar parte de este apartado. En efecto, aunque la mayoría de los autores (por ejemplo, Peters, 1986) tienden a considerarlo un proceso único, el aprendizaje mecánico *per se* no puede explicar satisfactoriamente amalgamas como la de el hijo de MacWhinney, citada unas páginas más arriba ("no mamá, no quiero ir a dormir"), que probablemente nunca hayan sido escuchadas por el niño. Además, deberían memorizarse demasiadas frases y, en general, este mecanismo es incapaz de predecir emisiones que no se hayan escuchado anteriormente.

MacWhinney (1982) define la *analogía* como "un proceso que opera sobre uno o más ítems de la memoria para extraer un patrón que pueda utilizarse para controlar nueva información" (p.88). La combinación de aprendizaje mecánico y el establecimiento posterior de analogías, se convierte entonces en un poderoso instrumento de desarrollo sintáctico. Además de los citados en el anterior apartado, abundan los ejemplos que ilustran tal mecanismo: "espera a que se seque", a partir de "espera a que se enfríe" (Clark, 1974, p. 1);

"dónde están las madres" (preguntando por su madre), a partir de "dónde están los pájaros" (Kenyeres, 1938). Por citar un último ejemplo, Peters (1980) observó que cuando contaba un año y ocho meses, Satoshi Hayasaka aprendió la frase "que bicicleta tan bonita tienes", y poco después dijo "que papa tan bonito tienes".

Evidentemente, la analogía adquiere un papel destacado en aquellas lenguas cuyos patrones sintácticos son complejos e irregulares, mientras aquellas en las que las reglas estén menos sujetas a excepciones es de esperar que la analogía de paso rápidamente a las combinaciones productivas. Por ejemplo, un niño aprende a decir "mi libro" de forma mecánica y lo utiliza frecuentemente. Posteriormente quiere decir que cierto juguete es suyo, y toma "mi libro" como base para producir "mi avión". Pero inmediatamente construye la secuencia Mi + X y, como "mi" siempre aparece antes que el nombre de la cosa que se posee, el patrón crece rápidamente. Por ello, al menos en las lenguas regulares, las analogías sólo deben ser importantes al principio, ya que pronto serán sustituidas por la regla apropiada.

4. Algunas consideraciones finales

Tras este ya largo recorrido en pos de los conocimientos que se han acumulado sobre el origen de las combinaciones de palabras, no es demasiado lo que se puede añadir a lo que llevamos expuesto, quizá, entre otras razones, porque no es mucho lo que se ha escrito sobre ello desde principios de los 80 hasta la actualidad. Desde luego, se ha matizado considerablemente el maniqueísmo de las posiciones iniciales y, probablemente como consecuencia, el objetivo ha derivado hacia cubrir un abanico más amplio que tome en cuenta las diferencias individuales. Pero seguramente el cambio más productivo ha sido el que ha llevado hacia la investigación de las formas en que los niños construyen ese conocimiento, tomando también en consideración, ahora con menos prejuicios, otros factores que pueden coadyuvar a esta construcción. La cognición y el papel del entorno son algunos de esos factores.

La conclusión general podría ser la constatación de un proceso de desarrollo desde lo específico a lo general. En un principio, las "reglas" comenzarían operando sobre las palabras individuales, dando lugar a combinaciones de alcance muy limitado que se integrarían posteriormente en patrones de alcance más general (Kuczaj, 1982a,b; Peters, 1986). Sería lo que Ewing (1982) denomina "integración vertical y horizontal". La primera la hemos descrito básicamente en el apartado anterior: varios patrones limitados como "grande/pequeño + X" y "caliente + X" pueden generalizarse a un patrón único pero más amplio "propiedad + X". La integración vertical supone la comprensión de que se puede añadir un patrón a otro para dar lugar a un patrón más largo, lo que originaría combinaciones de tres o más palabras.

También quedan ya lejos las egocéntricas posiciones obstinadas en describir el lenguaje de los niños en función de categorías adultas. Desde un punto de vista más centrado en los propios niños, y por tanto sin asumir la preexistencia de tales categorías, Hill (1983) ha señalado que los niños podrían "comenzar por tantas clases de palabras como palabras po-

sean, de forma que cada palabra sería un ejemplo de un concepto individual", y gradualmente agrupar las palabras en clases "de acuerdo con su propia noción de la forma en que se pueden combinar las palabras" (p. 52). Esta imagen sugiere un proceso de desarrollo marcado por un fuerte acento idiosincrásico, que progresivamente convergerá con el sistema adulto. Hay aquí dos factores clave: el *input*, y el *intake* (Kuczaj, 1982) o, dicho de otra forma, la interacción o negociación entre las estructuras cognitivas en desarrollo y las líneas maestras que marca la cultura.

Pero también se podría ver de otra forma. Aunque no podamos establecer una continuidad formal entre el periodo de una palabra con el de las combinaciones de palabras, como señala Bruner (1991), podría suceder que se de una relación entre el orden de adquisición de las formas gramaticales con una priorización de la necesidad de comunicar que los niños tienen. Así mismo, de acuerdo con lo expuesto por Vila (este volumen), las unidades de comunicación más naturales no son las oraciones, sino las que corresponden al discurso. El niño de estas edades presenta un discurso encaminado a comunicar las relaciones entre lo que se hace y sus consecuencias, especialmente cuando se está interactuando con otro. Estas interacciones suceden siguiendo una estructura secuenciada que presenta el mismo orden en que se adquieren las formas gramaticales iniciales (S-V-O). Y es la cultura, por medio de sus agentes, quienes ofrecen al niño los instrumentos para que estructuren sus experiencias de este modo y aprendan a expresarlo con términos lingüísticos.

Referencias

- Atkinson, M. (1985). The status of children's single-word speech. En M.D. Barrett (Ed.), *Children's Single-Word Speech*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Barrett, M.D. (1982). The holophrastic hypothesis: Conceptual and empirical issues. *Cognition*, 11, 47-76
- Barrett, M.D. (1983a). The early acquisition and development of the meanings of action-related words. En T.B. Seiler y W. Wannenmacher (Eds.), *Concept Development and the Development of Word Meaning*. Berlín: Springer.
- Barrett, M.D. (1983b). The course of early lexical development: a review and a interpretation. *Early Child Development and Care*, 11, 19-32.
- Barrett, M.D. (Ed.) (1985). *Children's Single-Word Speech*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Barrett, M.D. (1986). Early semantic representations and early word usage. En S.A. Kuczaj y M.D. Barrett (Eds.), *The development of word meaning*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Barrett, M.D. (1989). Early language development. En A. Slater y G. Bremner (Eds.), *Infant Development*. London: L.E.A.
- Bates, E., Bretherton, I. y Snyder, L. (1988). *From First Words to Grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: C.U.P.
- Bloch, O. (1921). Les premiers stades du langage de l'enfant. *Journal de Psychologie*, 18, 693-712
- Bloom, L. (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Bloom, L. (1973). *One Word at a Time: The Use of Single Word Utterances Language Development: Form and Function in Emerging Grammars. Before Syntax*. The Hague: Mouton.
- Bloom, L., Lightbown, P. y Hood, L. (1975). Structure and variation in child language. *Monographs for the Society for Research in Child Development*, 40, Serial nº 160.

- Bowerman, M. (1978). Semantic and syntactic development. En R.L. Schiefelbusch (Ed.), *The bases of language intervention*. Baltimore, Md.: University Park Press.
- Braine, M.D.S. (1976). Children's first words combinations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41:1, Serial number 164.
- Branigan, G. (1979). Some reasons why successive word utterances are not. *Journal of Child Language*, 6, 411-421.
- Bretherton, I. MacNew, S., Snyder, L. y Bates, E. (1983). Individual differences at 20 months: analytic and holistic strategies in language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 293-320.
- Brown, R. (1973). *A first Language: The Early Stages*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Brown, R., Cazden, C. y Bellugi, U. (1969). The child's grammar from I to III. En J. Hill (Ed.), *Minnesota Symposium of Child Psychology* (vol. 2), 28-73. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buhler, K. (1926). Les lois générales d'évolution dans le langage de l'enfant. *Journal de Psychologie*, 23, 597-607.
- Clark, R. (1977). What's the use of imitation? *Journal of Child Language*, 4, 341-358.
- de Laguna, G. (1927). *Speech: Its function and development*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Dewey, J. (1894). The psychology of infant language. *Psychological Review*, 1, 63-66 (Reimpreso en: A. Bar-Adon y W.F. Leopold: *Child Language: A book of readings*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1971).
- Dore, J. (1975). Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language*, 2, 21-40.
- Dore, J. (1978). Conditions for the acquisition of speech acts. En I. Markova (Ed.), *The Social Context of Language*. London: Wiley.
- Dore, J. (1979). Conversational acts and the acquisition of language. En E. Ochs y B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Dore, J. (1982). Conversation as accountability practice: ethno-pragmatic analyses of language meanings and functions. *Cognition and Brain Theory*, 4, 201-215.
- Dore, J. (1983). Feeling, form and intention in the baby's transition to language. En R. Golinkoff (Ed.), *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. Hillsdale, N.J.: Earlbaum Associates.
- Dore, J. (1985). Holophrases Revisited: Their 'Logical' Development from Dialog. En M.D. Barrett (Ed.), *Children's Single-Word Speech*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Dore, J., Franklin, M.B., Miller, R.T. y Ramer, A.L. (1976). Transitional phenomena in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 3, 49-62.
- Ewing, G. (1982). Word-order invariance and variability in five children's three word utterances: a limited-scope formula analysis. En C.E. Johnson y C.L. Thew (Eds.), *Proceedings of the Second International Congress for the Study of Child Language*, vol.I. Washington D.C.: University Press of America, p. 316.
- Ewing, G. (1983). *Presyntax: the development of word order in early child speech*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Toronto. (Citado en Peters, 1986).
- Ferrier, L. (1978). Some observations of error in context. En N. Waterson y C. Snow (Eds.), *The development of communication*. Chichester: Wiley.
- Fodor, J.A. (1975). *The language of thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fodor, J.A. (1980). On the impossibility of acquiring "more powerful" structures. En M. Piatelli-Palmarini (Ed.), *Language and Learning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Garman, M. (1979). Early grammatical development. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language Development*. Cambridge: CUP.
- Greenfield, P.M. (1978). Informativeness, presupposition, and semantic choice in single-word utterances. En N. Waterson y C. Snow (Eds.), *The Development of Communication*. London: Willey.
- Greenfield, P.M. (1980a). Going beyond information theory to explain early word choice: a reply to Roy Pea. *Journal of Child Language*, 7, 217-221.

- Greenfield, P.M. (1980b). Towards an operational and logical analysis of intentionality: the uses of discourse in early child language. En D. Olson (Ed.), *The Social Foundations of Language and Thought*. New York: Norton
- Greenfield, P.M. (1982). The role of perceived variability in the transition to language. *Journal of Child Language*, 9, 1-12
- Greenfield, P.M. y Dent, C.H. (1980). A developmental study of the communication of meaning: the role of uncertainty and information. En K. E. Nelson (Ed.), *Children's Language*, vol. 2. New York: Gardner Press
- Greenfield, P.M. y Smith, J. (1976). *The structure of communication in early development*. New York: Academic.
- Greenfield, P.M. y Zukow, P.G. (1978). Why do children say what they say when they say? An experimental approach to psychogenesis of presupposition. En K.E. Nelson (Ed.), *Children's Language*, vol. 1. New York: Gardner Press
- Greenfield, P.M., Reilly, J., Leaper, C. y Baker, N. (1985). The structural and functional status of single word utterances and their relationship to early multiword speech. En M.D. Barrett (Ed.), *Children's single-word speech*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Hatch, E., Peck, S. y Wagner-Gough, J. (1979). A look at process in child second language acquisition. En E. Ochs y B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Hill, J. A. (1983). *A computational model of language acquisition in the two-year-old*. Tesis Doctoral no publicada. (Citado en Peters, 1986)
- Jeffrey, W.E. (1968). The orienting reflex and attention in cognitive development. *Psychological Review*, 75, 323-334
- Johnson, C.E. (1983). The development of children's interrogatives: from formulas to rules. Papers and Reports on *Child Language Development*, 22, 106-115.
- Kenyeres, E. (1938). Comment une petite hongroise de sept ans apprend le français. *Archives de Psychologie*, 26, 521-566
- Kuczaj II, S. (Ed.) (1982a). *Language Development. (Vol.1). Syntax and Semantics*. Hilldale, NJ. Erlbaum.
- Kuczaj II, S. (1982b). On the nature of syntactic development. En S. Kuczaj II (Ed.), *Language Development. (Vol.1). Syntax and Semantics*. Hilldale, NJ. Erlbaum.
- Leopold, W.F. (1939-1949). *Speech development of a bilingual child: A linguistic's record*. Vol.1 (1939). *Vocabulary growth in the first two years*. Vol.2 (1947). *Second Learning in the first two years*. Vol.3 (1949). *Grammar and general problems in the first two years*. Evanston Ill: Northwestern University Press.
- Leopold, W.F. (1949). *Grammar and general problems in the first two years*. Evanston Ill.: Northwestern University Press.
- Lock, A. (Ed.) (1978). *Action, Gesture and Symbol: The emergence of Language*. New York: Academic Press
- Lock, A. (1980). *The Guided Reinvention of Language*. London: Academic Press
- Macken, M. (1979). Developmental reorganization of phonology: A hierarchy of basic units of acquisition. *Lingua*, 49, 11-49
- MacWhinney, B. (1978). The acquisition of morphophonology. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 43(1-2, Serial N° 174)
- MacWhinney, B. (1982). Basic syntactic processes. En S. Kuczaj (Ed), *Language development. Vol. I: Syntax and semantics*. Hilldale, NJ: Erlbaum.
- McCarthy, D. (1954). Language Development in Children. En L. Carmichel (Ed.), *Manual of Child Psychology*. New York: Harper and Row
- McNeill, D. (1970). *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper & Row.
- McNeill, D. (1985). Holophrastic noun phrases within grammatical clauses. En M.D. Barrett (Ed), *Children's Single-Word Speech*. Chichester: John Wiley & Sons.

- Menyuk, P. (1971). *The Acquisition and Development of Language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Nelson, K. (1973). Structure and Strategy in Learning to Talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, (Serial n° 149)
- Nelson, K. (1985). *Making Sense: The acquisition of Shared Meaning*. Academic Press. (Trad. cast. Alianza Psicología, Madrid, 1988)
- Paloma, J. (1910). A child's vocabulary and its development. *Pedagogical Seminary*, 17, 328-369
- Peters, A.M. (1977). Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53, 560-573.
- Peters, A.M. (1980). The units of language acquisition. *Working Papers in Linguistics*. Fol. 12(1), University of Hawaii, Honolulu.
- Peters, A.M. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, A.M. (1986). Early Syntax. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language Acquisition*. Cambridge: C.U.P.
- Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé. (Trad. cast.: La formación del símbolo en el niño. Méjico: F.C.E., 1978)
- Preyer, W. (1890). *The mind of the child. Part 2. The development of the intellect*. New York: Appleton.
- Ramer, A. (1976). Syntactic styles in emerging language. *Journal of Child Language*, 3, 49-62.
- Sánchez, E. (1990a). El aprendizaje de la lectura y sus problemas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, (vol.III): Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- Sánchez, E. (1990b). Estrategias de intervención en los problemas de lectura. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, (vol.III): Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- Scollon, R. (1974). One child's language from one to two: the origins of construction. *University of Hawaii Working Papers in Linguistics*, 6 (5) pp.118, 119, 184
- Scollon, R. (1976). *Conversations with a one year old*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Starr, S. (1975). The relationships of single words to two word sentences. *Child development*, 46, 701-70
- Stern, C., y Stern, W. (1907). *Die Kindersprache*. Leipzig: Barth.
- Veneciano, E., Sinclair, H. y Berthoud, I. (1990). From one word to two words: repetition patterns on the way to structured speech. *Journal of Child Language*, 17, 633-650
- Wells, C. (1974). Learning to code experience through language. *Journal of Child Language*, 1, 243-269
- Wong-Fillmore, L. (1976). *The second time around: cognitive and social strategies in second language learning*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Stanford. (Citado en Wong-Fillmore, 1979)
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. En C. Fillmore, D. Kessler y W. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press.

