

APUNTES SOBRE LA GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DE LAS CONSTRUCCIONES BIARGUMENTALES EN EL LENGUAJE INFANTIL. UN ESTUDIO BASADO EN LOS MATERIALES DEL CORPUS *KOINÉ**

PABLO CANO LÓPEZ E ISABEL FERNÁNDEZ LÓPEZ
Universidade de Santiago de Compostela
pablo.cano@usc.es, isabel.fernandez@usc.es

Resumen: El presente trabajo pretende ser una exploración de la adquisición infantil del tipo oracional transitivo, o biargumental (esto es, el esquema sintáctico constituido por un predicado y dos argumentos que «orbitan» en torno a él). Partiendo de datos procedentes del *Corpus “Koiné” de Habla Infantil* (<http://www.usc.es/koine>), trataremos de descubrir un patrón evolutivo en esta área del desarrollo gramatical. Mostraremos que hacia los tres años de edad, se produce un significativo incremento en la frecuencia de aparición de las construcciones biargumentales, así como en su extensión y su complejidad gramatical. Por último, trataremos de conjeturar los factores que subyacen a esta suerte de “aceleración” del crecimiento, y procuraremos señalar caminos por los que podrían discurrir ulteriores aproximaciones a este tema.
Palabras clave: Lenguaje infantil, adquisición de la primera lengua, desarrollo sintáctico, construcciones

Abstract: The aim of the present paper is to inquire into the child's acquisition of the transitive or biargumental sentence type, i. e. that scheme of syntactical arrangement in which two arguments are attached to one and the same predicator. On the basis of data gathered from the *Corpus “Koiné” of Children's Speech* (<http://www.usc.es/koine>), it will be tried to uncover a pattern of progress in this particular province of grammatical development. It will be shown that around the age of three years there is a significant increase in the frequency of occurrence of biargumental constructions, as also in their length and grammatical complexity. Finally, attempts will be made both to conjecture the factors which lay behind this sort of “acceleration” in growth, and to suggest paths for further research on this topic.

Keywords: child language, first language acquisition, syntactic development, constructions.

* Este estudio ha tenido su origen en la contribución difundida en el IV Curso Monográfico de Lingüística Clínica, celebrado en la Universitat de València entre el 12 y el 14 de noviembre de 2008. La investigación se ha realizado gracias a nuestra participación en el proyecto “Exploración pautada del habla infantil usando el corpus Koiné. Eficacia comunicativa y progreso construccional”, dirigido por la profesora Milagros Fernández Pérez (coordinadora del Grupo Koiné del Área de Lingüística Xeral de la Universidade de Santiago de Compostela). Forma parte del macroproyecto *Exploración de capacidades metalingüísticas na linguaxe infantil*, que cuenta con financiación de la *Consellería de Innovación e Industria de la Xunta de Galicia* (10PXIB204091PR), y ha contado, en fases anteriores, con el soporte económico del Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2007-66074-C02-01).

1. INTRODUCCIÓN

En las próximas páginas exploraremos el desarrollo en el lenguaje infantil de aquellos esquemas oracionales que están constituidos por un predicado y dos argumentos antagónicos que orbitan en torno a él¹. De esta breve presentación ya es posible deducir que en nuestro trabajo evitaremos utilizar los rótulos convencionales de «sujeto» y «complemento directo». Tal decisión está motivada por el hecho de examinar datos pertenecientes a producciones infantiles, es decir, muestras de habla que no concuerdan con las evaluadas de modo habitual en la tradición gramatical. Ésta, como es bien sabido, suele fundamentar sus consideraciones en secuencias del habla adulta (particularmente, en textos escritos, mostrando singular predilección por los de carácter literario). Pues bien, nuestra decisión ha sido la de no recurrir a etiquetas pensadas para la descripción de una «gramática-producto», es decir, completa y estable, pues lo que se intentará es describir producciones infantiles que constituyen una «gramática-en-proceso» (cf. Fernández Pérez 2007: 10). Someterse a la tradición supondría imponer unos moldes excesivamente férreos en la magmática realidad del lenguaje infantil. Supondría, por ejemplo, presuponer la presencia de determinadas regularidades (tanto en el plano sintagmático como en el paradigmático) que no tienen por qué darse en los enunciados del niño (o siendo más precisos, en los constituyentes oracionales candidatos a recibir las susodichas etiquetas de «sujeto» y «complemento directo»).

La exposición se organizará en tres apartados. En el primero de ellos, ofreceremos una presentación de la muestra con la que hemos trabajado. Estos datos pertenecen, como ya se indica en el título, al conjunto de producciones que forman parte del corpus *Koiné*². Dedicaremos tiempo a describir los criterios que han permitido delimitar la muestra, pues, en cierto modo, a través de ellos se podrá

1 La expresión utilizada se acomoda al empleo de una metáfora ya tradicional en el campo de la lingüística: la representación de la oración transitiva como “un pequeño drama” (Tesnière 1994: vol.1, 88-89). Cabe concebirla, en efecto, como una pieza teatral con dos personajes enfrentados cara a cara; cuál sea el protagonista (y cuál, por tanto, su antagonista) dependerá –sabido es– de la construcción por la que se opte: si se opta por la activa, el protagonista será el «agente»; si por la pasiva, será el «término» (denominación que, por menor concreción, es preferible a la más tradicional de «paciente»).

2 El corpus es uno de los frutos alcanzados por el *Grupo Koiné*. Una presentación más detallada puede encontrarse en la página web <http://www.usc.es/koine> o en las publicaciones de Fernández Pérez (1996, 2009b) y Fernández Pérez *et alii* (1999).

constatar la validez de las conclusiones a las que hemos llegado con esta investigación. En segundo lugar, ofreceremos una relación de los resultados obtenidos tras el examen de los datos. En este apartado atenderemos tanto al incremento de la diversidad de subtipos estructurales dentro del conjunto de los esquemas biargumentales, como a la distribución de usos. Finalmente, expondremos una interpretación de estos resultados, tratando de vislumbrar posibles tendencias generales en la adquisición de este género de esquemas oracionales, y rastreando las implicaciones que tales tendencias pudieran tener en orden a la resolución de algunas controversias teóricas.

Para concluir este apartado introductorio debemos señalar que durante nuestra exposición intentaremos atenernos en todo momento a los hechos puramente lingüísticos, absteniéndonos, por tanto, de discutir en profundidad sus antecedentes o consecuencias en el plano cognitivo³.

2. MATERIALES Y MÉTODOS DE TRABAJO

La presentación del corpus se llevará a cabo fijando la mirada en tres aspectos diferentes: el sistema de codificación elegido, la etapa seleccionada y el tamaño de la muestra.

(a) Codificación

El corpus se ha codificado según las normas de CHILDES, uno de los sistemas que ha alcanzado en los últimos tiempos mayor difusión en la comunidad científica. Además del formato de transcripción CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*), cuenta con el paquete de *software* CLAN (*Child Language Analysis Program*), que facilita

3 Esta manera de expresarse implica una concepción del desarrollo lingüístico y el desarrollo cognitivo como procesos separados (paralelos y con puntos en común, pero separados, es decir, con cierta «autonomía», *vid.* Fernández Pérez 2009b). Aunque esta decisión no implica que ignoremos las dificultades existentes a la hora de distanciar ambos aspectos y que ya han sido apuntadas por diversos autores: “If we viewed language as something separate from cognition we could now ask the question of how the acquisition of language ‘affects’, ‘is affected by’, or ‘interacts’ with cognition”. My own view, however, is simply that language is a form of cognition; it is cognition packaged for purposes of interpersonal communications [...]. I would thus prefer to speak simply of linguistic cognition, and in particular of three aspects of linguistic cognition: the partitioning of referential scenes into events (or states) and their participants, the taking of perspectives on referential scenes, and the categorization of referential scenes” (Tomasello 1999: 150).

la recuperación de toda aquella información que se haya decidido introducir durante el proceso de codificación⁴. La flexibilidad de este sistema a la hora de codificar los fenómenos que se juzguen de interés lo hace singularmente recomendable. Así, ha sido posible la creación de una línea dependiente *%omor*, en la que se han codificado determinados aspectos gramaticales de las formas verbales finitas utilizadas por el niño. Esta tarea está actualmente en proceso de revisión. No obstante, ya es posible el rastreo automático de ciertas etiquetas. Teniendo en cuenta los intereses de este trabajo, se han extraído las producciones en las que aparecen elementos codificados como ARG2 y CLI2. Como criterios limitadores de la muestra se han utilizado, como se verá a continuación, el número de grabaciones y la edad de los informantes seleccionados.

(b) Etapa

En esta investigación tomaremos como base un conjunto de producciones verbales de niños con edades comprendidas entre los dos años y los tres años y medio (concretamente, se han manejado datos situados en el período que abarca desde los 21 meses hasta los 42 meses). Nos moveremos, por lo tanto, a lo largo de un lapso de tiempo de capital importancia para el desarrollo gramatical del niño: la etapa de las “verb island constructions”, de acuerdo con la denominación y caracterización propuestas por Tomasello y sus colaboradores (Tomasello 1992: 24 y ss.; 1999: 136 y ss.; 2003: 139 y ss.; Tomasello y Brooks 1999: 163, 169-172). En esta fase el niño va más allá, no ya de las meras holofrasas, sino de las combinaciones que, a partir de un famoso trabajo de Martin D. S. Braine (1963), han recibido el nombre de «pivotal constructions»⁵. Nuestra mirada se fijará en la etapa inmediatamente posterior. En ella, las producciones del niño reflejarán el incipiente asentamiento de los procesos de «predicación», germen de los posteriores procesos de «abstracción», y que llevarán al niño hasta el dominio de esquemas formales (Fernández Pérez 2006a, 2006b, 2009a). Fijar la mirada en este período nos permitirá constatar la adecuación o inadecuación

4 Para una descripción detallada del sistema CHILDES pueden consultarse los manuales contenidos en la página web <http://childes.psy.cmu.edu/> o en la obra de MacWhinney (1991).

5 Las «pivotal constructions» están constituidas, según la descripción de Braine (1963: 9-10), por dos tipos de elementos: de un lado, los «pivots», elegidos entre un reducido elenco de unidades, a menudo pertenecientes a clases «cerradas» (demostrativos, cuantificadores, indefinidos), aunque tampoco faltan entre ellos las formas verbales; de otro lado, las «X-words», cuyo elenco es mucho más amplio, y que suelen pertenecer a clases «abiertas» (principalmente, a la de los sustantivos).

de nuestros datos a las distintas fases fijadas por los estudiosos que defienden este paulatino avance en el dominio de los esquemas oracionales.

(c) *Tamaño de la muestra*

En el corpus *Koiné* se recogen casi 50 horas de grabación, repartidas en 166 conversaciones en las que participan un total de 71 informantes. En nuestro trabajo se examinará tan sólo una parte de estos datos. En el proceso de selección hemos procurado mantener el equilibrio de la muestra teniendo en cuenta, en primer lugar, la edad de los informantes. Así, en el *Cuadro 1* puede comprobarse el número de niños y de transcripciones que se han seleccionado en cada una de las franjas de edad establecidas. Consideramos que esta atención hacia la proporcionalidad de la muestra es una exigencia de ineludible cumplimiento para otorgar validez a las consideraciones que se expondrán. Hay que tener en cuenta que, de no ser así, registrar un incremento en las construcciones biargumentales en una determinada edad podría deberse simplemente a un mayor tamaño de la muestra en esa franja.

CUADRO 1. *Número de informantes y transcripciones utilizadas*

| Edades (años; meses) | N.º de informantes | N.º de transcripciones |
|----------------------|--------------------|------------------------|
| 1;09-1;11 | 7 | 8 |
| 2;00-2;02 | 7 | 11 |
| 2;03-2;05 | 7 | 11 |
| 2;06-2;08 | 6 | 11 |
| 2;09-2;11 | 7 | 11 |
| 3;00-3;02 | 7 | 11 |
| 3;03-3;05 | 7 | 11 |

Tal como se refleja en el *Cuadro 1*, hemos tomado la etapa analizada y la hemos segmentado en franjas de dos meses. Para cada una de ellas hemos seleccionado, como normal general, 7 informantes y 11 transcripciones. No hemos buscado, por tanto, equilibrio en el número de producciones. Es obvio que las intervenciones por conversación experimentan un incremento en correspondencia con la edad de los informantes. Precisamente, el ritmo con el que se perfile este aumento podría aportar datos relevantes sobre los progresos alcanzados por el niño en un determinado momento.

También hemos procurado recurrir a los mismos informantes en todas las franjas de edad. Esta decisión deja abierta la posibilidad de ofrecer datos longitudinales. En el *Cuadro 2* se presenta una distribución detallada de los informantes en cada franja de edad⁶. Se ofrece también la lista de etiquetas identificativas de las transcripciones⁷. Su examen revela como hemos procurado mantener la diversidad social y geográfica que caracteriza al corpus *Koiné* (*vid.* <http://www.usc.es/koiné>). Se observa, en efecto, que en casi todas las franjas de edad están representadas tres guarderías diferentes.

CUADRO 2. *Etiquetas identificativas de los informantes y de las transcripciones utilizadas*

| Edades (años; meses) | Etiquetas identificativa de los informantes | Etiquetas identificativas de las transcripciones en las guarderías (ELF, VIT y MIL) |
|-------------------------|--|---|
| 1;09-1;11 | ANA, DRE, ART, IAG, JOR, PAB, RIC | ELF1_01, ELF1_02, ELF1_03, ELF1_04, ELF1_06, ELF2_01, VIT1_01, VIT1_02 |
| 2;00-2;02 | ANA, RLA, IAG, IRE, JOR, RIC, RUT | ELF1_03, ELF1_04, ELF1_05, ELF2_03, ELF2_04, VIT2_02, VIT2_04, VIT2_06, VIT2_07, VIT2_09, VIT2_11 |
| 2;03-2;05 | ALE, ANP, CES, IAG, NER, RIC, TAT | ELF1_06, ELF1_07, ELF2_01, ELF2_03, MIL1_02, MIL1_04, MIL1_05, MIL1_06, MIL1_08, VIT1_04, VIT2_04 |
| 2;06-2;08 | ANP, CES, IAG, NER, TAT, XAC | ELF2_03, ELF2_05, MIL1_07, MIL1_09, VIT1_06, VIT1_07, VIT1_08, VIT2_06, VIT2_07, VIT2_11, VIT2_13 |
| 2;09-2;11 | IAG, IAN, LAU, RIC, SER, TAT, XAC | ELF2_07, ELF2_10, ELF3_01, MIL1_02, MIL1_04, MIL1_05, MIL1_06, VIT1_04, VIT2_13, VIT3B_05, VIT3B_06 |
| 3;00-3;02 | IAG, LAU, MIA, NER, RIC, SER, XAC | ELF3_03, ELF3_04, ELF3_05, MIL1_03, MIL1_04, MIL1_05, MIL1_06, MIL1_07, MIL1_08, MIL2_02, VIT3B_06 |
| 3;03-3;05 | ART, IAG, IAN, JOR, MIA, RIC, XUN | ELF3_06, ELF3_06, ELF3_08, ELF4_01, MIL1_06, MIL1_07, MIL1_09, VIT1_07, VIT1_08, VIT4_04, VIT4_05 |

6 Siguiendo las normas que impone el sistema de transcripción CHILDES, las etiquetas de los informantes están formadas tan sólo por tres letras mayúsculas. En nuestro caso, cada una de ellas se relaciona con el nombre propio del informante.

7 Las etiquetas identificativas de las transcripciones se han confeccionado a partir del nombre de la guardería en la que tuvo lugar cada una de las sesiones (representado a través las de tres letras mayúsculas). Esto quiere decir que observando simplemente el nombre de la transcripción puede saberse a qué guardería pertenece (ELF, corresponde a Elfos, centro ubicado en A Estrada, Pontevedra; MIL a Milagrosa, guardería de Lugo; y VIT a Vite, localizada en Santiago de Compostela, A Coruña).

El uso predominante del castellano por parte de los informantes con los que trabajaremos nos ha llevado a tomar la decisión de fijar la atención de forma exclusiva en esta lengua. No se analizarán, por tanto, producciones en gallego. Conceder fiabilidad a las conclusiones alcanzadas exige que la descripción se realice a través de “muestras amplias y representativas de lenguaje infantil”. Solo de este modo se podrán perfilar “moldes referenciales de desarrollo en la lengua de que se trate” (Fernández Pérez 2005: 75). La renuncia a los datos del gallego se debe a que la muestra no alcanzaba la amplitud y representatividad deseada.

3. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

3.1. Tipo de construcción

La primera constatación que se desprende de los datos del corpus atañe a la categoría de los ARG2 en las primeras fases sometidas a examen. En las edades próximas a los dos años, el papel de este constituyente lo desempeñan principalmente sustantivos «desnudos», es decir, desprovistos de adyacentes⁸. Esta «desnudez» del ARG2 –unida a la que también muestra el sustantivo que cubre la posición de ARG1– confiere a los enunciados un aspecto que cabría calificar de «telegráfico», retomando la denominación que en su día acuñaron y popularizaron Roger Brown y Colin Fraser⁹. Considérense, por ejemplo, los enunciados destacados en los textos (1) y (2):

[1]

Grabación: ELF1_02

Participantes: RIC (niño), MON (adulta)

8 Cuando decimos que los “sustantivos desnudos” son sustantivos “desprovistos de adyacentes”, estamos pensando en toda especie de adyacentes: determinativos, calificativos, sustantivos introducidos por preposición, etc. Así pues, el término «sustantivos desnudos» no es absolutamente equivalente al de «sustantivos escuetos», acuñado por Lapesa (1974) y no del todo infrecuente en la bibliografía lingüística española. Nos habríamos servido de este último, autorizado ya por el uso, si pretendiésemos referirnos solamente a los sustantivos sin actualizador; pero, como ya hemos dicho, no es el caso.

9 Al parecer, fueron Brown y Fraser (1963: 181) quienes por primera vez dieron este uso al adjetivo «telegráfico». Lo hicieron en un artículo que, por lo demás, tiene el mérito de ser uno de los primeros estudios sobre la adquisición de la gramática basados en el análisis de los materiales de un corpus con un buen número de informantes (trece en total).

Edad: RIC, 1 año y 11 meses

*MON: es un pajarito que está en la casa.

*RIC: *Doli pinta casa.*

%mor: v|pintar:2SIL_PRES:3S:1C_ARG1-
VER-ARG2_111_2SIL:pinta.

*MON: tú pintaste una casa?

*RIC: *pinta casa.*

%mor: v|pintar:2SIL_PRES:3S:1C_VER-
ARG2_111_2SIL:pinta.

[2]

Grabación: VIT2_11

Participantes: XUN (niño), JOR (niño), PIL (adulta)

Edad: JOR, 2 años y 2 meses

*PIL: sí # claro que comes plátanos # hombre.

*JOR: *yo como plátano [*].*

%mor: v|comer:2SIL_PRES:1S:2C_ARG1-
VER-ARG2_202_2SIL:como.

%par: plátano=plátanos \$AGR;

*XUN: yo!

*PIL: los dos # comen plátanos los dos.

En apariencia, nos encontramos ante simples sartas de piezas léxicas; pero sólo en apariencia¹⁰. Ni siquiera en casos como estos se reduce el enunciado a una concatenación de «palabras», del mismo modo, p. ej., que el córtex cerebral no se reduce a un conjunto

10 Para evitar malentendidos, conviene advertir que Brown y Fraser no afirman en ningún momento que los enunciados telegráficos sean sartas de piezas léxicas. Se limitan a señalar que, en sus formas más primitivas podrían no ser producto de la aplicación de reglas de construcción, sino de la memorización y reproducción de enunciados adultos (1963: 193 y ss.). La reproducción se ve acompañada, eso sí, de una simplificación que obedece, sobre todo, a la existencia de “some kind of immediate memory span for the situation in which the child is imitating and a similar limit of programming span for the situation in which the child is constructing the sentences” (1963: 193). Brown y Fraser insisten, por supuesto, en que la adquisición de una lengua no se reduce a un proceso de memorización y reproducción, “if only because there is not enough time for [children] to learn as particular verbal responses all the sentences they will be able as adults to produce and evaluate grammatically” (1963: 194). Sucede que, a su juicio, ello no obsta para que las primeras combinaciones de palabras no sean producto de la aplicación de reglas.

de neuronas, ni una sociedad a la suma de los individuos que son miembros de ella. En realidad no estamos ante tres piezas léxicas «sueltas», dispuestas una a continuación de otra. Lo que se ofrece a nuestra consideración son cuerpos (constituidos por tres miembros) cuya unidad se exterioriza, en primer término, a través de la curva melódica con la que el niño emite estos enunciados. Las tres unidades de que constan las secuencias destacadas en (1) y (2) conforman un único grupo fónico, cuyo límite viene marcado por la inflexión tonal descendente que acompaña a la emisión de las sílabas inacentuadas finales. Si a pesar de ello nos obstinamos en no ver un solo cuerpo, sino tres formas léxicas que flotan libres (sin otro vínculo formal que la sucesión en el tiempo), es porque nos dejamos influir por el engañoso testimonio de la escritura. La escritura (con los espacios en blanco entre «palabras», con su imperfecta representación del contorno entonativo de los enunciados) es probablemente la que nos empuja a juzgar los enunciados de (1) y (2) como productos de la mera yuxtaposición de tres unidades independientes. Nunca se insistirá lo bastante –creemos– sobre la necesidad de permanecer alerta frente a los espejismos inducidos en determinados momentos por la letra impresa, máxime cuando se opera con muestras de habla infantil¹¹.

Hemos insistido hasta ahora en que enunciados como los de (1) y (2) no debieran considerarse meros acúmulos de formas léxicas. No obstante, concedemos que su aspecto «telegráfico» puede inducir a sostener la opinión contraria. Sea como fuere, lo cierto es que nuestros informantes no tardan en superar este estadio. No es preciso llegar mucho más allá de los dos años para encontrarse con enunciados que reflejan un dominio de recursos gramaticales mayor:

[3]

Grabación: ELF2_05

Participantes: ART (niño), MON (adulta)

Edad: ART, 2 años y 6 meses

11 Ya Bloomfield nos previno contra las ilusiones originadas por la aproximación a la letra impresa: “A form like John or run, mentioned in the abstract, without, for instance, any specification as to final-pitch, is, properly speaking, not a real linguistic form, but only a lexical form; a linguistic form, as actually uttered, always contains a grammatical form. No matter how simple a form we take and how we utter it, we have already made some selection by virtue of which the utterance conveys a grammatical meaning in addition to its lexical content, and we have used some pitch-scheme which, in English at any rate, lends it a grammatical meaning such as ‘statement’, ‘yes-or-no question’, ‘supplement-question’, or ‘exclamation’” (Bloomfield 1933: 168-169).

- *MON: un porquiño.
*ART: *yo # quielo [*] [?] # otlo [*] libro [*]*.
%mor: v | querer:2SIL_PRES:1S:2C_ARG1-
VER-ARG2_206_2SIL:quielo.
%par: quielo=quiere \$PHO ; otlo=otro \$PHO;
liblo=libro \$PHO;
*MON: no # hai que mirar este # despois
miramos este # vale?

[4]

Grabación: VIT2_13

Participantes: XUN (niño), PIL (adulto)

Edad: XUN, 2 años y 2 meses

- *PIL: no lo querías?
*XUN: no.
*PIL: y por qué?
*XUN: *¿í [*] # lo queía [*]*.
%mor: v | querer:2SIL_PAS2:1S:2C_MOD-
CLI2-VER_202_3SIL:queía.
%par: zí=sí \$PHO ; queía=quería \$PHO;
*PIL: lo querías o no lo querías ?

Obsérvese cómo en el enunciado de (3) la posición de ARG2 es ocupada por una frase, y no ya por formas léxicas «desnudas». Por lo que se refiere al enunciado de (4), se pone en él de manifiesto cómo la relación entre la forma verbal y el ARG2 adquiere *status* gramatical, por cuanto el informante selecciona la forma de acusativo del pronombre personal de 3ª persona, y no otra cualquiera. Será este proceso de desarrollo –logrado a partir del estado embrionario representado por (1) y (2)– el objeto preferente de nuestra atención en las siguientes páginas. Procuraremos también determinar cuál es el ritmo de incremento de la frecuencia de los enunciados biargumentales, comprobando si se mantiene constante a lo largo del proceso o si, por el contrario, se produce una «explosión» en alguna de sus fases.

A este respecto, debemos comenzar señalando que es a partir de los tres años cuando observamos un significativo incremento de la extensión de los enunciados. En la etapa anterior constatamos cómo el puesto de ARG2 comenzaba a ser ocupado por frases nominales de dos constituyentes (usos que seguían alternando,

por supuesto, con formas léxicas desnudas, propias de un estadio más primitivo). Superados los tres años, se registran con cierta frecuencia enunciados tan largos como los contenidos en (5), (6), (7) y (8), construcciones verdaderamente insólitas en fechas más tempranas. Como veremos a continuación, en dichos enunciados la posición de ARG2 es ocupada no ya por una frase nominal extensa, sino incluso por una oración subordinada:

[5]

Grabación: ELF3_05

Participantes: RIC (niño), MON (adulta)

Edad: RIC, 3 años y 2 meses

*RIC: <xxx> [<].

*RIC: <esta vaquita a la bruja> [//] le quería
dar a la bruja la vaquita con la escoba a
la bruja mala # le pegó en la cárcel [?].

*MON: ah muy bien .

RIC: <no te voy a enseñalo> [].

[6]

Grabación: VIT4_08

Participantes: XUN (niño), JOR (niño), CHE (adulta)

Edad: XUN, 3 años y 5 meses

*JOR: sí.

*CHE: no.

*XUN: porque quiere comer las zanahorias.

*CHE: ah claro porque los cerditos qué comen?

*XUN: <zanahorias> [>].

*JOR: <zanahorias> [<].

*JOR: no # los conejos.

[7]

Grabación: VIT4_08

Participantes: JOR (niño), CHE (adulta)

Edad: JOR, 3 años y 7 meses

*CHE: y dónde era eso ?

*JOR: *en la Bella Durmiente que había una*

*montaña muy prohibida porque si no había
una bruja <que> [/?] quería pincharle el
dedo <a la> [/?] a la princesa.*

*CHE: a la Bella Durmiente.

*JOR: sí.

[8]

Grabación: ELF3_05

Participantes: RIC (niño), MON (adulta)

Edad: RIC, 3 años y 2 meses

RIC: no mira como tiene las patas dojas [] [?] y es distinto .

%par: dojas=rojas \$PHO ;

*MON: es blanco de todo .

*RIC: *porque quería que le pintaran .*

*MON: claro si lo pintan de amarillo ya es como
los demás.

La incorporación de oraciones subordinadas se relaciona con un avance significativo en las habilidades desarrolladas por el niño para dar cuenta de la realidad por medio del lenguaje. Hasta ahora, nuestros informantes llenaban el hueco de ARG2 con frases nominales o sustantivos que denotaban preferentemente entidades presentes en el campo perceptivo de los interlocutores. En esta nueva etapa, por el contrario, van a aparecer en el papel de ARG2 unidades que refieren cosas o estados de cosas que no están presentes en el *hic et nunc* del acto verbal. Este progresivo desarrollo del «desplazamiento», como diría Hockett (1960), merece ser mencionado, debido a su posible conexión con los progresos sintácticos: los datos parecen reflejar que el desarrollo gramatical discurre parejo al crecimiento de la parcela de realidad que los informantes son capaces de expresar verbalmente.

3.2. Distribución de usos

La muestra con la que hemos trabajado comprende un total de 4.551 intervenciones, cuya distribución por edades no es homogénea, como ya hemos advertido. Como bien señalan Brown y Fraser, “the utterance rate of the younger

children is lower than that of the older children” (1963: 168), de modo que, en todo *corpus*, la mayor parte de las emisiones tenderán a concentrarse en las franjas de edad más elevadas¹². No es de extrañar, por lo tanto, que más del 40 % de las intervenciones registradas en nuestra muestra se sitúen en los cinco últimos meses del período considerado (*vid. Cuadro 3*). De estas 4.551 intervenciones, sólo 1.452 contienen una forma verbal; menos todavía, 640 en total, son las que presentan una estructura biargumental, ya aparezca el segundo argumento bajo la forma de un constituyente «pleno» (etiqueta ARG2), o bajo la forma de un pronombre conjunto (etiqueta CLI2). A nada conduciría desmenuzar más la información, dado que todas las cifras se hallan reflejadas en los cuadros que ofrecemos a continuación. Sí merecerá la pena, con todo, detenerse a observar cómo se distribuyen por franjas de edad las estructuras biargumentales, para comprobar si estamos ante un crecimiento sostenido o si, por el contrario, se advierte un incremento brusco a partir de un determinado momento.

CUADRO 3. *Distribución en términos absolutos de las intervenciones de los informantes*

| Edades (años; meses) | Intervenciones (N) | Intervenciones con VER (N) | Intervenciones con ARG2 y/o CLI2 (N) |
|-------------------------|-----------------------|-------------------------------|---|
| 1;09-1;11 | 374 | 106 | 38 |
| 2;00-2;02 | 576 | 106 | 30 |
| 2;03-2;05 | 562 | 156 | 43 |
| 2;06-2;08 | 572 | 129 | 49 |
| 2;09-2;11 | 485 | 133 | 47 |
| 3;00-3;02 | 824 | 343 | 174 |
| 3;03-3;05 | 1.158 | 479 | 259 |
| TOTALES | 4.551 | 1.452 | 640 |

12 A menos que, al confeccionarlo, se haya hecho el esfuerzo de pasar más tiempo con los informantes de menor edad, hasta igualar el número de intervenciones en cada franja. Esto fue, dicho sea de paso, lo que hicieron Brown y Fraser (1963: 168).

CUADRO 4. *Distribución en términos porcentuales de las intervenciones de los informantes*

| Edades (años; meses) | Intervenciones (%) | Intervenciones con VER (%) | Intervenciones con ARG2 y/o CLI2 (%) |
|-------------------------|-----------------------|-------------------------------|---|
| 1;09-1;11 | 8,22 | 7,3 | 5,94 |
| 2;00-2;02 | 12,66 | 7,3 | 4,69 |
| 2;03-2;05 | 12,35 | 10,74 | 6,72 |
| 2;06-2;08 | 12,57 | 8,89 | 7,66 |
| 2;09-2;11 | 10,66 | 9,16 | 7,34 |
| 3;00-3;02 | 18,11 | 23,62 | 27,19 |
| 3;03-3;05 | 25,44 | 32,99 | 40,47 |

Veamos, pues, cuál es el reparto. Como es natural, el número de intervenciones que contienen estructuras biargumentales crece con el tiempo. Del total de 640 intervenciones que mencionamos antes, son 433 las que se registran en los cinco últimos meses, frente a 207 en los diez meses anteriores. En términos porcentuales, el 65,75% de las edades más avanzadas se opone al 34,35% de las primeras etapas. Este incremento puede contemplarse como una mera consecuencia del aumento del volumen total de intervenciones: el hecho de que los niños hablen más –permítasenos decirlo de esta forma tan poco «técnica» pero tan gráfica– es, pues, la razón de ser de la presencia de un número mayor de estructuras biargumentales. Mas esta respuesta, seductora a primera vista, no tarda en revelarse inaceptable. Comparemos porcentajes. Apuntábamos al comenzar este apartado que un poco más del 40% de las intervenciones se concentran en los cinco últimos meses, y acabamos de comprobar que, de entre las que contienen estructuras biargumentales, el porcentaje se eleva a casi un 66%. Pues bien, si la mayor concentración de estructuras biargumentales fuese simplemente el resultado del aumento en el número de intervenciones, no tendría motivos para elevarse hasta el 66%. Creemos, en suma, que el desfase existente entre la distribución de las estructuras biargumentales y el porcentaje de intervenciones (más de veinte puntos porcentuales) excluye toda explicación monocausal: el hecho de que el niño sea más locuaz no puede ser el único factor que entra en juego. Los datos nos llevan a considerar las edades posteriores a los tres años como un momento de cambio en el desarrollo lingüístico.

En las siguientes figuras podemos ver la representación gráfica de las cifras comentadas.

FIGURA 1. *Distribución porcentual de intervenciones y de intervenciones con ARG2 y/o CLI2*

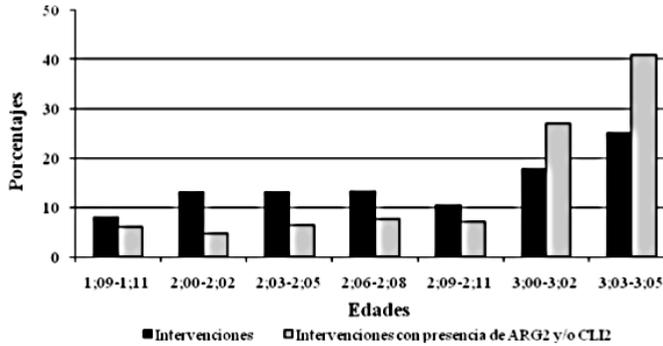
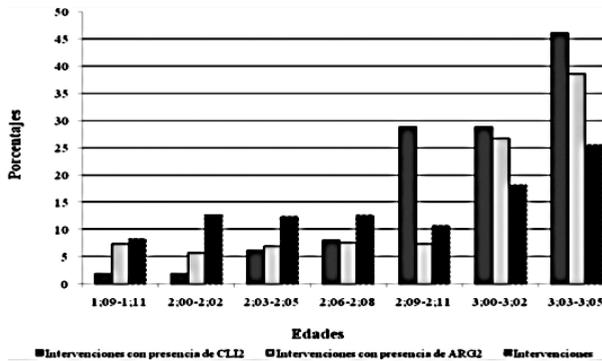


FIGURA 2. *Distribución porcentual de intervenciones, intervenciones con ARG2 e intervenciones con CLI2*



Si nos fijamos en la *Figura 2*, podremos comprobar ciertas diferencias en el comportamiento de los pronombres personales (CLI2) y de los constituyentes «nominales» (ARG2)¹³. En ambos casos –como era de esperar– la mayor concentración de ocurrencias se produce durante los últimos cinco meses del arco temporal

13 El entrecomillado tiene su razón de ser. Ciertamente, las más de las unidades que ocupan el puesto de ARG2 son frases nominales, pero no faltan pronombres demostrativos.

considerado. Ahora bien, la diferencia con respecto al período inmediatamente anterior es más elevada en el caso de los pronombres. Estos experimentan, en efecto, un crecimiento del 38,3%, en contraste con el 33,8% de los constituyentes nominales. También se registra una divergencia en el reparto de ocurrencias de unas y otras unidades a lo largo del lapso de tiempo tomado en consideración: el 74,8% de las ocurrencias de pronombres personales se registran en los cinco últimos meses; en cuanto a los constituyentes nominales, en dicha fase tienen lugar *sólo* un 65,2% de sus apariciones. La raíz de este desfase pudiera consistir en el carácter predominantemente anafórico de los pronombres personales. Sabido es que, por lo general, los pronombres conjuntos no remiten directamente a la realidad extralingüística, sino que lo hacen a través de una frase nominal presente en el contexto verbal anterior, con la cual concuerdan en género y número. Son, pues, elementos cohesivos. Cuando los utiliza, el hablante está echando un ancla –digámoslo así– que va a aferrar el nuevo enunciado al fondo que constituyen los que se han proferido con anterioridad. Pues bien, parece razonable suponer que este género de procedimientos sólo se torna necesario cuando el niño comienza a tomar parte en intercambios conversacionales más dilatados, o a elaborar discursos narrativos propios (que obligan a mencionar entidades «nuevas» en el discurso y, posteriormente, a referirse a ellas una o más veces). Es indudable que el niño de tres años dista mucho de dominar los procedimientos cohesivos (*cf.* Berman y Slobin 1994), pero ello no es óbice para que su implicación en este tipo de actividades lingüísticas, novedosas para él, explique las cifras que hemos manejado.

4. VALORACIÓN DE RESULTADOS

Un somero examen de los datos recogidos en el apartado anterior permite extraer ciertas conclusiones sobre la periodización del proceso adquisitivo (inevitablemente, algunas de ellas ya han sido expuestas al presentar los resultados obtenidos). Así, los datos muestran, en primer lugar, que en torno a los tres años de edad se produce un cambio de etapa en el desarrollo del esquema biargumental. La «tasa de crecimiento» –digámoslo así– de esta estructura, que se había mantenido en valores ínfimos durante los meses anteriores¹⁴, experimenta un aumento significativo

14 Recuérdese que en el período 2;09-2;11 se registraban 47 estructuras biargumentales frente a las 49 del

(cf. *supra* Cuadros 3 y 4). Haciendo uso de un término propuesto por Ingram (1989: 34-35) y por Bates y Goodman (2001: 136), podríamos decir que el niño ingresa en una «zona de aceleración»¹⁵. De por sí, este hallazgo no constituye una gran novedad; de hecho, hace ya bastante tiempo que se sabe que el desarrollo lingüístico del niño no es de carácter lineal. En la literatura especializada (y más aún en la divulgativa) abundan las pinturas de la adquisición como un proceso en el que los períodos de calma dan paso a súbitas tempestades. Esta es una visión muy extendida (sobre todo, en lo que concierne a la génesis del vocabulario)¹⁶. Como testimonio, citaremos un texto de Oscar Bloch, autor que podemos presentar como un lingüista «de carrera». Además de estudiar los *patois* de la región de los Vosgos (1915, 1917a, 1917b) y colaborar con Wartburg en la confección del primer volumen del *Dictionnaire étymologique de la langue française* (1932), Bloch publicó varios artículos extensos sobre el lenguaje infantil. Utilizó para ello los materiales que había reunido durante la infancia de sus tres hijos. A uno de los artículos, titulado “Les premiers stades du langage de l’enfant”, pertenece el fragmento siguiente, donde se da noticia de una de esas «explosiones» que caracterizan el desarrollo lingüístico infantil¹⁷:

L’acquisition du vocabulaire commence par être très lente: chez mes trois enfants, il a été limite, pendant plusieurs mois, a quelques mots. Jacqueline s’en est tenue à «papa», «maman» pendant six mois. Au dix-neuvième mois, son vocabulaire commence à se multiplier, mais, en deux mois, elle n’acquiert qu’une douzaine de mots environ; au vingt et unième mois, les acquisitions s’intensifient, j’en ai relevé vingt-quatre. Mes observations sur Raymond et Françoise s’accordent avec celles que j’ai faites sur Jacqueline. Le premier mot de Raymond, «maman», apparut vers le douzième mois,

período 2;06-2;08, lo cual supone un descenso del 4%. Y si comparamos los datos del período 2;06-2;08 (N=49) con los del período 2;03-2;05 (N=43), hallaremos una tasa de crecimiento muy modesta (en torno al 8,5%).

15 Aceleración, quede claro, en el aumento del número de estructuras biargumentales. De ningún modo pretendemos dar a entender que los tres años de edad supongan el comienzo de una etapa de crecimiento acelerado en todos los aspectos del saber idiomático del niño. Ciertamente es, por otra parte, que no parece razonable suponer que un fenómeno como el que estamos estudiando pueda producirse aisladamente, sin verse acompañado por movimientos paralelos en otras parcelas. En seguida tendremos ocasión de comprobar que eso es precisamente lo que sucede.

16 Aunque debemos señalar que la tesis de la explosión léxica no goza de la aprobación de toda la comunidad científica (*vid.*, p. ej., Bloom 2001: 1097).

17 Los restantes trabajos (publicados) de Bloch acerca del lenguaje infantil datan de los años 1913, 1923 y 1924.

est reste seul jusqu'au quatorzième et ; du quatorzième au seizième, il n'acquiert que quatre ou cinq mois. Françoise, plus tardive, a commence au seizième mois par «papa», «au revoir», auxquels elle n'a ajouté du dix-septième au vingt et unième que «maman», «dodo», «coucou», «pain». Mes relevés des mois suivants ne me permettent pas de chiffrer les acquisitions de Raymond et de Françoise. Mais, quoi qu'il en soit, il arrive un moment ou toute statistique est inutile, sinon impossible (Bloch 1921: 696).

Así pues, la tesis de las «explosiones» –permítasenos denominarla así– circula desde hace largo tiempo (y conste que el de Bloch no es el más antiguo de los testimonios que se podrían aducir, aunque tal vez sí el más expresivo entre los antiguos).

Una vez constatado tal comportamiento en el uso de las estructuras biargumentales, es conveniente interrogarse sobre las circunstancias que pueden influir en este cambio. De los datos que ofrece el corpus llama la atención el paralelismo que existe entre el curso del desarrollo de las estructuras biargumentales y el de la adquisición de una porción capital del vocabulario, como es la que constituyen los lexemas verbales¹⁸. Concedemos, eso sí, que la conexión entre uno y otro fenómeno dista mucho de ser obvia, razón por la cual intentaremos a continuación perfilar cómo la hemos entendido en este trabajo y qué implicaciones vemos en ella.

En efecto, el estudio de los materiales de nuestro corpus revela que, en el período comprendido entre los dos años y medio y los tres años, los informantes utilizan (en estructuras biargumentales) un total de 27 lexemas verbales diferentes. De entre ellos, tan solo 9 son de nueva incorporación; los 18 restantes aparecían ya en la etapa

18 Si afirmamos que los verbos constituyen una porción capital del léxico, es porque, como en seguida veremos, la memorización de un buen número de ellos es condición necesaria para el «arranque» del aprendizaje de las estructuras sintácticas abstractas de rango oracional.

Por lo demás, y para no complicar innecesariamente las cosas, consideraremos que cada verbo (sea regular o irregular) posee un único lexema; mejor dicho: es un único lexema. En un estudio como éste, es ocioso discutir sobre los detalles de la manifestación material del contenido léxico común a todos los miembros del paradigma verbal (pues eso es lo que entendemos aquí y ahora por lexema). Importa poco, pues, que le corresponda una misma cadena fonemática a lo largo de todo el paradigma (como en partir), que presente dos o más exponentes en alternancia (fonológicamente condicionada como en servir, o no, como en tener), o, en fin, que sus exponentes sean apenas discernibles de los exponentes de los morfemas de tiempo, modo (como sucede en varias formas del presente y del pretérito perfecto simple de ser). Por supuesto, esta no es ocasión apropiada para discutir las implicaciones teóricas de una tal propuesta, ni los problemas que surgirían de pretenderse llevar esta solución hasta las últimas consecuencias (pensemos, por ejemplo, en como deberíamos tratar fenómenos de suplección como esp. toro-vaca, caballo-yegua).

inmediatamente anterior. En el período comprendido entre los tres años y los tres años y medio, el número de lexemas verbales utilizados asciende a 73, de los cuales sólo 23 estaban presentes en la etapa anterior (*vid.*, para mayor claridad la *Figura 3*).

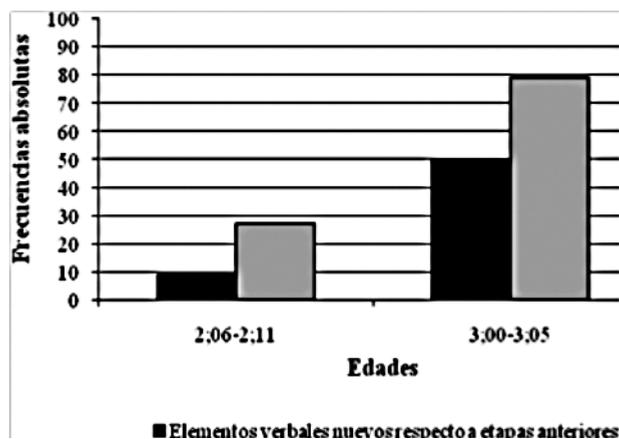


FIGURA 3. *Lexemas verbales utilizados en construcciones biargumentales*

Nos hallamos, por tanto, ante una nueva «explosión», en este caso en la parcela que atañe al elenco de verbos que maneja el niño. En principio, cabría la posibilidad de que el aumento de estructuras biargumentales no se correspondiese con un aumento del número de lexemas implicados (o, cuando menos, no con un aumento tan marcado). Podría ocurrir, simplemente, que creciese el número medio de ocurrencias de los lexemas verbales ya utilizados por el niño¹⁹. Sin embargo, lo que ocurre, lo que nos muestran nuestros datos es que el desarrollo de un sector del léxico marcha acompasado con el de un sector de la sintaxis. Surge aquí uno de esos *clusters* de fenómenos que invitan al reconocimiento de un estadio evolutivo²⁰.

19 En el primero de estos dos períodos, la media de ocurrencias de los diferentes verbos es de 3,56. Manteniéndose constante el número de lexemas en el siguiente tramo, la cifra de 433 estructurales biargumentales sólo podría alcanzarse si la media ascendiese a 16,04. Mas, como ya hemos dicho, no es eso lo que sucede; el repertorio de lexemas crece, y crece tanto que, finalmente, la media de ocurrencias asciende sólo a 5,93.

20 Como apunta Ingram, nada obsta, en principio, para que los estudiosos de la adquisición centren su atención “on the stages of specific topics, like the stages of acquiring the meaning of ‘cat’, or the stages in

Para intentar hallar el mecanismo causal que explica esta explosión, así como su coincidencia con el antedicho incremento del repertorio de lexemas verbales, recurriremos a una idea desarrollada por Tomasello. Hemos podido comprobar que las cifras de estructuras biargumentales y de lexemas verbales permanecen estables por un tiempo antes de que se produzca la aceleración. Pues bien, ello podría deberse a la necesidad de un período de «entrenamiento» intensivo previo a la aparición de verdaderos esquemas sintácticos abstractos, de productividad ilimitada. En tanto una construcción no sirva de modelo para la formación de otras, en tanto se mantenga «estéril» –por decirlo de alguna manera–, no cabe contemplarla como producto de la aplicación de un esquema sintáctico abstracto. Proceder de otro modo implica dejarse engañar por las apariencias, como lo haría, p. ej., quien concluyese que un niño de poco más de un año sabe construir oraciones intransitivas porque en una ocasión se le ha oído decir “A bu” (“Ça brule”) refiriéndose a un objeto que está caliente²¹. Pues bien, varios trabajos realizados por Tomasello y por otros investigadores sugieren que los niños no tienen acceso libre e ilimitado al esquema oracional SUJ-PRED-CDIR antes de cumplir los tres años de edad. Hasta entonces, sus construcciones transitivas son, en realidad, fórmulas semi-productivas comparables a ciertas frases hechas del adulto. Así lo consideran (y lo exponen con suma claridad) Tomasello y Brooks:

To summarise, during their second year of life English-speaking children begin to elaborate on their holophrases and word combinations of a few

learning how to pronounce a sound [sic] like /t/” (1989: 36). Nada obsta para ello, pero –prosigue Ingram– lo cierto es que no proceden así, tal como pone de manifiesto la presentación que él mismo hace de algunas propuestas de periodización (1989: 38-53). Siempre se procura segmentar el proceso de tal manera que en cada uno de los compartimentos resultantes se aprehenda una constelación de fenómenos (puede ser que unos dependan de otros, o bien que todos respondan a un mismo principio subyacente). Poco importa que, a la hora de bautizar el período, se resalte uno solo de esos fenómenos (hablando, por ejemplo, de un período «holofrástico» o «telegráfico», como se suele hacer en los manuales introductorios). Lo relevante es que el período se define por la coincidencia de varios fenómenos, aun cuando sea uno solo de ellos el que le da nombre.

21 Ejemplo procedente de “Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant”, un artículo del psicólogo francés Paul Guillaume en el que se propone el término «pseudophrases» para referirse a enunciados como este “A bu”. Interesa citar las palabras con que Guillaume caracteriza las «pseudophrases» («pseudosentences» en la versión inglesa de Eve Clark, que es la que hemos podido consultar): “[Pseudosentences are] ready-made sentences which cannot possibly be personal combinations of truly independent words” (1927: 529). En producciones como estas piensa Tomasello cuando nos advierte que los niños pueden producir “‘grammatical language” –nótese las comillas simples en torno al adjetivo *grammatical*– con sólo re-producir “the specific linguistic items and expressions [...] of adult speech, which are, by definition, grammatical” (2001: 170).

months before by talking more fully about events and the participants involved in them, sometimes from different discourse perspectives. In addition they learn to use syntactic symbols such as morphology, adpositions, and word order to syntactically mark the roles participants are playing in these events. They have something like a category of noun that allows them to create new sentences by simply substituting object labels (and perhaps proper names and more abstract nominals) for one another. Children also have some other sentence construction operations involving the juxtaposing of already constructed elements, for example, combining a verb island construction that previously had been used with single nouns only (e. g. *See ___*) with an already learned attributive such as “Daddy’s car” to create “See Daddy’s car”. But all of this constructing is done on a verb-specific basis, that is, the child does not generalise across scenes to syntactically mark similar participant roles in similar ways without having heard those participants used and marked in adult discourse for each verb specifically. This means that the syntagmatic categories with which the child is working at this period – and that underlie their productivity– are not such verb-general things as agent, patient, and instrument, but rather are verb-specific things such as “hitter”, “thing hit”, “thing hit with”, and so forth. This limited generality is presumably due to the difficulty of categorising or schematising entire scenes, including both the events and the participant roles involved, into a more abstract construction (Tomasello y Brooks 1999: 172)²².

El hecho de que en nuestros informantes sea a partir de los tres años cuando se produce un incremento «explosivo» de la tasa de crecimiento de las estructuras

22 Como ya hemos dicho, el status de estas producciones en el sistema-en-construcción del niño es comparable con el que poseen ciertas «fórmulas» semiproductivas en el sistema estable (que no cerrado) del adulto. Pensemos, por ejemplo, en la expresión *Long live the King!* No cabe afirmar que sea del todo “estéril”, puesto que la posición que ocupa la frase *the King* puede ser cubierta por otras unidades: *the Queen, the Pope, the President, Mr. Smith, Mrs. Smith*, etc. Ahora bien, tampoco es posible considerarla totalmente “fértil” (como puede serlo, por ejemplo, *I praise the King* o *I wish the King a long life*), puesto que el lugar del adverbio *long* y del subjuntivo *live* no podría ocuparlo ninguna otra unidad. A nuestro entender, son evidentes las similitudes con la situación característica del niño de 2-3 años, tal como la describe Tomasello). La diferencia estriba, obviamente, en que el niño sí va a tener acceso a expresiones con propiedades formales y nocionales similares, lo cual le permitirá descubrir el esquema abstracto subyacente.

biargumentales, y al mismo tiempo aumente de modo significativo la tasa de crecimiento del repertorio de lexemas verbales, encaja en el marco teórico construido por Tomasello. La congruencia es más que notable, puesto que el crecimiento (léxico y sintáctico) se produce en el momento en que este autor sitúa el salto desde las construcciones «formularias» a los esquemas abstractos. De donde se infiere que los meses anteriores han sido, en lo tocante a este capítulo de la sintaxis, un período de «incubación». Se podría, por supuesto, someter a examen pormenorizado esa etapa preparatoria: ir más allá de cifras ofrecidas, y observar cuáles son los lexemas verbales que en ella se utilizan transitivamente, tratando de encontrar rasgos comunes a todos ellos (trátase de características morfofonemáticas o de propiedades «nocionales»). Tal tarea, sin embargo, excede los límites fijados al inicio para este escrito. Nos contentamos con haber puesto cifras al uso de las estructuras biargumentales y haber valorado los datos expuestos, aportando una explicación de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- BATES, Elizabeth y Judith C. GOODMAN (2001): “On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition”, en Michael Tomasello y Elizabeth Bates (eds.), *Language development: The essential readings*. Malden, Mass., Blackwell, 134-162.
- BERMAN, Ruth A. y Dan I. SLOBIN (1994): *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.
- BLOCH, Oscar (1913): “Notes sur le langage d’un enfant”. *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris*. 18, 37-59.
- BLOCH, Oscar (1915): *Lexique français-patois des Vosges méridionales*. Paris: Honoré Champion.
- BLOCH, Oscar (1917a): *Atlas linguistique des Vosges méridionales*. Paris: Honoré Champion.
- BLOCH, Oscar (1917b): *Les parlers des Vosges méridionales*. Paris: Honoré Champion.
- BLOCH, Oscar (1921): “Les premiers stades du langage de l’enfant”. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 18, 693-712.
- BLOCH, Oscar (1923): “Langage d’action dans les premiers stades du langage de l’enfant”. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*. 20, 670-674

- BLOCH, Oscar (1924): “La phrase dans le langage de l'enfant”. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*. 21, 18-43
- BLOCH, Oscar y Walter von WARTBURG (1932): *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BLOOM, Paul (2001): “Précis of *How children learn the meanings of words*”. *Behavioral and Brain Sciences*. 24, 1095-1103.
- BLOOMFIELD, Leonard (1933): *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BRAINE, Martin D. S. (1963): “The ontogeny of English phrase structure”. *Language*. 39, 1-13.
- BROWN, Roger y Colin FRASER (1963): “The acquisition of syntax”, en Charles N. Cofer y Barbara Musgrave (eds.), *Verbal behavior and learning: Problems and processes*. New York, Mc Graw Hill, 158-201.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (1996): “Confección de un test (lingüístico) para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil: Parámetros, criterios y bases de elaboración”, en Carlos Martín Vide (ed.), *Lenguajes naturales y lenguajes formales. Actas del XII Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales (La Seu d'Urgell, 23-27 de septiembre de 1996)*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 207-222.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (2005): “¿Cómo evaluar el lenguaje infantil?”, en Enric Serra Alegre y Montserrat Veyrat Rigat (eds.), *Estudios de Lingüística Clínica (vol. 4): Problemas de eficacia comunicativa: descripción, detección, rehabilitación*, València: Universitat de València/Associació Valenciana de Llenguatge, Comunicació i Cultures, 55-77.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (2006a): “Hacia una ‘gramática’ del habla infantil. Enfoques lingüísticos básicos”, en Juan de Dios Luque Durán (ed.), *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística. Homenaje al profesor José Andrés de Molina Redondo (Granada, 17-19 de noviembre de 2004)*. Granada, Método, vol 3, 1299-1315.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (2006b): “Usos verbales y adquisición de la gramática. Construcciones y procesos en el habla infantil”. *Revista Española de Lingüística*. 36, 319-348.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (2007): “La actualidad de los estudios sobre el lenguaje infantil”. *Lynx. Panorámica de Estudios Lingüísticos*. 6, 5-40.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (2009a): “Metodología lingüística y habla infantil”, en Monserrat Veyrat y Enric Serra (eds.), *La lingüística como reto epistemológico y*

- como acción social. *Estudios dedicados al profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*. Madrid: Arco Libros, 81-103.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (2009b): “El corpus koiné de habla infantil. Líneas maestras”, en M. Fernández Pérez (coord.), *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua. Explotación del banco de datos ‘Koiné’*. Madrid: Arco Libros, 11-36.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros *et alii* (1999): “Presentación del proyecto ‘Confección de un test lingüístico para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil’”. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*. 11, 47-63.
- GUILLAUME, Paul (1927): “Les débuts de la phrase dans le langage de l’enfant”. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*. 24, 1-25. Citamos la versión inglesa de Eve V. Clark, recogida en Charles A. Ferguson y Dan I. Slobin (eds.) (1973): *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 522-541.
- HOCKETT, Charles F. (1960): “The origin of speech”. *Scientific American*, 203, 89-97.
- LAPESA, Rafael (1974): “El sustantivo sin actualizador en español”, en VV. AA., *Estudios filológicos y lingüísticos: Homenaje a Ángel Rosenblat en sus 70 años*. Caracas: Instituto Pedagógico, 289-304. Citamos la impresión recogida en Rafael Lapesa (2000), *Estudios de morfosintaxis histórica del español*. Madrid: Gredos, vol. 1, 436-454.
- INGRAM, David (1989): *First Language Acquisition: Method, description and explanation*. Cambridge, U. K.: Cambridge University Press.
- MACWHINNEY, Brian (1991): *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- TESNIÈRE, Lucien (1994): *Elementos de sintaxis estructural* [versión española de Esther Diamante]. Madrid: Gredos.
- TOMASELLO, Michael (1992): *First verbs: A case study of early grammatical development*, Cambridge, U. K.: Cambridge University Press.
- TOMASELLO, Michael (1999): *The cultural origins of human cognition*. Harvard: Harvard University Press.
- TOMASELLO, Michael (2001): “The item-based nature of children’s early syntactic development”, en Michael Tomasello y Elizabeth Bates (eds.): *Language development: The essential readings*. Malden, Mass.: Blackwell, 169-186.
- TOMASELLO, Michael (2003): *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

TOMASELLO, Michael y Patricia J. BROOKS (1999): “Early syntactic development. A construction grammar approach”, en Martyn Barret (ed.), *The development of language*. Hove: Psychology Press, 161-190.