

La atención a factores intralingüísticos en la adquisición del lenguaje

Miguel Pérez Pereira

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela*

INTRODUCCION

Recientemente hemos asistido, también en España, a un auge de los enfoques pragmáticos en el estudio de la adquisición del lenguaje. Dichos estudios han abierto nuevas áreas temáticas de investigación (como el desarrollo de la capacidad para realizar presuposiciones, para entrar en conversación, para expresar intenciones en formas lingüísticas, etc.), han aportado nuevas formas de interpretar y, al mismo tiempo, han generado nuevas formas de codificar el habla producida por los niños. El hecho de que este enfoque considerara el lenguaje especialmente en su vertiente comunitativa, y atendiera a las condiciones de su uso, ha producido un acercamiento mayor de los estudios de la adquisición del lenguaje a lo que es la vida del niño. En este sentido ha ejercido un influjo positivo contrarrestando aproximaciones sumamente formalistas y que tendían a centrarse en el lenguaje en sí mismo, sin relacionarlo con otros procesos.

Pero en muchos casos, ese enfoque pragmático se ha asociado a explicaciones sobre el desarrollo del lenguaje que hacen recaer el peso en influencias externas. Se ha considerado que los intentos de los niños por hacerse entender y por comunicarse, y el papel de los adultos guiando y modelando ese proceso, eran elementos capitales en ese tipo de explicaciones, que se podrían encuadrar dentro del rótulo de «reduccionismo sociocomunicativo», por utilizar una expresión de Karmiloff-Smith (1983). Aquí entrarían tanto los enfoques de tipo funcionalista de corte neoconductista, como los más próximos a lo que se entiende por pragmática en lingüística, así como las orientaciones brunerianas.

Precisamente, esta etiqueta me parece apropiada porque, efectivamente, se reduce la atención sobre el lenguaje a solamente ciertos aspectos, que me parecen insuficientes para caracterizarlo, y para explicar su adquisición.

Si simplemente aceptamos —lo cual no parece difícil— que hablar supone la traducción desde un código de representación que no permite la comunicación a otro que sí lo hace, y que el lenguaje es un código que posee unas reglas formales internas de construcción y unas reglas de uso, ya podemos intuir que el lenguaje es algo complejo en el que hay que considerar múltiples aspectos componentes, y cuya relación con otros procesos y sus cambios evolutivos no se puede obviar.

Pero este tipo de reduccionismo no es el único que se ha dado en nuestro ámbito de trabajo. El llamado «reduccionismo cognitivo», tan propio de autores influenciados por las concepciones de Piaget acerca del desarrollo del lenguaje, considera que los niños adquieren, de una manera directa, formas y estructuras lingüísticas una vez que han logrado las correspondientes estructuras y nociones cognitivas que expresan. Esta visión del desarrollo cognitivo como marcapasos del desarrollo lingüístico ha sido falseada por múltiples in-

vestigaciones y ha recibido críticas contundentes (Pérez Pereira, 1984; Rice y Kemper, 1984).

A pesar de sus evidentes diferencias, ambas posturas «reduccionistas» coinciden en negar que el lenguaje sea un «objeto» complejo en el ambiente del niño, cuyas propiedades formales, como sistema, y cuya estructura explora éste, de la misma forma que explora otros aspectos de su ambiente. En ambos casos se pasa por alto la atención del niño por el lenguaje como objeto de interés y que requiere de su esfuerzo intelectual para solucionar los problemas que le plantea su dominio.

En lo que sigue analizaré algunos ejemplos que son indicativos de la atención que prestan los niños a los aspectos intralingüísticos, más formales, o propios del sistema.

Mediante este análisis pretendo ofrecer algunas guías para entender el proceso y mecanismos que emplean los niños en sus esfuerzos por adquirir el lenguaje. Al mismo tiempo, intentaré demostrar que los aspectos sociocomunicativos y las circunstancias que envuelven el uso del lenguaje no permiten determinar o explicar sustancialmente dichos procesos evolutivos, y que, por tanto, el «reduccionismo sociocomunicativo» constituye una teoría insuficiente y restrictiva de la adquisición del lenguaje.

ERRORES TARDIOS QUE COMETEN LOS NIÑOS

Sobrerregularización de morfemas irregulares

Empezaré hablando sobre un hecho curioso que se da en el aprendizaje de los morfemas, sobre el que he realizado algún trabajo (Pérez Pereira y Singer, 1984; Pérez Pereira, en prensa). Como se sabe, los morfemas son unidades lingüísticas que poseen significación. Mediante el empleo de morfemas expresamos significados. Por ejemplo una *-s/* añadida a *gato*, indica pluralidad, que son varios los gatos, o si oímos una palabra como «comió», sabemos que esa acción se realizó en el pasado, porque la raíz lleva el sufijo *-ió/*.

Pues bien, en el proceso de adquisición de morfemas, hay una fase en la que los niños producen lo que se denominan **sobrerregularizaciones**. Los niños, a partir de un momento, adoptan una regla simple y fija para la expresión de un determinado significado subyacente. El problema es cuando hay formas irregulares, dentro del sistema, para expresar ese significado, que vulneran esa regla. En ese caso se produce una paradójica evolución, que aparece reflejada en los ejemplos de la tabla I (Ervin, 1964; Slobin, 1973; Pérez Pereira, en prensa).

Hay una primera fase en que los niños emplean la forma irregular correctamente (por ejemplo «anduvo») de una forma muy dependiente del contexto extralingüístico (Berman, 1986). Posteriormente, emplean la forma incorrectamente, debido a la aplicación de ese esquema o regla regular. Errores como «andó» se producen por la aplicación del sufijo correspondiente al pretérito indefinido regular de la primera conjugación, como en «amó», a la raíz de la palabra. Se produce una **asimilación** de la realidad a un esquema simple. Posteriormente, y por efecto de la experiencia lingüística, el niño acomodará este esquema, dando lugar a otro más complejo, que tiene en cuenta las irregularidades. En esta nueva fase, los niños ya no producen errores de sobrerregularización o extensión abusiva de una regla a casos que no la siguen, y serán capaces de producir correctamente «anduvo». Este esquema que poseen los niños es más diferenciado e integrado (Werner, 1948) que el anterior. Este mismo tipo de fenómenos se ha apreciado para otros morfemas, y en otros idiomas, lo cual dice de su generalidad.

TABLA I

Adquisición de morfemas irregulares

Español	Inglés
<i>Fase I:</i> anduvo condujo roto trabajo	went feet
<i>Fase II:</i> andó condució rompido trajió	goed foots
<i>Fase III:</i> anduvo condujo roto	went feet

Pero ¿cómo es posible que los niños, que comienzan produciendo correctamente formas irregulares, posteriormente no lo hagan y aparentemente parezca que retroceden en su evolución? Cualquier respuesta a este problema necesariamente está en contra de las explicaciones que suponen que el aprendizaje del lenguaje se acomoda a principios como el del ejercicio, o la imitación, que han sido utilizados por los teóricos del aprendizaje S-R. Pues ¿cómo un niño que usa correctamente en principio una forma, y que está expuesto a un determinado modelo lingüístico, llega después a producir formas erróneas?

De la misma forma, tampoco se puede explicar esta paradójica evolución por el principio de que el cambio en la evolución del lenguaje es producido por los esfuerzos del niño por resolver los problemas de comunicación, es decir, por encontrar recursos lingüísticos que permitan codificar los significados que pretende expresar (Bates y McWhinney, 1982). En este caso, ¿por qué debería el niño sustituir formas que expresan el significado de una manera correcta desde el punto de vista gramatical, semántico, y pragmático, y que, en consecuencia, son adecuadas para la comunicación, por unas formas que no significan ninguna mejora desde el punto de vista comunicativo? (Bowerman, 1982).

La única explicación concordante con los datos, es que el proceso evolutivo que hemos visto ejemplificado refleja los esfuerzos de los niños por dominar los problemas que les plantea el sistema lingüístico. Los niños, en ese esfuerzo, muestran una disposición hacia la elaboración de esquemas (hipótesis) cada vez más refinadas, diferenciadas, e integradas que las anteriores (Bowerman, 1981, 1982; Pérez Pereira, en prensa), hasta llegar a uno que es lo suficientemente desarrollado como para dar cabida a las excepciones.

Adquisición de verbos causativos

Hay otro ejemplo que quisiera tratar que también refleja ese mismo proceso. Tiene que ver con el empleo de verbos causativos (Bowerman, 1974, 1982).

Determinados verbos como «cerrar», «matar», «tirar», «romper», «poner», etc., expresan implícitamente un rasgo semántico de causalidad /CAU-

SA/ en su significado, en oraciones transitivas. Por ejemplo, «matar» es hacer o causar que algo o alguien muera; «tirar» es hacer que algo caiga; «traer» es hacer venir algo, etc. Otros verbos, como «ir», «morir», etc. no expresan causalidad y van en oraciones intransitivas (Ver ejemplos en Tabla II.)

TABLA II

Verbos causales

Verbos que implícitamente expresan un rasgo semántico de causalidad, en oraciones transitivas:

- «El totero mató al toro» (= hizo que el toro muriera).
- «Pedro cerró la puerta» (= hizo que la puerta quedara cerrada).
- «María tiró el periódico al suelo» (= hizo que el periódico cayera al suelo).

Verbos que no expresan causalidad, en oraciones intransitivas:

- «Tomás fue a Grecia este verano».
 - «El tío de Julio murió».
-

Los niños ingleses (no conozco estudios con niños españoles) manifiestan una pauta evolutiva semejante a la que hemos visto al hablar de los morfemas en la expresión de estos significados².

Durante el periodo inicial de las primeras combinaciones de palabras los niños emplean correctamente verbos causativos como los que hemos visto, en oraciones transitivas; y verbos intransitivos como «caer», «venir», «ir» o «morir», en oraciones intransitivas y no causativas (I come = yo vengo; bottle fall = la botella cae). (Ver ejemplos en tabla III.)

TABLA III

Adquisición de verbos causales

Fase I: Formas no analizadas. No hay conocimiento de la estructura subyacente.

- «Mommy opens the box» (= mamá abre la caja).
- «Christy drop bottle» (= Cristina tira la botella).
- «Would you put it on?» (= ¿me lo pondrías? [un zapato]).
- «Put it on her» (= pónselo).
- «Fill it (up)» (= llénalo).

Fase II: Expresión de las relaciones de causalidad empleando verbos no causativos en perífrasis verbales con «make», «get», ...

- *«Make fall down» (= hazlo caer abajo).
- *«Would you make it come on my foot?» (= ¿lo harías venir sobre mi pie?).
- *«Make it be on her» (= házselo estar sobre ella).
- *«Whodeadedmy kitty cat?» (= ¿Quién murió a mi gatito?).
- *«Put it filled» (= ponlo lleno).
- *«Make it clean» (= hazlo limpio = límpialo).

Fase III: Uso correcto.

- «Clean it» (= límpialo),
 - etcétera.
-

En esta fase I, los niños emplean formas **no analizadas**. Se puede decir que no hay un conocimiento de la estructura causativa subyacente. Posteriormente, en la fase II, emplean oraciones como las de los ejemplos (véase de

nuevo la tabla III), en la que se aprecia una externalización de ese componente causal. Hay, para emplear un término de Bowerman (1982), una «sobreeexplicitación» del significado. Para ello el niño emplea un predicado verbal intransitivo de una forma transitiva, acompañado de un elemento de significado representable como /CAUSA/, dando lugar a formas de expresión de las relaciones de causalidad que emplean verbos no causativos en perífrasis verbales como «make» (=hacer) y «get» (=conseguir). Es como si en esta fase intermedia se produjese un análisis de la estructura interna de un determinado tipo de formas que son complejas en su significado (en este caso las de predicado verbal causal en oraciones transitivas). Como ocurría en el caso de morfemas como la *-s/* del plural, o el sufijo *-ió/* del pretérito indefinido, el niño reconoce que una determinada operación gramatical (la inclusión del sufijo regular o el tipo de estructuras causativas que emplea en la fase II) produce un determinado efecto en el significado.

De todas formas, el niño en esta fase necesita hacer explícito ese significado semántico que va implícito en verbos causativos de oraciones transitivas.

Finalmente, en la fase III, el niño será capaz de conseguir un uso apropiado de esos verbos, pero sólo después de que efectuó un análisis de sus componentes semánticos en la fase anterior. Ahora será capaz de integrar ambos tipos de verbos en un sistema semántico que los diferencia, sin necesidad de sobreeexplicitar el significado de los verbos causativos.

Formas plurifuncionales

Esa necesidad de sobreeexplicitar el significado aparece también en una fase de transición en el proceso de adquisición de algunos términos, llamados plurifuncionales porque pueden cubrir varias funciones. Les daré algunos ejemplos cuya evolución ha sido estudiada por Annette Karmiloff-Smith (1977, 1979) en niños de habla francesa.

Esta autora estudió el uso y comprensión de «le/la même» (el mismo/la misma). Este término puede ser empleado cubriendo dos funciones distintas. Por ejemplo, si yo digo «María lleva el mismo vestido que ayer», se supone que el vestido que llevaba ayer María y el que lleva hoy es uno y exactamente el mismo, es idéntico. En este contexto «el mismo» actúa como **determinante**: determina un objeto o acontecimiento preciso.

Pero si yo digo «María lleva el mismo vestido que Eva» o «Antonio tiene el mismo coche que yo», me estoy refiriendo a que María y Eva tienen un vestido del mismo tipo, o que Antonio y yo tenemos un coche de la misma marca y modelo. Ambos pertenecen a la misma clase o categoría, pero, obviamente, son dos coches o vestidos distintos, no uno. En esta acepción, «el mismo» se dice que actúa como **descriptor**.

En el caso de «el mismo/la misma», una única forma funciona de diferentes maneras en diferentes contextos. Sin embargo, esto causa dificultades a los niños, que tardan en dominar su uso.

En una primera fase del proceso de adquisición, los niños emplean este término únicamente como descriptor. Es precisamente ésta la clave que nos permite interpretar correctamente la observación siguiente que realiza Piaget sobre el comportamiento de uno de sus hijos.

Observación 107: (...) pero hacia los 2;6 igualmente llama con el término «la babosa» a las babosas que vamos a ver cada mañana a lo largo de cierto camino. A los 2;7 (2) exclama: «—¡Hela aquí!» cuando ve una; diez metros más allá vemos otra y dice: «—¡Aún la babosa!» («encore la lima-

ce»). Yo contesto: «—Pero ¿no es otra?» Jacqueline vuelve entonces sobre sus pasos para ver la primera: «—¿Entonces es la misma?» «—Sí». «—¿Otra babosa?» «—Sí» «—¿Otra o la misma?» «—...». La pregunta no tiene sentido para J. (Piaget, 1946-1973:310).

En este caso, la niña interpreta el término «la misma» en su función de descriptor, significando una babosa (animal) de la misma clase o semejante a la de antes, y por eso su perplejidad ante la doble pregunta de su padre (Karmiloff-Smith, 1977).

De la misma forma, en la prueba que les planteaba Karmiloff-Smith (1977), los niños pequeños (3-4 años) escogían un objeto de la misma clase (un Volkswagen en miniatura, por ejemplo) para realizar la acción, en vez de escoger el mismo objeto original (un Volkswagen de cierto color).

TABLA IV

Formas plurifuncionales

a) «le/la même» = El mismo/la misma

Determinante: el mismo elemento dentro de la misma clase.

«María lleva el mismo vestido que ayer».

Descriptor: significando «la misma clase», para objetos que comparten atributos comunes.

«María lleva el mismo vestido que Eva».

ADQUISICIÓN:

Fase I: «El mismo» solamente como descriptor.

«Mira, la babosa otra vez» (= de la misma clase).

Escogían un objeto de la misma clase para realizar la acción, en vez de escoger el mismo objeto original.

Fase II:

Determinante: «C'est la même d'hier» (= es la misma de ayer).

Descriptor: *«la même de vache» (= la misma de vaca).

*«J'ai une de même de vaches chez moi» (= tengo una de la misma de vacas en casa).

Fase III: Uso adulto y comprensión.

Descriptor: «la même vache» (= la misma vaca).

b) «Los/Las»

Pluralizador: indicando que son varios los ejemplares, frente al singular.

«Los libros» vs. «el libro».

Totalizador: indicando una totalidad; todos los ejemplares de una colección.

«Dame los coches» (todos los coches que están junto con otros juguetes).

ADQUISICIÓN

Fase I: «Los/las» indicando solamente pluralidad. Desconocen la doble función.

Fase II: «los/las» solamente, indicando pluralidad.

«todos los» para indicar totalidad.

«todos los coches» (= la colección completa).

Correcciones espontáneas: «Toutes les voi... non, les voitures doivent aller ou garage». (= todos los co... no, los coches deben ir al garage).

Fase III: Estatus plurifuncional.

En una **segunda fase**, de transición hacia el pleno dominio de estos términos, los niños, que ya perciben su doble función, necesitan diferenciar expresamente esa doble función. De ahí que creen temporalmente nuevas formas, a menudo ligeramente agramaticales, para diferenciar las diferentes funciones con sus significados separados. Para expresar la función de determinante, los niños sobre los seis años empleaban la forma «le/la même» (= the same one, en inglés). Pero esta forma solamente se empleaba en esta función. Para la función de descriptor los niños crearon una nueva forma, incorrecta desde el punto de vista gramatical (Ver ejemplos en la tabla IV).

En este caso, al igual que ocurría en la fase transicional de la adquisición de verbos causativos, los niños necesitan marcar externamente el significado de «el mismo» como descriptor, y, al mismo tiempo, marcar visiblemente las diferentes funciones con formas distintas.

Finalmente, y ya tarde, sobre los ocho años, los niños, que ya pertenecen a la **fase III**, serán capaces de emplear una única forma con dos funciones.

Algo parecido ocurre con la adquisición de «los» y «las» (artículo determinado plural) (Karmiloff-Smith, 1979). Estos pueden cubrir dos funciones diferentes, y expresar dos elementos de significado diferentes en un mismo contexto.

Como pluralizador, indican que hay más de un ejemplar; y como totalizador, se refieren a todos los ejemplares de la colección (véase tabla IV).

En los ejemplos posteriores de esa misma tabla IV se aprecia su evolución, semejante a la de «el mismo». Solamente recalcaré la necesidad que tienen los niños de marcar claramente el significado como totalizador en la fase intermedia, como si «los/las» únicamente no bastase. Pero, al mismo tiempo, esa fase implica un progreso en la medida en que revela que el niño comenzó a analizar los dos significados como distintos, aun cuando necesite de dos formas diferentes, todavía, para expresarlos.

La adquisición de las formas plurifuncionales, como vemos, presenta un patrón semejante al de las otras formas vistas hasta ahora, y revela los procesos de **reorganización** que se producen en una tendencia evolutiva hacia un sistema o esquema más integrador y diferenciador, a la vez.

Pero la adquisición de estas formas plurifuncionales se hace trabajosa para el niño. Como hemos apuntado, no es sino hasta los ocho años que dominan el sistema adulto. Esta dificultad se halla en que no hay una traducción clara y unívoca de los significados en formas lingüísticas. No hay una única forma para un significado. Como hemos visto con «el mismo/la misma», una misma forma sirve para representar varios significados diferentes.

ALGUNAS CONDICIONES QUE FACILITAN LA ADQUISICION

Adquisición del plural en alemán

Algo semejante, pero justamente a la inversa, se aprecia si analizamos la adquisición de los morfemas del plural en alemán, comparándolo con lo que ocurre en el castellano.

En español, el sistema de formación de plurales es relativamente sencillo: está regido por reglas claras y además solamente existen tres variantes o alomorfos (-s; -es; -o) cuya aplicación está determinada por diferencias fonológicas en la terminación de la palabra, así como por el carácter átono o tónico de la última sílaba (ver tabla V, para ejemplos).

Por el contrario, los plurales en alemán (Park, 1978) se forman de una manera mucho más irregular, hay múltiples excepciones, y además hay mu-

TABLA V

Formación del plural en español y alemán

Singular	Plural	Marcador
<i>Español</i>		
Patín	Patines	-es
Rubí	Rubíes	-es
Casa	Casas	-s
Paragüas	Paragüas	-O
<i>Alemán</i>		
der Onkel (el tío)	die Onkel	O
die Mutter (la madre)	die Mütter	diéresis
der Hund (el perro)	die Hunde	-e
die Hand (la mano)	die Hände	-e + diéresis
das Kind (el niño)	die Kinder	-er
der Mann (el hombre)	die Männer	-er + diéresis
die Blume (la flor)	die Blumen	-n
die Klammer (la pinza)	die Klammern	-n
das Ohr (la oreja)	die Ohren	-en
das Auto (el coche)	die Autos	-s

chas más variantes. En la tabla V aparece una muestra de los diferentes patrones de formación del plural en alemán. Como se aprecia en ellos, los plurales en alemán pueden llevar sufijo cero, o diéresis, o uno de los cuatro sufijos -e, -er, -en/-n, y -s, cada uno con o sin diéresis. Pero no hay ningún criterio morfológico o fonológico que nos diga con qué tipo de nombres va cada marcador, y como consecuencia, no hay diferenciación funcional entre ellos.

Es precisamente esa multiplicidad de formas e irregularidad para expresar la pluralidad en el sistema derivativo alemán la que hace que los niños alemanes dominen la producción de plurales sensiblemente más tarde que los niños españoles (o ingleses) —hacia los 3;6 años, e incluso hasta después de los 5, en algunos casos (Park, 1978)—, y, también, que cometan tantos errores en su uso. Así, por ejemplo, emplean a veces el plural en contextos en que habría que emplear un singular. Lo cual indica que los plurales no se aprenden como contrapartida funcional del singular, no habiendo todavía establecido una relación entre las formas plurales y los significados de pluralidad que expresan. Otras veces cometen errores de doble marcaje, añadiendo un marcador de plural (generalmente -n) a un nombre que ya es plural (kindern < [kind + er] + n). Error que revela la dificultad que tienen los niños para identificar los plurales en el habla adulta, y que hace que su aprendizaje sea uno a uno (piecemeal learning) (Bowerman, 1981). Esta opacidad del marcaje del plural en alemán se aprecia al comparar palabras en plural como «Manner» (hombres) y «Kinder» (niños) con una palabra en singular como «Mutter» (madre).

Hay también otras lenguas en las que la expresión de la pluralidad es tan compleja e irregular, como por ejemplo el árabe hablado en Egipto, que el dominio de este subsistema se hace tremendamente largo y difícil para los niños, que no llegan a un dominio pleno del mismo sino hasta los quince años (Omar, 1970).

En general, cuanto más clara y sencilla es la expresión o marcaje lingüístico de un significado, antes se dominarán las formas que lo representan (Slobin, 1973, 1985). Cuando un significado se expresa en una única forma y de manera clara, más fácilmente se dominará su expresión lingüística. Como en

el caso de los plurales alemanes y de las formas plurifuncionales no hay esa transparencia y simplicidad, su adquisición se hace más difícil. En el primer caso, porque hay una multiplicidad de formas cuyas circunstancias de empleo no están claras para expresar un único significado. En el segundo, porque una única forma expresa varios significados diferentes.

Aumentativos y diminutivos

Otro caso que refleja la operatividad del principio de la claridad y consistencia semántica que propugna Slobin (1973, 1985) lo encontramos en la formación de los aumentativos y diminutivos en español. A pesar de lo que se pueda creer, los niños entre cuatro y seis años muestran grandes dificultades para formar el aumentativo y/o el diminutivo de palabras desconocidas (Pérez Pereira, en prensa; Pérez Pereira y Singer, 1984). Esto se debe a dos factores, esencialmente.

El primero es la pluralidad de sufijos que permiten formarlos, sin que existan contextos obligatorios de uso. Así, el aumentativo de libro puede ser «librazo», «librón» o «librote», y es igualmente correcto decir «pequeñín», «pequeñito» o «pequerrechín», como diminutivos de «pequeño». Como vemos, por tanto, la expresión de estos significados está lejos de realizarse mediante una única forma.

Pero, además, las condiciones de uso de aumentativos y diminutivos hacen que el empleo de esas formas no expresen cambios (aumento o disminución) en el tamaño de los referentes, con lo cual el principio de la transparencia semántica se vulnera. Pensemos, por ejemplo, en el empleo excesivo, por parte de los adultos, de palabras en diminutivo que no reflejan tamaños menores. «Perrito» se emplea, al hablar con niños pequeños —bien sea por emplear un lenguaje afectivo, por evitar miedos en los niños, etc.—, para referirse a perros de todos los tamaños. Este es sólo un ejemplo de la pérdida de significado referencial de los diminutivos.

Con los aumentativos pasa algo similar. En muchos casos, empleamos aumentativos en un sentido figurado. Por ejemplo «golazo» se refiere a un tanto espléndido jugando al fútbol.

Esa opaca relación entre forma y significado que existe en el caso de los aumentativos y los diminutivos es bien contraria a lo que ocurre con los cambios de número o en el plural, y con la referencia temporal cuando usamos un verbo en pasado. No es por ello de extrañar que sea difícil su aprendizaje.

SEBSIBILIDAD A CLAVES INTRALINGÜÍSTICAS

Pero, siguiendo el propósito que me he trazado, ofreceré otros ejemplos que ponen de relieve la atención que los niños prestan a los aspectos estrictamente gramaticales o intralingüísticos, en sus esfuerzos por aprender a hablar.

Categorización de palabras: nombres propios/nombres comunes

El primero de ellos se refiere a cómo los niños son capaces de construir la diferencia entre nombres propios y comunes. Los nombres **propios** se refieren a seres singulares o individuales, que nos interesa distinguir, y no van precedidos, normalmente, de artículo, ni por un cuantificador (uno, dos, va-

rios, algunos...). De forma que podemos decir «Pedro es alto», pero no *«Un Antonio es buen chaval».

Por el contrario, los nombres **comunes** se refieren a una clase o ejemplar de una clase, y van precedidos de artículo o cuantificador (y pueden ir seguidos de adjetivo sin *cópula* previa), como en «El perro es blanco», o «dos osos grises». Pero no se podría decir *«avestruz es alta».

Pues bien, se ha comprobado (Katz, Baker y Macnamara, 1974; Macnamara, 1982) que los niños, ya antes de los dos años aproximadamente, son capaces de emplear la existencia o no de un artículo antes de un nombre —incluso si éste es sin sentido— para saber si se refiere a un objeto común o a uno singular o distintivo.

El estudio realizado consistía en presentar a los niños una muñeca, y decir que era «una Zav» (primera condición: nombre común) o «Zav» (segunda condición: nombre propio). (La fórmula original de presentación era «This is a Zav»/«This is Zav»). Próxima estaba otra muñeca igual excepto en un detalle (color del lazo del pelo). Después de jugar un rato, al niño se le pedía que cogiera «una Zav», o «Zav». En el primer caso los niños cogían indistintamente una u otra muñeca, considerando «Zav», cuando iba precedido del artículo, como un nombre común. Pero en la segunda condición los niños tendían a escoger significativamente más la misma muñeca, como si «Zav» —sin artículo— fuera un nombre propio². Por tanto, emplean ya esa información de tipo sintáctico para diferenciar entre nombres propios y comunes, es decir, para establecer categorías diferentes de palabras, algo básico para el posterior desarrollo lingüístico.

Categorización de palabras: Nombres contables e incontables

Peter Gordon (1985) también ha realizado una serie de experimentos que demuestran que son las claves sintácticas las que predominan a la hora de que los niños subcategoricen los nombres como contables o incontables.

La distinción entre nombres contables e incontables (count/mass) se realiza en diferencias debidas a la **cuantificación**, y a la **distribución** de dichos nombres, desde un punto de vista sintáctico. Así, los nombres **contables** como «mesa», «coche», «libro», se cuantifican como individuos —en singular— o como pluralidades —en plural— («cuatro libros», «una camisa», «dos coches»...). Por el contrario, los **incontables** no denotan individuos cuando se cuantifican («mucho harina», «poco agua»...), y en consecuencia no pueden ser pluralizados, y, por ende, contados (*«dos harinas», *«una agua»...). En lo que se refiere a las diferencias distribucionales, sólo los nombres contables pueden ser pluralizados y modificados por «un», «otro», «varios», «algunos», «unos cuantos», «cualquiera», «cada», y por numerales («uno», «dos»...). Los nombres incontables (mass nouns) sólo pueden ser modificados (cuantificados) por «mucho» y «poco».

Precisamente debido a estas dos características referidas al **carácter distribucional** —o con qué otras formas van acompañados— y a la **cuantificación**, los nombres contables pueden ser individualizados. La posibilidad de individualización es una función semántica de la sintaxis de la lengua, y no una propiedad referencial, como prueba el hecho de que nombres que en ciertos idiomas son incontables («furniture» en inglés), en otros son contables («mueble» en español, «meuble» en francés).

Desde un punto de vista semántico, los nombres contables suelen referirse a objetos, mientras que los incontables se refieren generalmente a sustancias. Por eso, algunos autores afirman que la distinción entre nombres con-

tables e incontables se realiza en base a la distinción semánticamente fundamentada entre objetos y sustancias (Macnamara, 1982).

Para determinar si dicha distinción se realiza en base a claves semánticas o sintácticas, Gordon (1985) variaba éstas, de tal forma que una palabra sin sentido podía ir o no en contextos típicos de nombres contables o incontables («a garn»/«some garn»), y el dibujo de referencia podía representar objetos [DEFINIDOS y CONTABLES] o sustancias [INDEFINIDAS e INCONTABLES].

Así, diseñó items en que dichas claves podían coincidir o estar en conflicto. Con ello pudo apreciar que los niños categorizaban los nombres sin sentido como contables o incontables esencialmente en base a las claves sintácticas, no en función de la distinción objeto/sustancia (clave semántica).

En otro experimento (Gordon, 1985), comprobó que esa preferencia existía ya en niños de dos años de edad, con lo cual quedaba demostrada la precocidad de la atención a claves intralingüísticas para la categorización de clases de palabras.

Concordancia de género

Otro ejemplo diferente se refiere al establecimiento de la concordancia de género (Karmiloff-Smith, 1979; Pérez Pereira y Rodríguez, 1985).

Sabemos que en lenguas como el castellano y el francés, o el gallego y el catalán (pero no así el inglés), los nombres pueden ser masculinos, femeninos o neutros, en cuanto a su género; y que el adjetivo, cuando tiene género diferenciado, concuerda con el género del sustantivo. No obstante, la atribución de género al sustantivo se puede realizar en función de tres claves, que nosotros vamos a analizar separadamente, aun cuando en la realidad suelen ir en combinación. (Ver ejemplos en tabla VI).

La primera es el sufijo o terminación del sustantivo. Generalmente —aun cuando esto es sólo una tendencia, con excepciones—, los nombres que acaban en *-o/* son masculinos, y los que terminan en *-a/* son femeninos (Anderson, 1961; Rosemblat, 1962). Esta es una característica morfofonológica del español que tienen también sus equivalencias en otras lenguas, como el francés.

Además, también existe otra clave que nos proporciona información sobre el género de un sustantivo: el género del artículo que lo precede.

TABLA VI

Concordancia de genero: claves

Morfofonológica: terminación del sustantivo en <i>-o/</i> o en <i>-a/</i> :	
«dos libros	rojos»
«dos pañoletas	rojas»
Artículo precedente: masculino o femenino:	
«el patín	blanco»
«La nieve	blanca»
Género natural: sexo:	
«dos hombres	honestos»
«dos mujeres	honestas».

Finalmente, en el caso de seres vivos (personas, animales) que presentan dimorfismo sexual, también es posible determinar el género del sustantivo correspondiente por referencia al ser que representa (macho o hembra).

En un estudio que hemos realizado sobre este tema (Pérez Pereira y Rodríguez, 1985) empleando nombres y dibujos imaginarios, para evitar el efecto del conocimiento previo, pudimos constatar que los niños más jóvenes (de cuatro años) ya eran capaces de establecer la concordancia de género entre sustantivo y adjetivo, y que para determinar el género entre sustantivo y adjetivo, y que para determinar el género del sustantivo, las claves que de una forma abrumadora utilizan los niños —incluso a los cuatro años— son sintácticas (artículo precedente) y morfofonológicas (terminación en *-o/ o -a/*), es decir, intralingüísticas. Los niños no empleaban apenas referencias extralingüísticas, como era la apariencia sexual de la figura, en la determinación del género. Estos resultados son semejantes a los hallados por Karmiloff-Smith (1979) con niños franceses.

Coherencia en los relatos

Esa capacidad cada vez mayor para emplear recursos intralingüísticos —propios del sistema lingüístico— se observa también en la organización de los relatos que hacen los niños.

Uno de los recursos empleados por los adultos para dar coherencia a los relatos tiene que ver con las formas lingüísticas empleadas para indicar el mantenimiento/cambio de referencia. Si en una escena el sujeto que realiza la acción es el mismo de la escena anterior (mantenimiento de la referencia), los adultos solemos emplear un pronombre («él», «ella»...), o la anáfora *O*, utilizando simplemente el verbo en tercera persona. Por el contrario, si el sujeto de una escena es diferente al de la anterior, tendemos a marcar ese cambio de referencia mediante el empleo de un sintagma nominal pleno. Además, tendemos también a reservar el empleo del pronombre y la anáfora *O* para referirnos al personaje principal o protagonista de la historia.

Como he indicado, estos recursos diferenciales permiten establecer una cierta hilazón o coherencia en la trama del relato.

Karmiloff-Smith (1981, 1983) ha analizado los relatos que hacían niños ante una serie de dibujos que representaban escenas. Algunos de ellos constituían una historia con sentido, en la que, según las viñetas, el protagonista principal (un niño) podía no ser el sujeto que realizaba la acción. En estos casos, el protagonista de esa escena particular podía ser bien un personaje masculino, o uno femenino, según la historia. En este último caso, el empleo del pronombre permitía desambiguar a quien hacía referencia («él» para el niño protagonista, «ella» para la niña que realiza la acción principal en esa escena). Otra serie de viñetas no constituían una historia, sino que eran escenas inconexas.

Karmiloff-Smith comprobó que los relatos construidos por los niños se podían clasificar en tres niveles evolutivos. En el primero (sobre los tres-cuatro años), los niños hacían una descripción bastante detallada de cada uno de los dibujos, con un léxico variado y empleando oraciones correctas sintácticamente. Sin embargo no había una unidad narrativa, los niños son incapaces de organizar una historia en torno a un protagonista principal. No son capaces de emplear recursos lingüísticos que diferencien al sujeto temático de los sujetos gramaticales de una escena concreta, dando lugar en ocasiones a referencias ambiguas (uso del pronombre «él» cuando el sujeto temático y el gramatical son del mismo sexo, por ejemplo). Los niños de este nivel dan res-

puestas semejantes a series de viñetas que representan escenas inconexas, y a series que constituyen una historia con una trama.

Los niños del nivel **segundo** (sobre seis años) ya eran capaces de producir relatos con un protagonista principal y con una organización; pero adoptan mecanismos muy rígidos y simples, como el reservar siempre el primer lugar de la oración para el sujeto temático, o el emplear el pronombre para referirse siempre a él, y el predicado nominal para el otro personaje que es el sujeto de una escena concreta. Sus relatos son además pobres desde el punto de vista de la riqueza léxica, y poco precisos respecto a los detalles de lo que ocurre en cada escena, produciéndose a veces invenciones que alteran lo que realmente se escenifica en el dibujo.

En el nivel **tercero** (sobre los diez años) los relatos de los niños combinan el carácter organizado y de articulación de una trama para el relato, con la precisión y riqueza de detalles. Además ya emplean de una forma flexible marcadores lingüísticos diferentes para referirse al sujeto temático y al sujeto gramatical de aquellas escenas en que es otro diferente al protagonista, y hay una elección léxica apropiada para la trama del discurso.

En general, se pasa de un nivel en que las referencias se hacen de una manera local y deíctica, en relación a los elementos de cada escena particular, a un nivel en que, sin perder esa riqueza descriptiva, la referencia es ya discursiva, a elementos lingüísticos anteriores, produciéndose así una mayor cohesión en los relatos. Así, lo intralingüístico cobra mayor peso en la organización de los relatos de los niños a medida que avanzan en su desarrollo.

Los tres ejemplos (traducidos del inglés) que van a continuación corresponden a cada uno de los niveles apuntados (Karmiloff-Smith, 1983:11).

Nivel I. «Hay un niño pequeño de rojo. El está paseando y se ve a un vendedor de globos y él le da uno verde y él vuelve a casa y (it) vuela al cielo así que él llora.»

Nivel II. «Hay un niño que pasa. El consigue un globo verde, y deja escapar el globo y comienza a llorar.»

Nivel III. «Un niño pequeño va a casa. Ve un vendedor de globos. El vendedor le da uno verde, así que él regresa a casa muy contento con él, pero de repente el globo le vuela de su mano y por eso él se pone a llorar.»

Al igual que ocurre con otros aspectos del lenguaje, en este ámbito también se aprecian interesantes fenómenos de autocorrecciones que revelan la transición hacia niveles evolutivos más avanzados. Las dos siguientes autocorrecciones dan lugar a una oración dislocada hacia la derecha, en el primer caso, y a una oración subordinada en el segundo.

Ejemplo 1: «Este niño y la niña están fuera jugando. El va a pescar algunos peces para ella... *la niña* no quiere prestarle su cubo. Así que él lo coge y la niña se queda muy triste.»

Ejemplo 2: (párrafo) (...) «El encuentra a un hombre vendiendo globos y le da al niño... un hombre vendiendo globoso *que le da* un globo verde.»

Ambos casos representan una mejora en el establecimiento de la coherencia interna del relato y de la superación de la ambigüedad referencial. Sin embargo, y desde el punto de vista adulto, esa corrección no sería necesaria.

Bamberg (1985) ha encontrado en los niños alemanes una tendencia evolutiva que va desde el empleo de la estrategia que él denomina de **sujeto temático** hasta la **estrategia anafórica**. La primera se caracteriza por el empleo consistente del pronombre para referirse al protagonista, tanto si es en una función de mantenimiento de referencia —en que ya se habló previamente de él—, como si lo es de cambio de referencia —una escena en que aparece

de nuevo—. Para referirse a otros personajes se emplea la forma nominal. La estrategia anafórica reserva el empleo de las formas nominales sólo en una función de cambio de referencia, y las pronominales como un dispositivo para mantener la referencia.

Además, Bamberg considera también la existencia de dos estrategias intermedias: una *estrategia nominal*, en la que se evitan las formas pronominales, y que surge como consecuencia de considerar cada escena como una unidad independiente; y una *estrategia no diferenciada*, en la que los niños no parecen tener una preferencia respecto al emparejamiento forma-función.

Estos resultados son muy similares a los hallados por Karmiloff-Smith (1983). Sin embargo, Bamberg (1985) apreció que, en las historias empleadas por él, en que había dos personajes protagonistas (un niño y un perro), los niños adoptaban diferentes estrategias para hacer referencia a ellos, según las diversas edades. En concreto, en el momento en que adoptaban la estrategia del sujeto temático para referirse al protagonista humano, para referirse al perro [NO HUMANO], lo hacían utilizando la forma nominal cuando aparecía de nuevo (cambio de referencia), y la pronominal cuando era el mismo de la escena anterior (mantenimiento de la referencia). Esta estrategia, aparentemente semejante a la anafórica adulta, responde a una amalgama de la descripción local de cada escena, como si fuesen unidades independientes, y de un nivel global de organización de principio a fin del discurso (Bamberg, 1985:114).

El empleo del pronombre para referirse *siempre* al niño (estrategia del sujeto temático) impide formar secuencias prolongadas de pronombres, por lo que el niño se referirá al protagonista secundario —menos prototípico en cuanto a la característica [ANIMADO]— con un sintagma nominal. Aun cuando este uso del sintagma nominal para referirse al otro protagonista surge al principio como consecuencia de las presiones pragmáticas del discurso, y como resultado del empleo de la estrategia de sujeto temático, sin embargo, constituirá el embrión a partir del cual se producirá la estrategia anafórica, más adelante, y como resultado de un proceso de reorganización.

Sobre este mismo tema de la expresión de la referencia en el relato, también contamos con un estudio realizado con niños hispanoparlantes. Empleando una técnica similar a la de Karmiloff-Smith (1985) también ha hallado una tendencia evolutiva clara en la organización de los relatos.

Los sujetos más jóvenes, de cuatro y seis años, tienden a emplear, más que los sujetos de diez años y los adultos, sujetos cambiantes sin marcaje lingüístico explícito que permita diferenciar su referente, dando lugar a relatos confusos. Por el contrario, los más mayores tienden a mantener el sujeto temático (protagonista) como sujeto gramatical, para dar coherencia al discurso; y cuando deben cambiarlo, al introducir un sujeto nuevo, lo marcan explícitamente con un SN pleno. En estos casos, también sitúan al protagonista, que es objeto indirecto, en primer lugar de la oración, empleando pronombres enclíticos en oraciones como «se le escapa el globo», que vulneran el orden habitual SVO (sujeto-verbo-objeto) de las oraciones.

En general, Muñoz (1985) ha hallado que las relaciones anafóricas o intralingüísticas, que dan una coherencia al relato, aparecen entre los seis y los diez años, siendo el tipo de referencias que emplean los niños más pequeños deícticas o extralingüísticas. Por los datos que poseemos, todo parece indicar que esta evolución no es específica de una lengua, sino más general. Esto habla claramente del cada vez mayor peso de los aspectos intralingüísticos a medida que avanza el niño en el aprendizaje de la lengua, y revela que el niño presta atención a los aspectos formales del lenguaje.

COMENTARIO FINAL

Los ejemplos que he propuesto creo que exponen de una forma clara que los niños prestan atención a los problemas estructurales y formales del lenguaje, que tratan de resolver. En algunos casos los niños cometen errores tardíos (morfeemas irregulares, formas plurifuncionales, verbos causativos), que, a pesar de que pueden parecer un retroceso, deben ser interpretados evolutivamente como un paso adelante en el análisis del significado y uso de esas formas. De ahí la necesidad de conocer la evolución en el proceso de adquisición para poder comprender el significado de los «errores» lingüísticos que cometen los niños.

Como he apuntado anteriormente, tales errores no pueden ser interpretados desde una perspectiva teórica conductista, pues son antecedidos por el empleo de formas correctas; ni tampoco lo pueden ser desde una perspectiva funcionalista cruda, según la cual los cambios lingüísticos se producen por la necesidad de precisión y adecuación comunicativa de los niños.

Más bien dichos errores deben ser interpretados en función de los esfuerzos que los niños realizan por aprender los aspectos estructurales y formales del sistema lingüístico. En esos intentos los niños manifiestan procesos de reorganización de sus esquemas, que van en la dirección de adquirir un sistema más integrado y diferenciado, a la vez, en el que, al final, hay un sistema de reglas que tienen en cuenta las excepciones y peculiaridades, en los casos en que la expresión de significados no se hace de una manera clara y sencilla. En ese proceso los niños parten de una etapa en que no existe un análisis³ de las formas que usan, y pasan por una etapa intermedia de sobreregularización y sobreexplicitación de los significados, con empleo de formas no convencionales, pero que revelan un avance en cuanto al análisis de los problemas que plantean.

Ese proceso de reorganización del sistema lingüístico que se da en su proceso de adquisición no es algo que únicamente ocurra en este área de experiencia, sino que es también común a otros ámbitos. Karmiloff-Smith e Inhelder (1975) han determinado la existencia de procesos semejantes en la resolución de problemas físicos (equilibración de bloques de madera), y varios autores (Bowerman, 1981, 1982; Karmiloff-Smith, 1983; Pérez Pereira, en prensa) han señalado paralelismos existentes entre la resolución de ciertos problemas que plantea la experiencia física y la lingüística.

Esa reorganización de los propios sistemas de reglas o esquemas que manifiestan los seres humanos en su desarrollo parece exclusiva de la especie, e implica la capacidad para trabajar sobre sus propias representaciones de una manera espontánea, convirtiéndolas en objetos de su actividad cognitiva. Por eso precisamente, el comportamiento de los niños «va más allá del éxito» —más allá de la comunicación exitosa o más allá del logro de una meta— (Karmiloff-Smith, 1983b), y sólo se puede comprender si atendemos a esos procesos más abstractos que juegan un papel tan fundamental en la forma que toma su evolución.

Los casos tratados en la segunda parte (diminutivos y aumentativos, comparación de la adquisición del plural en español y alemán) han servido para ilustrar algunas de las condiciones que facilitan o dificultan el dominio de ciertas formas o subsistemas lingüísticos, en concreto, los principios de consistencia y transparencia semántica, y cómo operan.

En la tercera parte hemos visto de qué manera los niños son sensibles a las claves propiamente lingüísticas en su tarea de diferenciar clases de palabras, y también en la adquisición de la concordancia de género.

Asimismo, el desarrollo de las narrativas infantiles ha puesto de mani-

fiesto con claridad que los niños descansan cada vez más en los elementos intralingüísticos a la hora de elaborar sus relatos. Ellos evolucionan desde un nivel de referencia exofórica o deíctica, a elementos externos al propio discurso, hasta uno en que la referencia se realiza entre elementos lingüísticos del propio relato, logrando así una coherencia interna antes inexistente. De nuevo se aprecia en este cambio evolutivo la existencia de procesos de reorganización de los sistemas (estrategias) de referencia que emplean. En definitiva, este proceso evolutivo revela el progresivo dominio de los recursos propios del sistema lingüístico y su introducción cada vez más plena en él.

Precisamente, por todo ello, no es posible dar una explicación completa de cómo los niños adquieren el lenguaje apelando a otros ámbitos de la experiencia —como la social y la relacionada con el manejo físico y representativo de objetos—. El lenguaje, en tanto sistema, plantea determinados problemas que deben ser abordados en sí mismos, y mediante el esfuerzo intelectual del niño por resolverlos de una manera específica. En el desarrollo no se puede decir que haya un área de experiencia —sea ésta física, social, lingüística...— privilegiada o fundamental, y que irradie soluciones a otros ámbitos de una manera mecánica. Por el contrario, cada tipo de experiencia plantea sus propios problemas que el niño debe resolver con los instrumentos generales y específicos que posea. En este sentido, el lenguaje constituye un espacio formal que plantea sus propios problemas, diferentes de otros. Por ello, una teoría de la adquisición del lenguaje que pretenda ser completa no puede pasar por alto estos hechos.

Resumen

Se argumenta mediante una serie de ejemplos cruciales que los niños trabajan sobre sus propios esquemas lingüísticos, que modifican, a lo largo de su desarrollo, y que son sensibles a la información estrictamente lingüística en ese proceso de construcción. Los casos aquí presentados de errores posteriores a un uso aparentemente correcto son indicativos de procesos que revelan la insuficiencia de las explicaciones sociocomunicativas de carácter reduccionista. Los que se aportan acerca de la construcción de clases de palabras, concordancia de género, y coherencia en el relato, ponen de manifiesto cómo los niños toman en cuenta claves intralingüísticas en sus intentos por dominar el lenguaje, que constituye en sí mismo un área de experiencia que suscita el interés y esfuerzo intelectual de los niños.

Abstract

It is argued by using a few crucial examples, that children work on their own linguistic schemas, which they modify, and that they are sensitive to the strictly linguistic information in that constructive process. Later errors are presented here that indicate processes which show the inadequacy of sociocommunicative explanations. Other examples, such as the building of word categories, gender agreement, and narrative coherence, show that children take into account intralinguistic cues in their attempts to master language. This constitutes an area of experience that arouse children's interest and intellectual effort.

Résumé

On argumente au moyen d'une série d'exemples qui les enfants travaillent sur ses propres schèmes linguistiques, qu'ils modifient, au long de ce développement, et qu'ils sont sensibles à l'information estrictement linguistique dans ce procès de construction. Les cas ici exposés d'erreurs postérieures à une usage en apparence correct, sont indicatives du procès qui révèlent l'insuffisance de explications socio-communicatives de caractère reduccioniste. Ces qui s'appor- tent sur la construction de classes de paroles, concordance de genre, et cohérence dans la narra- tion, ils mettent de manifeste comme les enfants present des clefs intralinguistiques dedans ses intentions par dominer le langage, que constitue dans lui-même un champ d'expérience qui sus- cite l'intérêt et l'effort intellectuel des enfants.

Notas

¹ Ruth Berman (1986) ha encontrado que los niños que hablan el hebreo (una lengua semítica) se comportan de una manera semejante a los niños hablantes del inglés. Esto, de nuevo, avala la posible universalidad del proceso.

² La misma prueba realizada con cajas, y no con muñecas, daba un resultado diferente, escogiendo los niños cualquiera de las dos cajas, tanto cuando se utilizaba la fórmula «un Zav», como cuando se empleaba la fórmula «Zav». Esto indicaría el peso de factores semánticos y pragmáticos en la determinación del referente de la palabra, puesto que los nombres propios suelen usarse con personas, subrogados de personas (muñecos), o animales domésticos. En cualquier caso, esto no invalida el efecto de la presencia o ausencia del artículo apreciado con muñecos como objetos.

³ Bowerman (1982) trata el tema de si estas formas lingüísticas originales son realmente no analizadas. Más bien, habría que relativizar esa afirmación, según ella, dado que sí hay un cierto análisis en lo que se refiere al aspecto de referencia del significado de una forma, pero no al del sentido.

Referencias

- ANDERSON, J. M.: «The morphophonemics of gender in Spanish nouns». *Lingua*, 1961, 10, 285-296.
- BAMBERG, M.: *Form and function in the construction of narratives: developmental perspectives*. Tesis doctoral inédita. University of Berkeley, 1985.
- BATES, E. y MACWHINNEY, B.: «Functional approaches to grammar». En E. Wanner y L. Gleitman (Eds.): *Language acquisition: The state of the art*. Cambridge University Press, 1982.
- BERMAN, R.: «A crosslinguistic perspective: morphology and syntax». En P. Fletcher y M. Garman (Eds.): *Language acquisition*. 2.ª ed. Cambridge: C.U.P., 1986.
- BOWERMAN, M.: «Learning the structure of causative verbs: A study in the relationship of cognitive, semantic, and syntactic development». *Papers and Reports on Child Language Development*, 1974, 8, 142-178.
- BOWERMAN, M.: «Beyond communicative adequacy: From piecemeal knowledge to an integrated system in the child's acquisition of language». *Papers and Reports on Child Language Development*, 1981, 20, 1-24.
- BOWERMAN, M.: «Starting to talk worse: Clues to language acquisition from children's late speech errors». En S. Strauss (Ed.): *U-shaped behavioral growth*. New York: Academic Press, 1982.
- ERVIN, S.: «Imitation and structural change in children's language». En E. H. Lenneberg (Ed.): *New directions in the study of language*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1964 (Trad. cast.: *Nuevas direcciones en el estudio del lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente, 1974.)
- GORDON, P.: «Evaluating the semantic categories hypothesis: The case of the count/mass distinction». *Cognition*, 1985, 20, 209-242.
- KARMILOFF-SMITH, A.: «More about the same: children's understanding of post-articles». *Journal of Child Language*, 1977, 4, 377-394.
- KARMILOFF-SMITH, A.: *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. C.U.P., 1979.
- KARMILOFF-SMITH, A.: «The grammatical marking of thematic structure in the development of language production». En W. Deutsch (Ed.): *The child's construction of language*. New York: Academic Press, 1981.
- KARMILOFF-SMITH, A.: «Language development as a problem-solving process». *Papers and Reports on Child Language Development*, 1983, 22, 1-22.
- KARMILOFF-SMITH, A.: «A new abstract code or the new possibility of multiple codes? Commentary on Premack, the codes of man and beasts». *The Behavioral and Brain Sciences*, 1983b, 6, 149-150.
- KARMILOFF-SMITH, A., e INHELDER, B.: «If you want to get ahead, get a theory». *Cognition*, 1975, 3, 195-212.
- KATZ, N.; BAKER, E., y MACNAMARA, J.: «What's in a name? A study of how children learn common and proper names». *Child Development*, 1974, 65, 469-473.
- MACNAMARA, J.: *Names for things*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1982.
- MUÑOZ, C.: «La evolución de la función referencial en castellano». Comunicación presentada en el *First International Congress of Applied Psycholinguistics*. Barcelona, 16-20 junio, 1985.
- OMAR, M. E.: *The acquisition of Egyptian Arabic as a native language*. Tesis doctoral. Georgetown University, 1970.
- PARK, T.: «Plurals in child speech». *Journal of Child Language*, 1978, 5, 237-250.
- PÉREZ PEREIRA, M.: «Lenguaje y pensamiento en el desarrollo: un nuevo modelo teórico». *Estudios de Psicología*, 1984, 17, 117-130.
- PÉREZ PEREIRA, M., y RODRÍGUEZ, G.: «La adquisición de la concordancia de género en niños españoles». Comunicación presentada en el *First International Congress of Applied Psycholinguistics*. Barcelona, 16-20 junio 1985.
- PÉREZ PEREIRA, M., y SINGER, D.: «Adquisición de morfemas del español». *Infancia y Aprendizaje*, 1984, 27/28, 205-221.
- PIAGET, J.: *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E., 1973 (Original publicado en francés por Delachaux et Niestlé, 1946.)
- RICE, M., y KEMPES, S.: *Child language and cognition*. Baltimore: University Park Press, 1984.
- ROSEMBLAST, A.: «Morfología del género en español. Comportamiento de las terminaciones -o, -a». *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 1962, 16, 31-80.
- SLOBIN, D. I.: «Cognitive prerequisites for the development of grammar», en C. A. Ferguson y D. I. Slobin (eds.): *Studies of child language development*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.
- SLOBIN, D. I.: «Crosslinguistic evidence for the language-making capacity». En D. I. Slobin (Ed.): *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 2. Hillsdale. Lawrence Erlbaum, 1985.
- WERNER, H.: *Comparative psychology of mental development*. New York International University Press, 1948.