

TENDENCIAS HISTORICAS EN LOS ESTUDIOS DE ADQUISICION DEL LENGUAJE EN EL NIÑO

MIGUEL PEREZ PEREIRA
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

En el presente artículo se realiza una revisión y análisis histórico de las investigaciones y estudios que versan sobre el desarrollo y adquisición del lenguaje en el niño. En cada uno de los cuatro períodos históricos diferenciados se aprecia la influencia de una determinada teoría lingüística, del aprendizaje o del desarrollo que determina los aspectos objeto de interés, las descripciones realizadas del lenguaje infantil, la metodología empleada, y el tipo de explicaciones que se dan sobre el proceso de adquisición. Se concluye que hay señales que indican que estamos asistiendo a la formación de modelos teóricos no importados, propios de la psicolingüística evolutiva, y a un acercamiento entre ellos.

SUMMARY

The present article is a review and historical analysis of the research on children's language development and acquisition. In each of the four historical periods highlighted, the influence of a singular linguistic theory, a learning theory, or/and a developmental theory is noticed. A theory which determines the aims, the descriptions of children's language, the methodology used, and the kind of explanations given of language acquisition. The conclusion is that there are signs which indicate that we are witnessing the formation of new theoretical models, not imported, but peculiar to developmental psycholinguistics, as well as an approaching among them.

INTRODUCCION.

El volumen de trabajos centrados en la descripción y explicación del desarrollo del lenguaje ha sufrido un impresionante incremento recientemente, hasta el punto que han aparecido en los últimos 15 ó 20 años varias revistas especializadas en este tema exclusivamente (por ejemplo "Journal of Child Language", "Papers and Reports on Child Language Development" o "First Language"). Además, diversas revistas de psicología evolutiva contemplan secciones específicas para investigaciones centradas en la adquisición del lenguaje. Estos datos pueden servir como un indicador de la pujanza de la

investigación en "psicolingüística evolutiva", término empleado por primera vez por McNeill (1966) para referirse a este campo.

Es comúnmente aceptado que este dominio de conocimiento científico se sitúa en la intersección de la teoría del lenguaje, de la psicología evolutiva, y, recientemente, de los conocimientos aportados por la psicolingüística, de la que, en varios textos, se la considera parte.

La "psicolingüística evolutiva" versa sobre la adquisición y desarrollo de una función psíquica superior, el lenguaje, que, desde una óptica sociocultural, cubre un papel esencial en el desarrollo de nuestra especie, al ser el instrumento fundamental mediante el que nos apropiamos de los conocimientos acumulados por el género humano a lo largo de su historia, y los transmitimos a generaciones posteriores. También se ocupa de la relación del lenguaje con otros procesos a lo largo del desarrollo (desarrollo del pensamiento, social, perceptual...) (1).

Sobre el tema que da título a este trabajo se han escrito ya varios artículos, pero no por ello ha de considerarse reiterativo incidir de nuevo en él. En efecto, algunos de estos trabajos (Bloom, 1975), realmente serios, por la fecha en que fueron elaborados, no recogen aportaciones y enfoques muy recientes e importantes. Otros son excesivamente sintéticos (Delval, 1981), excesivamente parciales en cuanto al enfoque o período histórico abordado (Tamir, 1979), o en cuanto a la temática a que se refiere (por ejemplo, Golinkoff y Gordon, 1983, esencialmente centrado sobre el problema de la transición de la comunicación prelingüística a la lingüística). Recientemente Ingram ha publicado como un capítulo dentro de su obra "First Language Acquisition" (Ingram, 1989) una excelente revisión histórica de los estudios sobre la adquisición del lenguaje, que, no obstante, y desde mi punto de vista, es excesivamente esquemática en lo que se refiere a los cambios acaecidos desde 1957 hasta el presente (2).

El carácter de los estudios realizados sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje, es decir, los aspectos que centran el interés de los investigadores, las metodologías empleadas, las formas de descripción, así como las interpretaciones dadas a los datos empíricos, han variado grandemente a lo largo de la historia. Estas variaciones, como trataré de poner de manifiesto, han estado influenciadas bien por algún tipo de teoría del lenguaje (especialmente a partir de los años 50), de teoría del desarrollo, y/o por algún tipo de teoría del aprendizaje. La mayoría de éstas teorías han actuado a manera de modelos importados de otras áreas del saber hasta muy recientemente, en que han empezado a aparecer teorías elaboradas específicamente dentro del área, y que sirven como marco de referencia a investigaciones que se realizan dentro de ella. Atendiendo a este aspecto se pueden diferenciar los siguientes períodos en la historia de los estudios sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

PERIODO ANTERIOR A 1957.

Hasta la aparición de la crucial obra de Chomsky "Estructuras sintácticas" (Chomsky, 1957), no se aprecia que las investigaciones realizadas sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje estuviesen guiadas por una teoría lingüística o una teoría del desarrollo o del aprendizaje. Al menos no tan claramente como en períodos posteriores. Hasta los años 50 coexisten dos tipos principales de investigaciones:

1ª) Ya desde el siglo XIX datan los primeros registros del lenguaje de niños pequeños realizados diariamente por sus padres. Los diarios realizados en este período anterior a los 50 son diferentes al tipo de investigaciones longitudinales que se llevan a cabo hoy en día. En estos primeros registros diarios no se realizaban observaciones sistemáticas, por lo que los autores recogían aquellos aspectos que más le llamaban la atención. Existía, por tanto, un sesgo en las observaciones. Por otra parte, tampoco se empleaban las modernas técnicas para grabar la voz humana, y los registros debía realizarlos en vivo el observador, con las dificultades que esto puede conllevar.

Además no siempre, ni siquiera frecuentemente, se realizaban transcripciones fonéticas correctas de las emisiones infantiles. Incluso algunos estudios de este tipo se basaban en observaciones realizadas por los padres del niño y recibidas posteriormente por el investigador. Estas observaciones indirectas o relatos indirectos de observaciones recogidas por otras personas plantean todavía más dudas acerca de su validez. Todos estos diarios variaban grandemente entre sí en cuanto a la duración y la amplitud de sus observaciones. En algunos casos estos estudios no se centraban exclusivamente en la observación del lenguaje del niño, sino que abordaban también otros aspectos de su desarrollo.

Aún cuando el empleo de este método no sea el más idóneo, aportó no obstante datos muy interesantes sobre el lenguaje infantil. Entre este tipo de estudios se encuentran los de Preyer (1882), Ronjat (1913), Gregoire (1937), Stern y Stern (1907), Leopold (1939-1949), Guillaume (1927), Pavlovich, (1920) y de Laguna (1927).

2ª) Durante este mismo período tuvieron también importancia los estudios normativos realizados con un gran número de niños, que variaban en edad, clase social, sexo, etc., constituyendo muestras transversales. Surgieron como reacción a los estudios diarios que, como reflejo de la influencia del conductismo y el esfuerzo por una mayor objetividad y rigor científico en psicología, comenzaron a ser considerados como sesgados o subjetivos en sus observaciones (Bloom, 1975). Ahora se quería solamente tener en cuenta datos objetivos, y describirlos estadísticamente.

Estos estudios, especialmente abundantes en la década de los 30 y los 40, pretendían describir ciertas propiedades de la forma del habla de los niños, como la evolución de las vocalizaciones, del vocabulario, de las partes de la oración utilizadas, los errores cometidos y su tipo, etc. McCarthy (1954) nos ofrece una buena revisión de los logros alcanzados con el empleo de esta metodología.

El resultado más importante fue la especificación de mojones que señalaban el desarrollo lingüístico y que permitían la comparación entre sujetos o grupos de sujetos.

El carácter taxonómico, clasificatorio y de inventario, de estos estudios, que se apoyaban en el empleo de la estadística para estos fines, constituye, pues, el rasgo que mejor los podría definir. Este mismo carácter taxonómico, de inventario y clasificación, se daba coetáneamente en los estudios de lingüística, por aquel entonces dominados por las concepciones de los estructuralistas, especialmente las de Bloomfield (1933) y Harris (1955). Asimismo, también se daba esta misma orientación en los estudios de psicología evolutiva de la época, en EEUU. Recuérdese, por ejemplo, el relevante papel que ocupaba por aquel entonces la

obra de Gesell, representativa del quehacer del momento, y modelo a emular por otros investigadores.

Sin duda estas coincidencias en el tipo de estudios realizados en todos estos campos responden a un "espíritu de la época", que se reflejaba en las diferentes parcelas del trabajo científico. El auge del operacionismo, importado de la física a las ciencias sociales, y la enorme influencia del conductismo dentro de ellas (3), proporcionan la homogeneidad que he señalado entre los estudios de la adquisición y desarrollo del lenguaje, los de la lingüística, y los de psicología evolutiva y psicología. De alguna forma, estas tendencias son una manifestación de la hegemonía del "paradigma mecanicista" (Overton y Reese, 1973; Reese y Overton, 1970).

Quizá sea necesario indicar que este segundo tipo de investigaciones, que se podrían denominar como normativas, han tenido especial enraizamiento en los EEUU, donde ese espíritu de la época recién aludido cobró cuerpo especialmente. En Europa las cosas eran algo distintas, y de ahí que no sea extraño que el tipo de estudios predominantes fuesen los diarios. También esta escisión entre EEUU y Europa se daba en la psicología, la psicología evolutiva, y la lingüística. Recordemos la diferencia de concepciones del denominado estructuralismo lingüístico europeo (Jakobson, de Saussure, Hjelmslev, etc.) en relación al americano, el predominio en psicología evolutiva de autores como Piaget, Wallon, Vygotsky, Claparède, Stern, Ch. Bühler, etc., y la existencia de otras teorías psicológicas en Europa, como la de la Gestalt, o la escuela de Wurzburg, por ejemplo, bien diferentes del conductismo.

Algo común a todo este período, y que se halla en los dos tipos de investigaciones señalados, es que el lenguaje infantil no se consideraba en ningún momento como un sistema propio diferente del adulto.

PERIODO DE HEGEMONIA DE LA GRAMÁTICA GENERATIVA Y DE CONTROVERSIA CON EL CONDUCTISMO (1960-1970).

Es a comienzos de la década de los 60, y por influencia de la publicación de "Estructuras sintácticas" de Chomsky, cuando comienza a adoptarse un nuevo enfoque en el acercamiento al lenguaje infantil. Aún así, a comienzos de la década se da una situación que revela una inadecuada asimilación de la teoría de Chomsky por los investigadores del lenguaje infantil, y una pervivencia, todavía, de concepciones neobloomfeldianas propias de la teoría de la gramática sintagmática, taxonómica, que es la teoría cuyas deficiencias Chomsky señala y pretende superar con su nueva formulación.

En efecto, en un primer momento a comienzos de la década de los 60, diferentes investigadores descubren una serie de hechos sorprendentemente coincidentes. Esencialmente comprobaron que los niños pequeños tendían a mostrar una gran regularidad en sus primeras combinaciones de palabras (Braine, 1963a; Brown y Fraser, 1963; Miller y Ervin, 1964; Brown y Bellugi, 1964).

Braine (1963a) propuso la denominada "gramática pivot" para dar cuenta de este fenómeno. Siguiendo los procedimientos de la gramática sintagmática o de estructura de frase (Gleason, 1961); Braine determinó las listas de palabras que integraban esas primeras combinaciones infantiles, y que constituían dos tipos distintos: las llamadas palabras "abiertas", y las palabras "pivote" o "eje". Estas dos

clases de palabras se combinaban entre sí ocupando unas posiciones determinadas, siempre fijas.

Cada palabra, según la clase a que perteneciera, ocupaba siempre una misma posición en la oración. Las palabras pivote se empleaban muy a menudo y de forma muy específica, mientras que las abiertas se usaban menos frecuentemente y de una forma más flexible. Las palabras pivote constituían una clase más reducida que las palabras abiertas. Había palabras pivote que podían aparecer solo en primera posición, y palabras pivote que solo aparecían en segunda posición cuando se combinaban con una palabra abierta. Al propio tiempo solo las palabras abiertas podían aparecer solas.

Brown y Fraser (1963) y Miller y Ervin (1964) coincidieron con Braine (1963) de una manera sorprendente en la descripción de estas primeras oraciones, si bien emplearon otras denominaciones para referirse a estos tipos de palabras. Incluso Slobin (1966a) encontró apoyos a esta descripción, estudiando el lenguaje de niños rusos, a pesar de ser ésta una lengua en la que el orden de las palabras no es tan importante como en el inglés.

En definitiva, en este primer intento por caracterizar las primeras oraciones infantiles de dos palabras, se trasluce una clara intención por determinar las primeras "partes de la oración" del lenguaje infantil, y la forma en que se combinan. Este intento es consonante con lo que en lingüística se denomina "gramática de estructura de frase". Incluso hubo quien consideró que estas categorías primitivas son el origen de lo que, después de un proceso de desarrollo, resultará en las partes de la oración o categorías sintácticas adultas (McNeill, 1966a).

Otra caracterización del lenguaje infantil, también típica de la época, era la que lo consideraba como un "lenguaje telegráfico" (Brown y Fraser, 1964), semejante al que empleamos los adultos al poner telegramas, que se caracteriza por la eliminación de aquellas palabras ("functores") que aportan poco contenido semántico (preposiciones, conjunciones, artículos...).

Como es fácil observar, todas estas descripciones del lenguaje infantil descansaban en un espíritu taxonómico y distribucionalista, que era más propio del modelo de la gramática sintagmática o de estructura de frase que del modelo de la gramática generativa, a pesar de las citas y simpatías declaradas hacia Chomsky. Es a esto a lo que me he referido anteriormente como inadecuada asimilación de la gramática generativa y pervivencia de la teoría lingüística hegemónica anteriormente.

Pero el ímpetu de las concepciones de Chomsky es arrollador, y las críticas a estas primeras caracterizaciones del lenguaje infantil no tardaron en dejarse oír (Chomsky, 1964; Lees, 1964; McNeill, 1966, 1970; Lenneberg, 1967; Bloom, 1970, 1971; Watt, 1970). Todas ellas están claramente influenciadas por la obra de Chomsky (1957, 1965), y coinciden en apuntar que lo único que se hacía en ellas era describir la estructura superficial de las primeras oraciones infantiles. De lo que se trata, no obstante, es de ver qué competencia lingüística posee el niño. Esto exige describir la estructura profunda de la oración generada por el componente de base (integrado por las reglas de rescritura, de subcategorización, y de inserción léxica), y que subyace a la frase enunciada por el niño, y de describir también las reglas de transformación que operan sobre dicha estructura profunda y la transforman en una estructura superficial determinada (Chomsky, 1965).

La inadecuación de la gramática pivote para describir el lenguaje infantil se pone de manifiesto cuando en nuevas investigaciones empíricas se aprecia que una misma palabra pivote aparece en dos posiciones distintas, que dos palabras abiertas se pueden combinar entre sí, o que eso mismo pueden hacer dos palabras pivote. Se observan, por tanto, nuevas combinaciones que no encajan en la "gramática pivote" propuesta por Braine (Bloom, 1970, 1971).

Al propio tiempo comienzan a surgir también estudios empíricos realizados por investigadores que manifiestan haber asimilado plenamente la teoría de Chomsky. En estas investigaciones se demostraba que los niños dominaban una serie de reglas gramaticales que empleaban en la generación de oraciones novedosas. La concepción chomskiana del carácter creativo del lenguaje, y el modelo teórico propuesto por él se veían así apoyados.

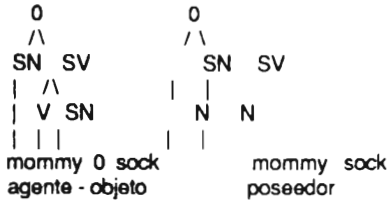
El ingenioso y pionero trabajo de Berko (1958) (4) en el que se demostraba la capacidad que tienen los niños de emplear reglas de construcción morfológica, los trabajos de Klima y Bellugi (1966) sobre el desarrollo de las negativas, los de Brown y Hanlon (1970), Brown (1968) y Ervin-Tripp (1970) sobre las interrogativas, y los de McNeill (1970) y Menyuk (1969, 1971) sobre temas más amplios del desarrollo del lenguaje, son representativos de esta orientación.

Dentro del panorama de estudios sobre desarrollo y adquisición del lenguaje de este período, destaca la obra de Bloom (1970). Esta autora, que emplea la teoría de la gramática generativa para describir la competencia gramatical infantil, anticipa, no obstante, la orientación que iban a tener los estudios del período posterior al destacar la importancia que tiene el contexto en el cual el niño emite sus enunciados para determinar su significado.

Bloom (1970), siguiendo a Chomsky (1965), considera que el significado de una oración procede de su estructura profunda, sobre la cual actúan las reglas de interpretación semántica. Al descubrir que alguno de los tres sujetos estudiados por ella producían una misma oración formalmente igual, que, por el contexto de enunciación, significaba cosas diferentes, lanza la idea de que dichas oraciones han de poseer, necesariamente, estructuras profundas diferentes.

El ejemplo que emplearé para ilustrar esto ha llegado a ser un tópico en la literatura. Bloom apreció que su sujeto Kathryn habla enunciado la frase "mommy sock" (mama calcetín) en dos circunstancias, y con dos significados claramente diferentes. En una de ellas la madre está poniéndole el calcetín, con lo cual existe, en términos semánticos, un agente que está realizando una acción; en la otra, la niña ve un calcetín de su madre caído en el suelo, y la frase parece expresar una relación de posesión.

Aplicando la teoría de la gramática generativa, Bloom (1970) sostiene que este diferente significado debe reflejarse en dos descripciones diferentes de la estructura de las oraciones, que poseen una estructura de superficie semejante, pero estructuras profundas diferentes:



En la primera representación la autora hace intervenir una transformación de reducción, que hace desaparecer el verbo (put 'poner') en la estructura superficial.

Este es un claro ejemplo de que no es posible realizar una descripción correcta del lenguaje infantil teniendo en cuenta solamente su estructura superficial, tal como ocurría con quienes adoptaban descripciones como la "gramática pivot" o el "lenguaje telegráfico".

Pero la obra de Bloom (1970) fue, al propio tiempo, la que deslizó la necesidad de prestar mayor atención a los aspectos semánticos y a las estructuras cognitivas subyacentes, que serían dos puntos nodales en la articulación de los estudios pertenecientes al período histórico siguiente.

En el período de implantación de la hegemonía de la teoría de la gramática generativa en su forma estándar, los estudios se centran eminentemente sobre aspectos de la adquisición de la gramática (morfología y sintaxis) coherentemente con la importancia que dicho componente tiene en la teoría de la gramática generativa en relación al fonológico y al semántico.

En este período asistimos también no solo a la sustitución de una teoría del lenguaje por otra, sino también a la controversia entre los defensores de los mecanismos de aprendizaje del lenguaje que adoptan posiciones conductistas o neoconductistas, y los defensores de mecanismos innatos (Dixon y Horton, 1968).

Ya desde el mismo momento de la aparición de la caracterización del lenguaje infantil como gramática pivot, surgieron los primeros intentos de explicar su aprendizaje desde posiciones teóricas S-R. Los factores que posibilitan tales intentos son fundamentalmente dos. Por un lado la gran sencillez de esta gramática, que, evidentemente, se puede intentar explicar apelando a procesos de aprendizaje sencillos, cosa más difícil de realizar con el lenguaje adulto. Por otro lado, desde posiciones teóricas S-R se habían sugerido ya intentos para explicar cómo hablamos los humanos, cómo atribuimos significados a las etiquetas verbales, etc., apelando a mecanismos mediacionales en algunos casos (Mowrer, 1954, 1960; Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957; Morris, 1946; Skinner, 1957).

Jenkins y Palermo (1964) y Staats (1971) adujeron mecanismos y conceptos propios de las teorías S-R del aprendizaje para explicar la adquisición de ese primer lenguaje infantil, que ellos entendieron en un sentido muy cercano al modelo probabilístico de izquierda a derecha. La inadecuación de tal concepción lingüística ha quedado definitivamente establecida en numerosas ocasiones (Chomsky, 1957, 1959; Lyons, 1970; Fodor, 1965; Lashley, 1951).

El propio Braine (1963b) apeló también a mecanismos S-R (generalización contextual) para explicar cómo podía aprenderse el primer lenguaje infantil descrito por él, que, como recordaremos, se ajustaba al modelo de la gramática de

estructura de frase. La inadecuación de tal teoría lingüística fue también puesta de relieve por Chomsky (1957).

Al existir una estrecha relación entre los mecanismos propuestos de aprendizaje y lo que se dice aprender (en este caso una caracterización del lenguaje) (Antinucci, 1971; McNeill, 1968), estos primeros intentos basados en concepciones neoconductistas fueron pronto rechazados (5).

De esta manera, las posturas innatistas, que apelaban directamente al famoso dispositivo para la adquisición del lenguaje (DAL) propuesto por Chomsky (1965), tuvieron gran preponderancia (Lenneberg, 1967; McNeill, 1966b), al establecerse falazmente la dicotomía o aprendido mediante mecanismos S-R, o innato.

La defensa de tales posiciones corría pareja a la consideración del desarrollo lingüístico como algo independiente de otros aspectos del desarrollo.

Indudablemente, éste es un período de fuerte cambio, cambio que hay que vincular directamente a las repercusiones que tienen ciertos conceptos de la teoría de Chomsky, y ésta en su conjunto. En lingüística su teoría supone una fuerte ruptura con la tradición inmediatamente anterior (cf. Chomsky, 1966), y sus conceptos mentalistas, como el de "competencia lingüística", se oponen radicalmente al ambiente antimentalista y crudamente empirista que existía en EEUU en la época, tanto en psicología como en lingüística. Hablar entonces de choque de paradigmas -en el sentido de Kuhn (1962)- (Kathan y Koplin, 1969; Gleitman y Wanner, 1982), no parece exagerado.

Igualmente se puede sostener que la adopción de la teoría de la gramática generativa representa también el predominio del "paradigma organicista" sobre el mecanicista (Overton y Reese, 1973; Reese y Overton, 1970), hegemónico hasta entonces. Su predominio se acrecentará en el período posterior con la influencia de la teoría de Piaget.

PERIODO DE HEGEMONIA DE LAS TEORIAS DEL LENGUAJE CON BASE SEMANTICA, Y DE LA TEORIA DE PIAGET. (1970-)

A fines de los 60 y comienzos de los 70 muchos psicólogos comenzaron a sentirse incómodos dentro del estrecho marco que ofrecía la teoría chomskiana.

El recurso a mecanismos innatos para explicar la adquisición del lenguaje dejaba, de hecho, sin resolver los problemas de la adquisición y aprendizaje del lenguaje. Por otra parte, el restringido papel que la teoría estándar de Chomsky (1965) atribuía a la semántica, no facilitaba la conexión entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo. Sin lugar a dudas, una teoría lingüística que pusiera mayor énfasis en la semántica podría ser mucho más fructífera.

Fue probablemente Slobin (1966b) quien primero formuló esa conveniencia si bien él no fue el primero en desarrollar una descripción del lenguaje infantil basado en esa propuesta general. Sin duda era necesario poseer una teoría lingüística que sirviera de modelo a aplicar a las observaciones y experimentos realizados con los niños.

Esto explica el éxito que tuvieron en el terreno de la psicolingüística evolutiva teorías del lenguaje que propugnaban la existencia de relaciones semánticas (y ya no sintácticas como en la gramática generativa) a nivel de la estructura profunda (McCawley, 1968; Chafe, 1970). Sin duda fue la "gramática de los casos" (Case Grammar) de Fillmore (1968) la de mayor incidencia. Muy

sintéticamente diremos que en su teoría la estructura básica de una oración consta de una "modalidad" y una "proposición". La primera indica rasgos de la oración en su totalidad; como negación, tiempo, modo y aspecto. La "proposición", que es el aspecto en que se centra Fillmore, consta de un verbo mas una frase nominal (o varias) con un marcador de caso (agentivo, instrumental, locativo, etc.), de tal forma que se establecen determinadas relaciones de caso. Para su expresión se requiere, en lenguas sin declinaciones como el español o el inglés, del uso de preposiciones. Los casos expresan diferentes roles semánticos para las frases nominales, y hay ciertas restricciones sobre estas combinaciones de verbo y frase nominal con marcador de caso, que impiden la producción de oraciones agramaticales: así, ciertos verbos solo admiten determinados roles semánticos para las frases nominales, y viceversa. Además también hay restricciones sobre los nombres que pueden servir en los variados casos: por ejemplo, no todos los nombres sirven como agentes de una acción; solo los "animados".

Con la adopción de este modelo se produce una aproximación del lenguaje infantil al desarrollo conceptual (Golinkoff y Gordon, 1983), y hasta una indebida confusión de ambos planos, el semántico o de la codificación en el plano lingüístico, y el conceptual, o de la representación en el plano cognitivo (cf. Cromer, 1979).

Schlesinger (1971 a y b) fue el primero en adoptar un enfoque semanticista a la hora de describir el lenguaje infantil. Según él, los primeros enunciados de dos palabras de los niños muestran regularidades semánticas simples y consistentes. Los niños expresaban en sus frases de dos palabras ciertas relaciones semánticas sencillas. Posteriormente, lo que debían aprender los niños a lo largo de su desarrollo era a proyectar esas relaciones semánticas basadas en lo cognitivo en formas lingüísticas o relaciones sintácticas apropiadas.

Este primer intento por considerar el lenguaje infantil como expresando relaciones semánticas se desarrolla al margen de la lingüística. Cuando Schlesinger presentó por primera vez sus formulaciones fue en 1968, si bien no se publicaron hasta 1971. Por aquella época no habían llegado a desarrollarse lo suficiente las teorías del lenguaje de base semántica.

Posteriormente Brown (1973) y Bowerman (1973) realizarían trabajos mas detallados, amplios, y sistemáticos, empleando ese mismo enfoque, pero apoyándose ya en las formulaciones lingüísticas de Fillmore (1968). Los manuales sobre adquisición y desarrollo del lenguaje más difundidos en la década de los 70 (Dale, 1976, de Villiers y de Villiers, 1978) reflejaban también ese mismo punto de vista. Pronto, también, comenzaron a aparecer las críticas a quienes adoptaban un modelo lingüístico de base sintáctica para describir el lenguaje infantil (Bowerman, 1973b), tratando de afianzar uno de base semántica.

También se aplicó con cierta profusión este modelo en los estudios sobre el llamado período de las holofrasas, tratando ya de buscar en él los orígenes de las primeras relaciones semántico-gramaticales (Ingram, 1971; Greenfield y Smith, 1976; Monitz-Rodgon, 1976), lo cual originó fuertes polémicas sobre si se podía sostener que en este período el niño ya poseía competencia lingüística (Bloom, 1973; Dore, 1975, 1979).

Quienes adoptaron este enfoque fueron también fácilmente influenciados por las concepciones de Piaget acerca del desarrollo cognitivo. Lógicamente, su teoría, en pleno auge en EEUU en torno a 1970, debía ser muy útil a la hora de explicar qué

tipo de significados eran capaces de expresar los niños a diferentes edades. Se consideraba que las estructuras lógicas del pensamiento eran la fuente de las estructuras profundas (semánticas) del lenguaje, y que el desarrollo del pensamiento era el marcapasos del desarrollo del lenguaje. Pero esta influencia de la teoría de Piaget no solo se manifestó en un tener en cuenta, de una forma más o menos genérica, su descripción del desarrollo cognitivo a la hora de justificar las primeras relaciones semánticas que podían expresar los niños (Brown, 1973; Bloom, 1973; Antinucci y Parisi, 1973), sino que tuvo también una expresión directa de sus concepciones sobre la aparición y desarrollo del lenguaje (Sinclair, 1969).

Diversos investigadores trataron de determinar si, efectivamente, ciertos logros propios del período sensoriomotriz eran necesarios para que apareciesen la capacidad comunicativa y el lenguaje, tal como había expuesto Piaget (1954, 1967, 1946). Aquellos aspectos más estudiados fueron el de la noción de objeto permanente (Corrigan, 1978; Sinclair, 1971, 1973; Zachry, 1978; Ingram, 1978a y b), y la de causalidad o articulación de medios y fines (Bates, Camaioni y Volterra, 1975; Harding y Golinkoff, 1979). Los resultados de estas investigaciones, a pesar de no ser plenamente coincidentes a causa del uso de metodologías no homogéneas (Corrigan, 1979; Pérez Pereira, 1981b), sí pusieron de manifiesto que, aún cuando hay diferencias individuales, si parece que muchos niños, después de producir unas pocas palabras en contextos muy particulares y/o imitadas de los adultos en el estadio V, comienzan a emitir palabras que representan a objetos, en ausencia de éstos, de manera espontánea, y desligadas de su propia acción, cuando alcanzan el estadio VI del período sensoriomotriz; y que a partir de aquí se da un importante incremento del vocabulario (Pérez Pereira, 1981 b).

La existencia de prerrequisitos cognitivos para la adquisición del lenguaje atentaba directamente contra la visión chomskiana de que el lenguaje se desarrolla de una manera independiente, sin relación con otros aspectos del desarrollo, y que es innato.

Otras investigaciones trataron de determinar si la aparición de ciertas estructuras lingüísticas era subsidiaria del logro de ciertas operaciones intelectuales que aparecen más tarde. Esta línea de investigación fue abierta por el trabajo de Sinclair (1967), en el que estudió la aparición de ciertas expresiones de comparación en relación con la consecución del período de las operaciones concretas. Otros autores emplearon un enfoque semejante para el estudio de la comprensión y uso de las oraciones pasivas (Sinclair y Ferreiro, 1970; Beilin, 1975), oraciones temporales (Ferreiro, 1971) y para el estudio de la comprensión de cierto tipo de oraciones complejas (Cambon y Sinclair, 1974), en el período de las operaciones concretas, o para el estudio de la comprensión de metáforas y empleo de expresiones complejas en el período de las operaciones formales (Rosenthal, 1979; Davelaar, 1977; Billow, 1975; Smith, 1976).

Los resultados de algunos de estos estudios, más los hallados en otros realizados sobre estos temas pero no tan directamente inspirados por las concepciones de Piaget (Baldie, 1976; Moore y Harris, 1978), indican que no existe una determinación mecánica del nivel de desarrollo lingüístico por el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado. Al propio tiempo se revela que aspectos semánticos, contextuales, y gramaticales, inciden en la mayor o menor facilidad con que se adquieren estas estructuras lingüísticas.

No es nada extraño que en este período de franca aproximación de lo conceptual y lo lingüístico hubiese un fuerte interés por estudiar el desarrollo del significado de las palabras, pues, al fin y al cabo, aprender una palabra exige emparejar una representación fonológica de su sonido con una representación de su significado, que generalmente se entiende como el concepto que le subyace.

Basándose, de alguna manera, en Katz y Fodor (1964) y Bierwisch (1970), E.V. Clark (1973a, 1977) elaboró una teoría sobre la adquisición del significado de las palabras que tuvo gran repercusión. Esta teoría, denominada "hipótesis de los rasgos semánticos", parte de que los significados de las palabras integran determinados rasgos o componentes más sencillos. Según esta hipótesis, los niños pequeños tienen significados distintos a los de los adultos para una misma etiqueta verbal porque no poseen todos o los mismos rasgos semánticos que la definen en el adulto de la palabra. Como consecuencia de ello se darían errores como el de sobregeneralización o empleo de una palabra con un referente inadecuado "guau-guau" para referirse a una oveja).

Más allá de la polémica habida entre Clark y Nelson sobre si los rasgos semánticos que componen el significado de las palabras tienen una base perceptual (forma, color, tamaño, etc.) (Clark, 1973), o si, por el contrario, el núcleo inicial del concepto se basa en las propiedades funcionales de los objetos (por ejemplo, una pelota se tira, bota, rueda, etc.) (Nelson, 1974; Nelson, Rescorla, y Benedict, 1978), ambas autoras asumen que el significado de las palabras se va adquiriendo poco a poco a partir de componentes de significado elementales, algo que también es compartido por la propuesta de Rosch (Carey, 1982).

Rosch (1973, 1978) propuso el modelo de "prototipo", según el cual una determinada clase de objetos están mejor representados por un determinado ejemplar que por otros. Así, "gorrion" actuaría como "prototipo" o mejor ejemplar de la clase "pájaro" (y de la correspondiente palabra), mientras que "pingüino" sería un ejemplar marginal dentro de esa clase. A medida que los niños tienen más experiencia del mundo irán incorporando a la categoría nuevos ejemplares que presentan cierto parecido familiar con el prototipo. Bowerman (1978) halló ejemplos de uso prototípico de las palabras en niños (que dan lugar a usos limitados de una palabra: infraextensión), si bien sostiene que eso no invalida la existencia del sistema de rasgos semánticos.

La hipótesis de los rasgos semánticos ha dado origen a múltiples investigaciones que han tratado de verificarla o falsarla. Según dicha hipótesis, los fenómenos de sobregeneralización, o uso excesivamente amplio de una palabra, serían comunes en los niños pequeños, al no poseer éstos más que unos cuantos rasgos comunes a varios objetos (o, mejor, su representación mental). Diversos investigadores han tratado de comprobar si dicho fenómeno se da tanto en el uso de palabras como en su comprensión (Thomsom y Chapman, 1977; Fremgem y Fay, 1980; Chapman y Thomsom, 1980; Rescorla, 1980), originando una controvertida polémica.

Otros términos cuya adquisición por los niños ha sido estudiada, son los adjetivos polares dimensionales (grande-pequeño, largo-corto, alto-bajo, etc.), y los términos comparativos más y menos. Según E.V. Clark (Clark, 1973, 1975; Klatz, Clark y Macken, 1973), y de acuerdo con su hipótesis de los rasgos semánticos y con el análisis lingüístico que de dichos términos realizó H.H. Clark (1970a y b), en su adquisición se debe dar un orden, de acuerdo con su complejidad semántica

relativa. Además, en ciertos puntos del desarrollo, se darán sinonimias entre ambos polos del par como resultado de la existencia de una entrada léxica incompleta o incorrecta. Según lo primero, aquellos pares de adjetivos dimensionales cuyo significado es mas general (grande-pequeño); se adquirirán antes que aquellos mas específicos (largo-corto, grueso-delgado...). Según lo segundo, en cierto momento del desarrollo "menos" significara lo mismo que "mas", por ejemplo.

Numerosas investigaciones han sido realizadas sobre la adquisición de estos términos, entre las que destacan las pioneras de Margaret Donaldson y sus colegas de la Universidad de Edimburgo. Entre nosotros Peraita (1983) también abordó estos temas. Los resultados de estas investigaciones parecen indicar que los adjetivos dimensionales se adquieren siguiendo la dirección evolutiva de lo general a lo específico, si bien no se ha hallado exactamente el mismo orden que encontró Clark (1972). Respecto a la sinonimia del polo negativo y el positivo, los hallazgos son mucho mas críticos para con la hipótesis de Clark (Carey, 1982). Lo que sí se apreció, es que el significado de estos términos dimensionales y comparativos no está plenamente adquirido hasta relativamente tarde.

La teoría de Clark generó también estudios sobre la adquisición del significado de ciertos verbos (Gentner, 1975) y de ciertas preposiciones (Clark, 1973b). En estos últimos, así como en otros realizados sobre la comprensión de otros términos (Donaldson y McGarrigle, 1974; Speer y McCoy, 1982; Fein y Eshleman, 1974), se ha observado la influencia que elementos extralingüísticos como la disposición de los objetos, la experiencia previa, las expectativas de los sujetos, etc. tienen en niños pequeños cuyo conocimiento semántico es incompleto. En general, los estudios acerca del desarrollo semántico iniciados sobre todo a partir de 1970, pero que se continúan en la actualidad, han puesto de relieve el papel activo que juega el niño en sus intentos por adquirir el significado de las palabras, como elaborador y probador de hipótesis. Hipótesis que forma teniendo en cuenta claves informacionales lingüísticas y no lingüísticas.

En cuanto a la explicación del aprendizaje que se emplea en este período histórico, la principal es la que dice que los niños tienen que aprender a realizar la proyección de la idea, que expresa determinadas relaciones semánticas, en la forma lingüística apropiada (Schlesinger, 1971; Macnamara, 1972; Slobin, 1973); explicación que es sustancialmente igual a la sostenida por los psicolingüistas de la escuela de Piaget, para quienes la forma lingüística aparece cuando se ha adquirido su sustrato conceptual, de una manera mecánica.

Como han apuntado Gleitman y Wanner (1982), decir eso no es mas que quedarse a las puertas de ofrecer una explicación, pues el problema es, precisamente, el de ver cómo se adquiere el sistema de reglas que relacionan las formas de superficie a sus significados subyacentes.

El tema, en efecto, no es banal, pues se da una complejidad de relaciones entre las formas superficiales y las lógicas (fenomeno que da lugar a variación de las formas de expresar un mismo contenido). Así, el rol de "Juan", pero no su posición en la oración, difiere en "Juan es fácil de agradar" y "Juan esta ansioso por agradar", y en "Juan vendió un libro a María" y "Juan compró un libro a María". En las siguientes oraciones se ejemplifica lo contrario, no varía el rol gramatical de "Juan", pero sí su posición en la oración: "Juan recibió una corbata de María", y "María dió una corbata a Juan".

Otro problema, apuntado por Bowerman (1973b) y Gleitman y Wanner (1982), con el modelo de la gramática de los casos es que si las unidades iniciales que poseen los niños son semánticas, el aprendizaje del lenguaje ha de ser un proceso discontinuo, dado que en los adultos no existen estas unidades lingüísticas, al funcionar con unidades de tipo gramatical como "sujeto", que no se ajustan a las semánticas (agente, instrumento, etc.).

PERIODO DE HEGEMONIA DE LAS TEORIAS PRAGMATICAS DEL LENGUAJE (1975-).

La atribución de contenidos y relaciones semánticas a los enunciados de los niños obligaba a los investigadores a tener en cuenta el contexto en que se producen, tal como ya hemos visto. Por otro lado también se vió que los niños emplean claves extralingüísticas para comprender el lenguaje. Todos estos precedentes indican que ya existía una cierta sensibilización hacia los aspectos del contexto en que se producen o escuchan los enunciados.

En el momento en que estuvieron a disposición de los psicolingüistas evolutivos teorías del lenguaje que se centraban en aspectos pragmáticos y de variación contextual del habla, la mecha de este nuevo enfoque prendió rápidamente en las investigaciones sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje.

En el contexto occidental la obra de Searle (1969, 1975), basada en la anterior de Austin (1962), fue, probablemente, la de mas influencia, si bien son muchas las teorías pragmáticas del lenguaje (Bernárdez, 1982). Los desarrollos habidos en esta orientación han llevado a estructurar un campo bastante definido de estudio (Levinson, 1983), que abarca temas como deixis, implicaciones conversacionales, presuposiciones, actos de habla, o estructura conversacional.

Desde una perspectiva pragmática, el lenguaje se considera como una conducta comunicativa compleja regida por reglas. La competencia comunicativa incluye no solo el conocer las reglas gramaticales, sino también el saber hacer uso del lenguaje para expresar intenciones, provocar efectos sobre el interlocutor, y el usarlo y comprenderlo de una manera adecuada al contexto comunicacional. De tal modo que el que sabe hablar debe ser capaz, entre otras cosas, de eliminar de su discurso, en aras de la economía, aquella información que ya es obvia en base a lo dicho anteriormente, a la información o conocimientos presuntamente compartidos con el oyente, o a indicios contextuales (presuposiciones). O ha de saber también usar determinadas reglas conversacionales para que su discurso sea adecuado a las circunstancias y no sea, por ejemplo, descortés. Ha de conocer, por tanto, cómo expresar una misma idea mediante formas diferentes que varían en grado de adecuación según las circunstancias.

A mediados de la década de los 70 comienzan a aparecer los primeros estudios sobre la adquisición del lenguaje que adoptan dicho enfoque (Ryan, 1974; Bruner, 1974/75, 1975; Halliday, 1975; Bates, 1974, 1976; Dore, 1975), que no estan exentos, como en el caso de los realizados por Bruner, de la influencia de la teoría de Vygotski (1934/1973, 1979). Así como en el período anterior, en congruencia con las líneas teóricas que lo orientaron, se trataron de establecer los **prerrequisitos cognitivos** que posibilitaban el inicio del lenguaje en los niños, en este nuevo período se tratarán de indagar los orígenes y prerrequisitos del lenguaje en formas de comunicación prelingüística que va estableciendo el niño en momentos

anteriores del desarrollo. (Anteriormente, Werner y Kaplan (1962) ya habían observado la existencia de estos precedentes).

Bruner (Bruner, 1978a y b, 1975, Ninio y Bruner, 1978) apreció conductas previas al lenguaje que indicaban la capacidad del niño para hacer que le presten atención, mediante la mirada, gestos de indicación acompañados de emisiones vocales, etc., cuando desea alcanzar algo, o algo le interesa. Bruner denominó "atención compartida" a este tipo de recursos. En ellos ha querido ver los inicios de la referencia (hacer referencia a algo), que después será realizada por las primeras etiquetas verbales (Ninio y Bruner, 1978; Nokony, 1978; Bruner, 1983), en filiación directa con aquellos.

También Roger Clark (Clark, 1978) ha visto en los gestos de indicación y en ciertas actividades sociales como las acciones de dar y tomar algún objeto, estructuras comunicativas primitivas que descansan en la acción. Diversos autores han señalado el importante papel que juega en todo este proceso la atribución de intención a las vocalizaciones y gestos del niño por parte de la madre (Bruner, 1974/5; Snow, 1979), siguiendo una línea de argumentación de corte vigotskiano, según la cual, los procesos psíquicos (y los símbolos) se dan primero en la relación entre personas, para interiorizarse posteriormente (Vygotski, 1979).

Las actividades transaccionales de dar y tomar, a veces realizadas de manera meramente lúdica, junto con los juegos de cu-cú, de aparición y desaparición de objetos, y múltiples "formatos", o formas de interacción que son muy regulares en su estructura, y que se realizan frecuentemente en la rutina diaria de los bebés (Bruner y Sherwood, 1976; Ratner y Bruner, 1978) son vistas también como actividades que ejercitan la reversibilidad de roles, con lo cual hay una preparación para la conversación lingüística, con sus turnos, etc.

Este tipo de observaciones son también coincidentes con la vieja formulación de Vygotski (1934) sobre el proceso de interiorización. No es extraño, pues que hubiese una interrelación entre la perspectiva pragmática más lingüística y la teorización vigotskiana que busca los orígenes de los símbolos y del lenguaje en la interacción social y el proceso de negociación de los significados (Garton y Pratt, 1991). Además, tales estudios han permitido avanzar la noción de "andamiaje" (Bruner, 1982), que no es si no una extensión de la de área de desarrollo potencial de Vygotski. En este sentido se considera que el entorno social del niño que organizan los padres (actividades conjuntas, rutinas, etc.), y su forma de interactuar con el bebé, proporcionan un sistema social de apoyo que facilita la adquisición del lenguaje (Garton y Pratt, 1991).

Por otra parte, y en esa línea de vinculación de la interacción social y el desarrollo del lenguaje, se han puesto en evidencia características del habla materna (del habla adulta dirigida a niños, para ser más precisos), que supuestamente facilitan el proceso de adquisición del lenguaje (Snow, 1972; Snow y Ferguson, 1977; Cross, 1979; Hoff-Ginsberg, 1990), si bien hay autores que cuestionan ese papel facilitador del "habla maternal" (Gleitman, Newport y Gleitman, 1977, 1984).

Aquellos influidos por la teoría de Piaget también, han querido poner en relación los inicios de la comunicación intencional, definida en términos de la teoría de los actos de habla, con ciertos estadios del desarrollo cognitivo (Bates, Camaioni y Volterra, 1975; Bates y otros, 1979; Bates y otros, 1977; Harding y Golinkoff, 1979), como ya he apuntado anteriormente.

Al igual que sucedió con los estudios sobre los prerrequisitos cognitivos, no se puede sostener que la adquisición de ciertas formas de comunicación intencional prelingüística sean condición suficiente para la aparición del primer lenguaje (Nelson, 1978).

En este período, y como una consecuencia directa de las teorías pragmáticas del lenguaje, se aportan otro tipo de descripciones y análisis del lenguaje infantil, y se estudian temas nuevos, que surgen directamente de aquellos enfoques lingüísticos.

Por un lado, para analizar las producciones de los niños se tiene en cuenta el uso de ciertas formas en su contexto, siendo esas circunstancias de uso las que nos indica las funciones y/o significados que dichas formas tienen. Así, por ejemplo, se ha empleado la teoría de los actos de habla para analizar las funciones del primer lenguaje infantil y la aparición del primer lenguaje combinatorio (Dore, 1975; Dore y otros, 1976; McShane, 1980; Pérez Pereira y Castro, 1988). Este enfoque funcionalista se ha aplicado también a la adquisición posterior de ciertas formas, como, por ejemplo, los pronombres personales y la referencia a sí mismo (Budwig, 1985, 1990), o la evolución que se sigue en la forma de expresión de diferentes tipos de actividad en función del grado de implicación del niño (Gee y Savasir, 1985). Otras investigaciones han tratado de estudiar cómo una misma forma lingüística va siendo empleada para cubrir progresivamente diversas funciones (Karmiloff-Smith, 1979). Un ejemplo parcial de esto lo tenemos en los artículos determinados en plural, que pueden servir para indicar pluralización y totalización (los = todos los), no siendo adquiridas estas dos funciones al mismo tiempo (Karmiloff-Smith, 1979). Esta perspectiva funcionalista también se ha empleado para analizar las funciones que diferentes formas lingüísticas cubren en la organización del discurso o la narración, como veremos mas adelante.

Una diferencia radical de estos análisis funcionales es que no se parte de una visión centrada en el adulto, que lleva a pensar que el empleo de una forma por parte del niño implica que su uso y/o significado es equiparable al del adulto. Por el contrario, son las circunstancias de uso de una forma lingüística las que nos permiten apreciar la evolución en su función y/o significado.

También la temática que ha sido objeto de investigación durante este período revela claramente la influencia de las concepciones pragmáticas del lenguaje. Así, el tema del desarrollo de la capacidad para realizar presuposiciones, o capacidad para saber qué información previa o ya dada en la conversación se comparte con el oyente, y no es, entonces, necesario explicitar, ha sido abordado por varios autores (Greenfield y Zukov, 1978; Bates, 1976a y b; Weisemberg, 1976; Ackerman, 1978; Scoville y Gordon, 1980; Scholnick y Wing, 1983). En otros estudios se trató de establecer si los niños son capaces de adecuar su habla al interlocutor. En algunos (Gleason, 1973; Shatz y Gelman, 1973; Gelman y Shatz, 1977) se apreció que los niños de 4 años variaban su lenguaje según se dirigieran a adultos o a niños mas pequeños que ellos, lo cual no quiere decir que la capacidad de adecuar el lenguaje se tenga ya a esa edad de una forma plena, especialmente cuando ello exige el dominio de formas relativamente complicadas, como sucede con las fórmulas de petición cortés (Bates, 1976a). Este tema se inscribe en un ámbito mas amplio, que es el del uso de diferentes registros, o variación del estilo de habla en función de las circunstancias del contexto social (Andersen, 1990). Otros autores han estudiado la evolución que se da en los niños en su capacidad

para comprender intenciones o la fuerza ilocucionaria de las oraciones que oye (Reeder, 1980; Ackerman, 1981, 1983), y otros la capacidad de los niños para mantener conversaciones con un interlocutor (Ochs y Schieffelin, 1983; Garvey, 1987; Andersen, 1990). Finalmente, el desarrollo de la capacidad para usar y comprender términos delictivos, que se caracterizan porque su uso varía en relación al rol que se ocupa en la conversación (hablante, oyente) o a la ubicación espacial en el contexto extralingüístico ha sido abundantemente estudiado (Clark, 1978; Charney, 1980; Chiat, 1983; de Villiers y de Villiers, 1974; Webb y Abrahamson, 1976; Clark y Granica, 1974; Tanz, 1980).

TENDENCIAS ACTUALES.

El desarrollo de los conocimientos sobre la adquisición del lenguaje ha dado como resultado la construcción de teorías sobre la adquisición forjadas esta vez desde dentro del propio área de estudio. Ésta es una característica que diferencia este período histórico de los anteriores, en que los marcos teóricos de referencia eran externos (lingüística, filosofía del lenguaje, teorías del desarrollo o del aprendizaje).

Trataré de sistematizar esquemáticamente los avances más característicos que se producen en la investigación del desarrollo del lenguaje infantil desde mediados de la década de los 80 hasta la actualidad.

Un primer rasgo lo constituye la atención que se presta a las diferencias individuales. Frente a la tendencia existente en períodos anteriores, y especialmente en el dominado por la teoría de Chomsky, a considerar que el desarrollo lingüístico seguía unas sendas comunes a todos los sujetos, de una forma unitaria, en este período se considera que hay variación interindividual en la forma en que se realiza este desarrollo. Según esta concepción los niños pueden seguir diferentes sendas en su proceso de adquisición del lenguaje. A partir del estudio pionero de Nelson (1973), en el que identificó dos estilos diferentes -el referencial y el expresivo- en cuanto al aprendizaje de las primeras palabras, otros autores se han ocupado del tema de las diferencias individuales en la forma de adquirir el lenguaje (Peters, 1977; Nelson, 1981; Bretherton y otros, 1983; Bates; Bretherton y Snyder, 1988; Richards, 1990; Barrett, 1991). En varios de estos estudios no solamente se tratan de indagar las diferentes rutas que los niños pueden seguir en su evolución, sino que también se tratan de descubrir diferencias en los mecanismos y estrategias de adquisición.

Esto último nos lleva a la consideración de otro aspecto que caracteriza este último período histórico. Me refiero al interés por el estudio de los mecanismos de adquisición y por los procesos evolutivos. A diferencia de lo que ocurría anteriormente, ahora se trata de descubrir dichos mecanismos y procesos referidos al lenguaje en sí mismo, y no como un mero reflejo de otros más generales, bien sean cognitivos o sociales. Paralelamente los investigadores se hacen sensibles a la idea de que el lenguaje constituye un espacio formal que plantea problemas específicos al niño, que se esfuerza en solucionarlos (Pérez Pereira, 1988). Entre estos estudios se hallan los de Bowerman (1985), Karmiloff-Smith (1983; 1991), o Slobin (1985). A partir de estos intentos, se han detectado procesos -como los de reorganización del conocimiento lingüístico, o los de evolución en U-, y mecanismos, que constituyen un marco teórico de referencia de múltiples estudios que actualmente se realizan en el área. El título adoptado por algunos libros editados en

este período revela la sensibilidad hacia la investigación de estos aspectos (Levy, Schlesinger y Braine, 1988; MacWhinney, 1988). Paralelamente, se ha procedido también, a una reconsideración del papel de ciertos mecanismos que habían sido considerados anteriormente como irrelevantes para explicar la adquisición del lenguaje. (Dale, 1976). Quizás el caso más sobresaliente sea el de la imitación, que ha comenzado a apreciarse como un mecanismo útil de adquisición del lenguaje (Speidel y Nelson, 1989; Pérez Pereira, en prensa), que favorece la práctica y el análisis de estructuras que son relativamente complejas.

El desarrollo de proyectos de investigación transculturales constituye otra característica representativa de este período. La propia extensión de las investigaciones sobre adquisición del lenguaje, aprovechando conocimientos y técnicas elaboradas en el estudio de niños angloparlantes, a la adquisición de otras lenguas diferentes del inglés, se puede considerar como el efecto de la evolución natural que se dió en la psicolingüística evolutiva. No obstante, en este período asistimos a la realización de proyectos translingüísticos ambiciosos, guiados por una metodología y un plan comunes. Sin duda de entre ellos destacan los dos volúmenes editados por Dan Slobin (Slobin, 1985). En esta obra, además se realiza un serio esfuerzo por elaborar una teoría de la adquisición del lenguaje, indicando los procedimientos y mecanismos (principios operativos) que los niños emplean para operar sobre el habla. La investigación translingüística es especialmente relevante para tratar el tema de las relaciones entre representación cognitiva y lingüística. De la comparación entre lenguas se aprecia la no correspondencia entre, por ejemplo, nociones conceptuales y formas lingüísticas que las expresan, pudiendo existir lenguas que no expresan lingüísticamente determinadas nociones, mientras que otras sí lo hacen (Bowerman, 1989; Slobin y Bocaz, 1988). Igualmente es relevante para apreciar las preferencias que los niños tienen a la hora de aprender la lengua, preferencias que pueden indicar una hipotética "Gramática Básica Infantil". El enfoque translingüístico se ha aplicado también al estudio de diferentes temas, como el procesamiento de oraciones en niños (MacWhinney y Bates, 1989), y en afásicos (Bates, Wulfeck y MacWhinney, 1991; Bates, Chen, Tzeng, Li y Opie, 1991; MacWhinney, Osmán-Sagi y Slobin, 1991; Slobin, 1991), o al estudio de la expresión del tiempo y el aspecto en narraciones infantiles, de lo cual trataremos a continuación.

Efectivamente, a partir de la década de los 80 ha aparecido una importante corriente de investigación que parte ya no de la oración como unidad de análisis, sino del discurso, la narración, o el diálogo conversacional. Al considerar este nivel, aparecen una serie de fenómenos, como la cohesión en los relatos, el mantenimiento del tema de conversación, etc., que antes pasaban desapercibidos. Uno de los mecanismos que se emplean para mantener la cohesión lingüística de un relato, y para hacer avanzar su trama, lo constituye el tiempo verbal. Varios trabajos han tenido como objetivo el estudiar la evolución en la expresión del tiempo y el aspecto en las narraciones, formando parte de un proyecto translingüístico (Bamberg, 1987; Slobin y Bocaz, 1988; Sebastián, 1991). Otros han analizado otros aspectos de los relatos infantiles, tales como la referencia pronominal anafórica (Lust, 1986; Britton y Pellegrini, 1990). Algún otro se ha centrado en el desarrollo de la capacidad para conversar y comunicarse con un interlocutor (Kuczaj, 1984; McTear, 1985). Incluso se ha propuesto un modelo interpretativo de la capacidad de elaboración de relatos en los niños que enlaza con una concepción más amplia

sobre las fases y procesos que se dan en la adquisición del lenguaje, y la aparición de la capacidad de trabajar sobre las representaciones lingüísticas (Karmiloff-Smith, 1983, 1986).

Otro tema que ha suscitado un interés apreciable es el del desarrollo de la capacidad metalingüística, o de reflexión consciente sobre aspectos del lenguaje, en sintonía con lo que ocurre en la investigación de otras áreas del desarrollo (metacognición) (Sinclair, Jarvella y Levelt, 1978; Hackes, 1980; Tunmer, Pratt y Herriman, 1984; Bialystok, 1986; Kilcher, 1991).

Finalmente, me referiré al renovado auge de los planteamientos innatistas en las explicaciones sobre la adquisición del lenguaje. Aún cuando no se pueda generalizar la adopción de esta perspectiva, sí que existe un importante núcleo de investigadores de la adquisición del lenguaje que trabajan en esta perspectiva. Sin duda, las formulaciones realizadas sobre la organización de la mente en módulos han alentado esta orientación. No hay principios generales que regulen el funcionamiento de la mente humana, sino que hay diversos módulos que están organizados autónomamente para procesar, solamente y de forma automática, y por tanto no sujeta a aprendizaje, cierto tipo de input (Chomsky, 1980; Fodor, 1983).

Entre las propuestas surgidas en los años 80, las más destacadas son la denominada "learnability theory" o teoría de la capacidad de aprender (Wexler y Cullicover, 1980; Pinker, 1984, 1989), y la teoría del establecimiento de parámetros (Goodluck y Tavalokian, 1982; Lust, 1986; Roeper y Williams, 1987; Stevenson, 1988). Muy a 'grosso modo', la teoría de la capacidad de aprender trata de encajar modelos formales de gramática con modelos de aprendizaje, tratando de comprobar la posibilidad de que una gramática sea aprendida, dados unos condicionantes para que ese aprendizaje se produzca. De esa puesta en relación se derivará una mejora tanto de las teorías lingüísticas, como de las teorías psicológicas del aprendizaje de la lengua. En general estas propuestas suponen un conocimiento innato por parte del niño (como las categorías de VERBO y NOMBRE en la formulación de Pinker), y, cuando una gramática plantea problemas para su aprendizaje, la solución más fácil es apelar a representaciones innatas. Por su parte, la teoría del establecimiento de parámetros sostiene que la gramática básica es universal. El niño está equipado innatamente con el conocimiento implícito de que el lenguaje puede ser analizado solamente de ciertas formas, siguiendo ciertos principios. Lo que ocurre es que esos principios, que contienen determinados parámetros, no están completamente especificados, por lo que el niño tendrá que aprender la forma en que esos principios son utilizados en su lengua para producir oraciones. Por tanto, es necesaria cierta experiencia con el ambiente para fijar los parámetros, que son abiertos. Una vez que los parámetros han sido fijados, el niño adquiere una gramática nuclear.

A diferencia de lo que ocurría en formulaciones innatistas anteriores, actualmente se tiene en cuenta el papel de la experiencia lingüística del niño, y, sobre todo, datos sobre el proceso de adquisición. En ese sentido estas propuestas suponen un cierto acercamiento entre lo que es la corriente más formalista y la más empírica que trata de observar cómo se produce el desarrollo del lenguaje en los niños y descubrir mecanismos y procesos evolutivos (cf. Ingram, 1989).

A MODO DE CONCLUSION.

En el desarrollo histórico de la psicolingüística evolutiva se pueden apreciar diferentes períodos caracterizados cada uno de ellos por la hegemonía de un marco teórico que determina aquellos aspectos del lenguaje que se consideran pertinentes para ser estudiados, el tipo de análisis que se realiza de los datos obtenidos, y una determinada concepción de qué se entiende por lenguaje, su lugar en relación a otras áreas del desarrollo del niño, y los mecanismos y condiciones que explican su desarrollo.

Antes de 1957 los estudios realizados sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje fueron relativamente escasos si los comparamos con lo que ha sucedido a partir de esta fecha. Sin duda la aparición de la teoría de la gramática generativa y su posterior influencia mediados los 60 sobre este campo ha sido un elemento fundamental para explicar el gran incremento que se produce en la investigación. Por otro lado, el interés de los psicólogos por la teoría de Chomsky inaugura lo que sería un fructífero período de utilización de teorías lingüísticas en el análisis del lenguaje infantil en su desarrollo.

En el período anterior a 1957 no hay una utilización clara de ninguna teoría del lenguaje en los estudios realizados. Si acaso, y especialmente en el caso de lo que aquí denominamos estudios normativos, sí se aprecia una influencia lógica de cierto espíritu de la época, caracterizado por el afán taxonómico y de inventario, por una mayor objetividad en la investigación referida a los métodos empleados y a las conductas investigadas, pero también por un interés fundamentalmente descriptivo, sin apenas realizar análisis lingüísticos ni dar explicaciones de los fenómenos descritos.

Pero después de 1957, a comienzos de los 60, ya comienza a haber un interés por caracterizar el lenguaje infantil como dotado de una gramática propia, cosa que antes no sucediera. Así aparecen las primeras formulaciones de la "gramática pivote" y del "lenguaje telegráfico" que todavía no adoptan plenamente el modelo de la gramática generativa, si bien sí se refleja su influencia. Estos estudios solo tienen en cuenta la estructura superficial de las oraciones, por lo que serán criticadas por quienes rompen con la gramática sintagmática, estructuralista, y adoptan en profundidad el análisis basado en la gramática generativa. Se trata de ver ahora las operaciones gramaticales que es capaz de realizar el niño como reflejo de cierta competencia lingüística.

Este período se caracteriza por una fuerte lucha entre explicaciones enfrentadas del aprendizaje o adquisición del lenguaje.

Es el momento, también en psicolingüística evolutiva, de la polémica entre innatistas, influenciados por la teoría de Chomsky, y conductistas o neoconductistas. En este momento el interés se centra fundamentalmente en la gramática (morfología y sintaxis). Si bien hacia final del período ya se puede ir observando un deslizamiento en los autores más progresivos (Bloom, Slobin) hacia el interés por, o la necesidad de tener en cuenta, los aspectos semánticos, y hacia posiciones que ya no son innatistas.

Con la influencia, a partir de 1970, de las teorías del lenguaje con base a y especialmente la "gramática de los casos") esta tendencia se consolida claramente y se desarrolla. Ahora interesa especialmente analizar las relaciones semánticas que son capaces de expresar los niños en diferentes momentos evolutivos, y la adquisición del significado de las palabras.

A diferencia del período anterior, el desarrollo del lenguaje se vincula estrechamente al desarrollo cognitivo, del cual se considera que depende. En esto parece haber tenido una gran incidencia la teoría de Piaget, así como también en el abandono de las explicaciones innatistas.

Se entiende que el niño va siendo capaz de establecer relaciones semánticas progresivamente más complejas, y que de lo que se trata es de que aprenda a proyectar éstas en formas lingüísticas apropiadas.

Sobre 1975 comienza a notarse grandemente la influencia pujante de teorías pragmáticas del lenguaje, e inicialmente y en el mundo anglosajón especialmente la de Searle. Los aspectos de uso del lenguaje, entendido ahora como una conducta esencialmente comunicativa compleja en la que los elementos contextuales juegan un papel muy importante, suscitan los temas que serán de atención preferente: prerequisites comunicacionales, expresión de intenciones, variaciones del habla en función del interlocutor y el contexto, deícticos, presuposiciones, etc., y cuyo desarrollo se estudiará.

En este período se relaciona también el desarrollo del lenguaje con la experiencia social, relación que es interpretada desde diferentes perspectivas.

Finalmente, a partir de la década de los 80 -y después del desencanto y escepticismo generados por las explicaciones reduccionistas basadas en mecanismos cognitivos y sociales-, el importante desarrollo de la psicolingüística evolutiva, cuaja en la elaboración de las primeras teorías específicas, generadas desde dentro, y no ya importadas de otros ámbitos del saber. Si bien no se puede decir que exista una única teoría comúnmente aceptada -pues todavía se da un distanciamiento entre lo que Ingram (1989) denomina tradición del "lenguaje del niño", con una mayor vinculación a los datos y una mayor preocupación por explicarlos evolutivamente, y la tradición de la "adquisición del lenguaje", de carácter más formal e innatista-, sí que se puede apreciar que existe una mayor aproximación entre dichas tradiciones.

Por otra parte hay una mayor sensibilidad hacia la necesidad de integrar los múltiples componentes (contenido, forma y uso) y factores que inciden en la adquisición del lenguaje, tal como ya hablan apuntado Bloom y Lahey (1978).

Finalmente, la investigación transcultural cobra en este período un gran auge, siendo un instrumento esencial para apreciar lo que hay de universal y de específico en la manera en que los niños de diferentes comunidades lingüísticas aprenden a hablar.

BIBLIOGRAFIA

- ACKERMAN, B.P. Children's comprehension of presupposed information: logical and pragmatic inferences to speaker belief. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1978, 26(1), 92-114.
- ACKERMAN, B.P. Young children's understanding of a speaker's intentional use of a false utterance. *Developmental Psychology*, 1981, 17(4), 472-480.
- ACKERMAN, B.P. Form and function in children's understanding of ironic utterances. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1983, 35, 487-502.
- ANDERSEN, E. S. *Speaking with style. The sociolinguistic skills of children*. New York: Routledge, 1990.
- ANTINUCCI, F. Modelli dell' apprendimento linguistico. *Archivio de Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, 1971, 32 (3), 157-192.
- ANTINUCCI, F. & PARISI, D. Early language acquisition: A model and some data. En FERGUSON, C.A. & SLOBIN, D.I. (Eds.), *Studies of child language development*. Holt, Rinehart & Winston, N.Y. 1973, 607-619.
- AUSTIN, J.L. *How to do things with words*. Oxford University Press, 1962

- BALDIE, B.J. The acquisition of the passive voice. *Journal of Child Language*, 1976, 2, 331-348.
- BALTES, P.B.; REESE, H.W. & LIPSITT, J.P. Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 1980, 31, 65-110.
- BAMBERG, M. *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1987.
- BAMBERG, M.; BUDWIG, N. & KAPLAN, B. A developmental approach to language acquisition: two case studies. *First Language*, 1991, 32, 121-141.
- BARRETT, M. The communicative functions of early child language. *Linguistics*, 1981, 19, 273-305.
- BARRETT, M. The multi-route model of early lexical development. *Anales de Psicología*, 1991, 7, 123-136.
- BATES, E. Acquisition of pragmatic competence. *Journal of Child Language*, 1974, 1, 277-281.
- BATES, E. *Language and context. The acquisition of pragmatics*. Academic Press, N.Y., 1978.
- BATES, E. Pragmatics and sociolinguistics in child language. En D.M. Morehead & A.E. Morehead (Eds.) *Normal and deficient child language*. Univ. Park Press, Baltimore, 1976, 411-463.
- BATES, E.; BENIGNI, L.; BRETHERTON, I.; CAMANIONI, L. & VOLTERRA, V. From gesture to the first word: on cognitive and social prerequisites. En M. Lewis & L.A. Rosenblum (Eds.) *Interaction, conversation and the development of language. Origins of behavior. Communication and language*. John Wiley, N.Y., 1977, 247-307.
- BATES, E.; BRETHERTON, I. & SNYDER, L. *From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge University Press, 1988.
- BATES, E.; CAMANIONI, L. & VOLTERRA, V. The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1975, 21(3), 205-226.
- BATES, E.; CHEN, S. TZENG, O.; LI, P. & OPIE, M. The noun-verb problem in Chinese aphasia. *Brain and Language*, 1991, 41, 203-233.
- BATES, E.; WULFECK, B. & MACWHINNEY, B. Cross-linguistic research in aphasia: An overview. *Brain and Language*, 1991, 41, 123-148.
- BEILIN, H. *Studies in cognitive basis of language development*. Academic Press, N.Y., 1975.
- BELLUGI, U. & BROWN, R. (Eds.) *The acquisition of language*. University of Chicago Press, 1975. (Original publicado en *Monographs of the Society for Research on Child Development*, 1964).
- BERKO, J. The child's learning of English morphology. *Word*, 1958, 14, 150-177.
- BERNARDEZ, E. *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe, Madrid, 1982.
- BEVER, T.C. The cognitive basis for linguistic structures. En HAYES, J.R. (Ed.) *Cognition and the development of language*. John Wiley & Sons, N.Y., 1970, 279-362.
- BEVER, T.G.; FODOR, J.A. & WEKSEL, W. Is linguistic empirical? *Psychological Review*, 1965, 77(6), 493-500.
- BEVER, T.G.; FODOR, J.A. & WEKSEL, W. On the acquisition of syntax: A critique of "contextual generalization". *Psychological Review*, 1965, 77(6), 467-482.
- BIALYSTOK, E. Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 1986, 57, 498-510.
- BIERWISCH, M. Semantics. In LYONS, J. (Ed.) *New Horizons in Linguistics*. Penguin, Middlesex, 1970, 166-184.
- BILLOW, R.M. A cognitive development study of metaphor comprehension. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 415-423.
- BLOOM, L. Language Development Review. En HOROWITZ, F.D. *Review of Child Development Research*. University of Chicago Press, 1975, 245-303.
- BLOOM, L. *Language Development. Form and Function in Emerging Grammars*. M.I.T. Press, Cambridge, 1970.
- BLOOM, L. *One word at a time: the use of single word utterances before syntax*. The Hague, Mouton, 1973.
- BLOOM, L. Why not pivot grammar? *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 1971, 36, 40-50.
- BLOOM, L. & LAHEY, M. *Language development and language disorders*. John Wiley & Sons, New York, 1978.
- BLOOMFIELD, L. *The Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.
- BOWERMAN, M. *Early syntactic development. A cross-linguistic study with special reference to Finnish*. Cambridge University Press, 1973.
- BOWERMAN, M. Structural relationship in children's utterances: Syntactic or Semantic? En MOORE, T.E., 1973, 197-213.
- BOWERMAN, M. The acquisition of word meaning: An investigation into some current conflicts. En WATERSON, N. & SNOW, C. (Eds.), 1978, 263-287.

- BOWERMAN, M. Beyond communicative adequacy: From piecemeal knowledge to an integrated system in child's acquisition of language. En K.E. Nelson (Ed.) Children's language, Volume 5. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985.
- BOWERMAN, M. Learning a semantic system: What role do cognitive predispositions play? En M.L. Rice & R.L. Schieffelin (Eds.) The teachability of language. Baltimore: Paul H. Brookes, 1989.
- BRAINE, M.D. S. On learning the grammatical order of words. Psychological Review, 1963, 70(4), 323-348.
- BRAINE, M.D.S. The ontogeny of english phrase structure: the first phase. Language, 1963, 39(1), 1-13.
- BRETHERTON, I.; MacNEU, S.; SNYDER, L. & BATES, E. Individual differences at 20 months: analytic and holistic strategies in language acquisition. Journal of Child Language, 1983, 10, 293-320.
- BRITTON, B.K. & PELLEGRINI, A.D. (Eds.) Narrative thought and narrative language. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990.
- BROWN, R. & BELLUGI, U. Tres procesos en la adquisición de la sintaxis. En LENNEBERG, E.H. E cols. Nuevas direcciones en el estudio del lenguaje. Revista de Occidente, Madrid, 1974, 153-186.
- BROWN, R. & FRAISER, C. Two acquisition of syntax. En BELLUGI, V. & BROWN, R., 1964, 43-79.
- BROWN, R. & HANLON, C. Derivational complexity and order of acquisition in children speech. En HAYES, J.R. (Ed.), 1970, 11-53.
- BROWN, R. A first language. London ; George Allen & Unwin, 1973.
- BROWN, R.W. The development of Wh-Questions in child speech. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1968, 7, 279-290.
- BRUNER, J. Child's talk, Learning to use language. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- BRUNER, J. The formats of language acquisition. American Journal of Semiotics, 1982, 1, 3, 1-16. (J. Bruner, Acción, pensamiento y lenguaje. Compilación de J.L. Linaza. Madrid: Alianza, 1984).
- BRUNER, J.S. From communication to language. A psychological perspective. Cognition, 1975/75, 3(3), 255-287.
- BRUNER, J.S. Learning how to do things with words. En BRUNER, J. & GARTON, A., 1978, 62-84.
- BRUNER, J.S. On prelinguistic prerequisites of speech. En CAMPBELL, A.N. & SMITH, T., 1978, 199-214.
- BRUNER, J.S. The ontogenesis of speech acts. Journal of Child Language, 1975, 2(1), 1-19.
- BRUNER, J.S. & GARTON, A. (eds.) Human growth and development. Wolfson College Lectures. 1976. Oxford University Press, 1978.
- BRUNER, J.S. & SHERWOOD, V. Peakaboo and the learning of rule structure. En BRUNER, J.S.; JOLLY, A. & SYLVA, K. (Eds.) Play, its role in development and evolution. Penguin, London, 1976.
- BUDWIG, N. I, me, my and 'Name': Children's early systematization of forms, meanings and functions in talk about the self. Papers and Reports on Child Language Development, 1985, 4, 30-37.
- BUDWIG, N. A functional approach to the acquisition of personal pronouns. En G. Conti-Ramsden & C. Snow (Ed.) Children's language, Volume 7. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1990.
- CAMBON, J. & SINCLAIR, H. "Relations between syntax and semantics are they 'Easy to see'?" British Journal of Psychology, 1974, 65, 1, 133-140.
- CAMPBELL, R.N. & SMITH, P.T. (Eds.) Recent advances in the psychology of language. Plenum Press, New York, 1978.
- CAREY, S. Semantic development: the state of the art. En WANNER, E. & GLEITMAN, L.R. (Eds.), 1982, 347-389.
- CHAFE, W.L. Meaning and structure of language. University of Chicago Press. Chicago, 1970.
- CHARNEY, R. The comprehension of "here" and "there". Journal of Child Language, 1979, 6, 69-80.
- CHAPMAN, R.S. & THOMSON, J. What is the source of overextension error in comprehension testing of two-year-olds? A response to Fremgen and Fay. Journal of Child Language, 1980, 7(3), 575-578.
- CHARNEY, R. Speech roles and the development of personal pronouns. Journal of Child Language, 1980, 7(3), 509-528.
- CHIAT, S. If I were you and you were me: the analysis of pronouns in a pronoun-reversing child. Journal of Child Language, 1982, 9, 359-379.
- CHOMSKY, N. Reseñación y crítica de "Verbal Behavior" de B.F. Skinner. Language, 1959, 35(1), 28-58.
- CHOMSKY, N. Estructuras sintácticas. México: Siglo XXI, 1974. original, 1957).
- CHOMSKY, N. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Aguilar, Madrid, 1970. (Original in MIT Press, 1965).
- CHOMSKY, N. Lingüística cartesiana. Gredos, Madrid. Original published in HARPER & ROW, N.Y., 1966.
- CHOMSKY, N. Reglas y representaciones. México: F.C.E. 1983. (Original 1980)
- CLARK, E. On the child's acquisition of ontonyms in two semantic fields. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1972, 11(6), 750-758.

- CLARK, E.V. "First language acquisition". En MORTON, J. & MARSHALL, J.C. Psycholinguistic series-1. Developmental and Pathological. Paul Elek, London, 1977, 1-73.
- CLARK, E.V. From gesture to word: On the natural history of deixis in language acquisition. En BRUNER, J. & GARTON, A. (Eds.) Human growth and development. Oxford University Press, 1978, 85-120.
- CLARK, E.V. Knowledge, context and strategy in the acquisition of meaning. En DATO, D.P. Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications, 1975, 77-98.
- CLARK, E.V. Non-linguistic strategies on the acquisition of word meanings. Cognition, 1973, Z(2), 161-182.
- CLARK, E.V. What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. En MOORE, T.E., 1973, 85-110.
- CLARK, E.V. & GRANICA, O. Is he coming or going? On the acquisition of deictic verbs. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1974, 13, 559-572.
- CLARK, H.H. Comprehending comparatives. En FLORES D'ARCAIS E LEVELT, J.M. (Eds.) Advances in Psycholinguistics, North-Holland, Amsterdam, 1970, 294-306.
- CLARK, H.H. The primitive nature of children's relational concepts. En HAYES, J.R., 1970, 269-278.
- CLARK, R.A. The transition from action to gesture. En LOCK, A. (Ed.), 1978, 231-257.
- CORRIGAN, R. Cognitive correlates of language: Differential criteria yield differential results. Child Development, 1979, 50(3), 617-631.
- CORRIGAN, R. Language development as related to stage 6 object permanence development. Journal of Child Language, 1978, 5(2), 173-189.
- CROMER, R. La versión débil de la hipótesis cognitiva sobre la adquisición del lenguaje. La adquisición del lenguaje. Monografías de Infancia y Aprendizaje, 1981, 165-186. (Original en LEE, V. Language Development. Open Univ. Press, London, 1979).
- CROMER, R.F. Developmental strategies for language. En HAMILTON, V. & VERNON, M.D. (Eds.) The development of cognitive processes. Academic Press, New York, 1976, 305-358.
- CROMSKY, N. Formal discussion. En BELLUGI, U. & BROWN, R. (Eds.), 1964, 35-39.
- CROSS, T. Mothers' speech adjustment and its association with rate of linguistic development in young children. En N. Waterson & C. Snow Ed.) The development of communication. Chichester: Wiley, 1978.
- DALE, P. Language development. Structure and function. Holt, Rinehart & Winston, 1976.
- DAVELAAR, E. Formal operational reasoning and its relationship to complex speech patterns and tentative statement use. Language and Speech, 1977, 20(1), 73-79.
- DE LAGUNA, G. Speech: its function and development. Yale Univ. Press. New Haven, 1927.
- DE VILLIERS, J.G. & DE VILLIERS, P.A. Language acquisition. Harvard Univ. Press. 1978.
- DE VILLIERS, J.G. & DE VILLIERS, P.A. On this, that and the other. Nonegocentrism in very young children. Journal of Experimental Child Psychology, 1974, 18(3), 438-447.
- DELVAL, J. La evolución de los estudios sobre la adquisición del lenguaje. Monografía de Infancia y Aprendizaje, 1981. La adquisición del lenguaje, páginas 3-8.
- DIXON, T.R. & HORTON, D.L. (Eds.) Verbal behavior and general behavior theory. Prentice Hall. Englewood Cliffs, 1968.
- DONALDSON, M. & McGARRIGLE, J. Some dues to the nature of semantic development. Journal of Child Language, 1974, 1(2), 185-194.
- DORE, J. Conversation and preschool language development. En P. Fletcher & M. Garman (Eds.), 1979, 337-361.
- DORE, J. Holophrases, speech acts and language. Journal of Child Language, 1975, 2(1), 21-40.
- DORE, J. What's so conceptual about the acquisition of linguistic structures? Journal of Child Language, 1979, 6, 129-137.
- DORE, J.; FRANKLIN, M.; MILLER, R. & RAMER, A. Transitional phenomena in early language acquisition. Journal of Child Language, 1978, 3(1), 13-28.
- FEIN, G.G. & ESHLEMAN, S. Individuals and dimensions in children's judgements of same and different. Developmental Psychology, 1974, 10(6), 793-796.
- FERGUSON, C.E. & SLOBIN, D.T. Studies of child language development. Holt, Rinehart & Winston, N.Y., 1973.
- FERREIRO, E. Les relations temporelles dans le langage de l'enfant. Oroz, Geneve, 1971.
- FILLMORE, C.J. The case for case. In Bach, E. & Harms, R.T. (Eds.), Universals in linguistic theory. Holt, N.Y., 1968, 1-68.

- FLETCHER, F. & GARMAN, M. (Ed) Studies in language acquisition. Cambridge Univ. Press. Cambridge, 1979.
- FODOR, J. Could meaning be an r.m? Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1965, 4, 73-81.
- FODOR, J.A. The modularity of mind. Cambridge, MS: M.I.T. Press. 1983. Traducción castellana en Morata, 1986).
- FODOR, J.D.; GARRET, M.F.; WALKER, E.C. & PARKES, C. Against definitions. Cognition, 1980, 6, 263-367.
- FREMGEN, A. & FAY, Overextension in production and comprehension: A methodological clarification. Journal of Child Language, 1980, 7(1), 205-211.
- GARTON, A. & PRATT, C. Learning to be literate. The development of spoken and written language. Oxford: Blackwell, 1989. (Versión española: Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona. Paidós, 1991).
- GARVEY, C. El habla infantil. Madrid: Morata. 1987. (Original, 1984).
- GEE, J. & SAVASIR, I. On the use of Will and Gonna: Towards a description of activity-types for child language. Discourse Processes, 1985, 8, 143-175.
- GELMAN, R. & SHATZ, Appropriate speech adjustments: The operation of conversational constraints on talk to Two-years-olds. En Lewis, M. & Roseblum, L.A. (Eds.), 1977, 27-61.
- GENTNER, Evidence for the psychological reality of semantic components: The verbs of possession. En Norman, D.A. & Rumelhart, D.E. (Eds.) Explorations in cognition. San Francisco: Freeman. 1975, 211-246.
- GLEASON, R. Introducción a la lingüística descriptiva. Ed. Gredos, Madrid, 1972.
- GLEASON, J. Code switching in children's language. En Moore, T.E. (Ed.), 1973, 159-167.
- GLEITMAN, L., NEWPORT, E. & GLEITMAN, H. The current status of the motherese hypothesis. Journal of Child Language, 1984, 11, 43-79.
- GLEITMAN, L.R. & WANNER, Language acquisition: The state of the state of the art. En Wanner, L.R. & Gleitman, E. (Eds.), 1982, 3-48.
- GOLINKOFF, R. & GORDON, L. In the beginning was the world: A history of the study of language acquisition. En R.M. Golinkoff (Ed.) The transition from prelinguistic to linguistic communication. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1983.
- GOODLUCK, H. & TAVALOKIAN, S. Competence and processing in children's grammar of relative clauses. Cognition, 1982, 11, 1-27.
- GREENFIELD, P.H. & SMITH, J. The structure of communication in early language development. Academic Press, N.Y., 1976.
- GREENFIELD, P.M. & ZUKOW, P. Why do children say what they say when they say it? An experimental approach to the psychogenesis of presupposition. En Nelson, K. (Ed.), 1978, 287-336.
- GREGOIRE, A. L'apprentissage du langage. Vol. 1. Les Deux premières années Droz, Paris, 1937.
- GUILLAUME, P. The development of formal elements in the child's speech. In FERGUSON, C.A. & SLOBIN, D.T. (Eds.), 1973, 240-251. Original en francés. Journal de Psychologie, 1927.
- HAKES, D.T. The development of metalinguistic abilities in children. Springer-Verlag, Berlin, 1980.
- HALLIDAY, Learning how to mean: Explorations in the development of language. Edward Alnord, London, 1975.
- HARDING, C. & GOLINKOFF, R. The origins of intentional vocalizations in prelinguistic infants. Child Development, 1979, 50(1), 33-40.
- HARRIS. Structural linguistics. University of Chicago Press, Chicago, 1955.
- HAYES, J.R. (Ed.) Cognition and the development of language. John Wiley & Sons. N.Y., 1970.
- HEBER, The influence of language training on seriation of 5-6 yr. old children initially at different levels of descriptive competence. British Journal of Psychology, 1977, 68(1), 85-96.
- HOFF-GINSBERG, E. Maternal speech and the child's acquisition of language. Journal of Child Language, 1990, 17, 85-99.
- HUXLEY, R. & INGRAM, E. (Eds.) Language acquisition: Models and methods. Academic Press, London & N.Y., 1971.
- INGRAM, D. Language development during sensorimotor period. En Waterson, N. & Snow, C. (Eds.), 1978, 379-389.
- INGRAM, D. Sensori-motor intelligence and language development. En Lock, A. (Ed.), 1978, 261-290.
- INGRAM, D. First language acquisition. Theory and methods. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

Tendencias históricas en los estudios de asociación...

- JENKINS, J.J. & PALERMO, D. Mediation processes and the acquisition of linguistic structure. En Bellugi, U. & Brown, R., 1964, 141-169.
- KARMILOFF-SMITH, A. A functional approach to child language. A study of determiner and reference. Cambridge University Press, 1979.
- KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. Cognition, 1986, 23, 95-147.
- KARMILOFF-SMITH, A. Beyond modularity: Innate constraints and developmental change. En S. Carey & R. Gelman (Ed.) Epigenesis of the mind: Essays in biology and knowledge. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1991, 171-197.
- KATHAN, M. & KOPLIN, J.B. Choque de paradigmas: Comentario sobre "algunas críticas al conductismo y la teoría del aprendizaje con especial referencia a Breger y McGough y a Chomsky". In Nudler, O. (Comp.) Problemas epistemológicos de la psicología. Siglo XXI. Bs. As. 1975, 381-383. (Original en Psychological Bulletin, 1969, 69(2)).
- KATZ, J.J. & FODOR, J.A. La estructura de una teoría semántica. Siglo XXI (Ed.). México, 1976. Original en FODOR, J.A. & KATZ, J.J. (Eds.) The structure of language. Prentice-Hall, 1964, 479-518.
- KILCHER, H. Le rôle de la compétence métalinguistique dans la compréhension de l'ambiguïté linguistique chez l'enfant de quatre à dix ans. Archives de Psychologie, 1991, 5, 105-124.
- KLATZ, R.L.; CLARK, E.V. & MACKEN, M. Asymmetries in the acquisition of polar adjectives: Linguistic or conceptual?. Journal of Experimental Child Psychology, 1973, 16(1), 32-46.
- KLIMA, E.S. & BELLUGI, U. Syntactic regularities in the speech of children. En Lyons, J. & Wales, R.J. (Eds.), 1966, 183-219.
- KUHN, T.S. La estructura de las revoluciones científicas. F.C.E. Madrid, 1977. (Original The structure of scientific revolutions. Univ. of Chicago Press, 1962).
- LASHLEY, K.S. The problem of serial order in behavior. En Pribram, K.M. (Ed.) Brain and behavior, Vol. 2. Perception and action. Penguin Books, Mid dlesex, 1969, 515-540.
- LEES, R. Formal discussion. En Bellugi, U. & Brown, R., 1964, 92-98
- LEMPERT, H. Extrasyntactic factors affecting passive sentences comprehension by young children. Child Development, 1978, 49(3), 694-699.
- LENNEBERG, E.H. Fundamentos biológicos del lenguaje. Alianza Editorial, Madrid, 1975.
- LEVINSON, S.C. Pragmatics. C.U.P. Cambridge, 1983.
- LEVY, Y.; SCHLESINGER, I. & BRAINE, M. (Eds.) Categories and processes in language acquisition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988.
- LEWIS, M. & CHERRY, L. Social behavior and language acquisition. En Lewis, M. & Rosenblum, L.A. (Eds.), 1977, 227-245.
- LEWIS, M. & ROSENBLUM, L. (Eds.) Interaction, conversation and the development of language. Origins of behavior: Communication and language. John Wiley, N.Y., 1977
- LOCK, A. (Ed.) Action, gesture, and symbol: The emergence of language. Academic Press, N.Y., 1978.
- LUST, B. (Ed.) Studies in the acquisition of anaphora. Volume II. Applying the Constraints. Dordrecht: Reidel, 1987.
- LYONS, J. & WALES, R. Psycholinguistic Papers. Edimburg University Press, 1966.
- MACNAMARA, J. Cognitive basis of language learning in infants. Psychological Review, 1972, 79, 1-13.
- MACWHINNEY, B. & BATES, E. (Ed.) The cross-linguistic study of sentence processing. New York: Cambridge University Press, 1989.
- MACWHINNEY, B. (Ed.) Mechanisms of language acquisition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.
- MACWHINNEY, B.; OSMAN-SAGI, J. & SLOBIN, D.I. Sentence comprehension in aphasia in two clear case-marking languages. Brain and Language, 11, 41, 234-249.
- MCCARTHY, D. Desarrollo del lenguaje en los niños. En L. Carmichael, Manual de Psicología Infantil. Tomo 1. Ed. El Ateneo. Barcelona. (Original, 1954)
- MCCAWLEY, J.D. Concerning the base component of a transformational grammar. Fundamentals of Language, 1968, 4, 243-269.
- MCNEILL, D. Developmental psycholinguistics. En Smith, F. E Miller, G.A. (Eds.), 1966, 15-84.
- MCNEILL, D. The creation of language. Discovery, 1966, 27(7), 34-38
- MCNEILL, D. On theories of language acquisition. En Dixon, R. & Horton, D.L. 1968, 406-420.
- MCNEIL, D. The acquisition of language. Harper & Row, New York, 1970
- MCSHANE, J. Learning to talk. Cambridge: C.U.P. 1980

- MCTEAR, M. *Children's conversation*. Oxford: Blackwell, 1985. KUCZAJ, S.A. (Ed.) Discourse development. Berlin: Springer Verlag, 1984.
- MENYUK, P. Sentence children use. M.I.T. Press. Cambridge, 1972. Original MIT Research Monograph. 1969, Nº 52.
- MENYUK, P. The acquisition and development of language. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1971.
- MILLER, W. & ERVIN, S. The development of grammar in child language. En Bellugi, U. & Brown, R., 1964, 9-34.
- MINIFIE, F.D. & LLOYD, L.L. (Eds.) Communicative and cognitive abilities: Early behavioral assessment. University Park Press, Baltimore, 1978.
- MONITZ-RODGON, M. Single word usage, cognitive development and the beginnings of combinatorial speech. A study of ten English-speaking children. Cambridge University Press, 1976.
- MOORE, T.E. & HARRIS, A.E. Language and thought in Piagetian theory. En Siegel, L.S. & Brainerd, C.J. (Eds.) Alternatives to Piaget. Critical essays on the theory. Academic Press, 1978.
- MOORE, T.E. (Ed.) Cognitive development and the acquisition of language. Academic Press. N.Y. 1973.
- MORRIS, C. Signos, lenguaje y conducta. Ed. Losada, Buenos Aires, 1962. Original Prentice-Hall, N.Y., 1946.
- MOWRER O.H. The psychologist look at language. American Psychologist, 1954, 9, 660-694.
- MOWRER, O.H. Learning theory and the symbolic processes. Wiley, N.Y., 1960.
- NELSON, K. Concept, word, and sentences. Interrelations in acquisition and development. Psychological Review, 1974, 81, 267-285.
- NELSON, K. Early speech in communicative context. En Minifie, F.D. & Lloyd, L.L., 1978, 443-473.
- NELSON, K. Individual differences in language development: implications for the development and language. Developmental Psychology, 1981, 17(2), 170-187.
- NELSON, K. Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Soc. Res. Ch. Dev., 1973, serial Nº 149, Vol. 38, Nº 1-2.
- NELSON, K., RESCORIA, L.; GRUENDEL, J. & BENEDICT, H. Early lexicons: what do they mean? Child Development, 1978, 49, 960-968.
- NEWPORT, E.L.; GLEITMAN, H. & GLEITMAN, L.R. Mother, I'd rather do it my self: some effects and non-effects of maternal speech style. En Snow, C. & Ferguson, C. (Eds.), 1977, 109-149.
- NINIO, A. & BRUNER, J. The achievement and antecedents of labelling. Journal of Child Language, 1978, 5(1), 1-15.
- NOKONY, A. Word and gesture usage by an indian child. En Lock, A. (Ed.). 1978, 291-307.
- OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. (Eds.) Acquiring conversational competence. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.
- OSGOOD, Ch.; SUCI, G.I. & TANNEBAUM, P.H. La medida del significado. Gredos, Madrid, 1976. Original in University of Illinois Press, 1957.
- OVERTON, W.F. & REESE, H.W. Models of development: Methodological implications. En Nesselroade, J. & Reese, H. (Eds.) Life-span developmental psychology. Methodological issues. Academic Press, N.Y., 1973, 65-86.
- PEISACH, S. Relationship between knowledge and use of dimensional language and achievement of conservation. Developmental Psychology, 1973, 9(2), 189-197.
- PERAITA, H. Adquisición de adjetivos dimensionales. Revista de Psicología General y Aplicada, 1983, 38(3), 411-428.
- PÉREZ PEREIRA, M. Modelos de adquisición da linguaxe e relacións linguaxe-pensamento. En Yela, M. Coll, C. y otros, Desarrollo Humano. Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 1981, 141-192.
- PÉREZ PEREIRA, M. Piaget y las holofrasas. Revista de Psicología General y Aplicada, 1981, 36(4), 677-696.
- PÉREZ PEREIRA, M. La atención a factores intralingüísticos en la adquisición del lenguaje. Estudios de Psicología, 1988, 33/34, 211-227.
- PÉREZ PEREIRA, M. Imitations, repetitions, routines and the child's analysis of language: Insights from the blind. Journal of Child Language, in press.
- PÉREZ PEREIRA, M. & CASTRO, J. Fenómenos transicionales en la adquisición del lenguaje. Infancia y Aprendizaje, 1988, 43, 13-36.

- PIAGET, J. El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético. In Piaget, J., Ses estudios de psicología. Barral eda. Barcelona, 1971, 111-124. Original in Revesz, G. (Ed.) *Thinking and speaking*. A Symposium. Amsterdam: Noth Holland, 1954, 51-60.
- PIAGET, J. El lenguaje y las operaciones intelectuales. In Piaget, J. & others, Introducción a la psicología. Editorial Proteo, Bs.As., 1969, 57-75. Original "Problèmes de psycholinguistique", P.U.F., Paris, 1967.
- PIAGET, J. La formación del símbolo en el niño. F.C.E. México, 1973. Original in Delachaux et Niestlé. Neuchâtel & Paris, 1948.
- PIERART, B. L'acquisition du sens des marqueurs de relation spatiale "devant" et "derrière" Année Psychologique, 1977, 77, 95-116.
- PINKER, S. Language learnability and language development. Harvard: Harvard University Press, 1984.
- PINKER, S. Learnability and cognition. The acquisition of argument structure. Cambridge: M.I.T. Press, 1989.
- PREYER, W. El alma del niño. Observaciones acerca del desarrollo psíquico en los primeros años de la vida. D. Jorro, Madrid, 1908. Original en alemán 1882.
- RATNER, N. & BRUNER, J. Games social exchange and the acquisition of language. Journal of Child Language, 1978, 5, 391-401.
- REEDER, K. The emergence of illocutionary skills. Journal of Child Language, 1980, 7, 13-28.
- REESE, H.W. & OVERTON, W.F. Models of development and theories of development. En Goulet, L.R. & Baltes, P.B. (Eds.) Life-span developmental psychology. Academic Press, N.Y., 1970, 115-145.
- RESCORLA, L. A. Overextension in early language development. Journal of Child Language, 1980, 7(2), 321-335.
- RICHARDS, B.J. Language development and individual differences. A study of auxiliary verb learning. New York: Cambridge University Press, 1990.
- RICHARDS, M. M. Come and Go reconsidered: Children's use of deictic verbs in continued situations. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1976, 15 (6), 655-665.
- RONJAT, J. Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Librairie Ancienne H. Champion, Paris, 1913.
- ROSCHE, E. On the internal structure of perceptual and semantic categories. En Moore, T.E. (Ed.), 1973, 111-144.
- ROSCHE, E. Principles of categorization. En Rosche, E. & Lloyd, B.B. (Eds.) Cognition and categorization. Laurence Erlbaum, Hillsdale, 1978, 27-48.
- ROSENTHAL, O. A. Language skills and Formal operations. Merrill-Palmer Quarterly, 1979, 25(2), 133-143.
- RYAN, J. Early language development: towards a communicational analysis. En Richards, M.P.M.: The integration of a child into a social world. C.U.P. Cambridge, 1974, 185-213.
- SCHIEFFELBUSH, R.L. & LLOYD, L.L. (Eds.) Language perspectives: Acquisition, retardation and intervention. McMillan, London, 1974.
- SCHLESINGER, I. M. Learning grammar: From pivot grammar to realization rule. En Huxley, R. & Ingram, E. (Eds.), 1971, 79-89.
- SCHLESINGER, I. M. Production of utterances and language acquisition. En Slobin, D.I. (Ed.), 1971, 63-101.
- SCHOLNICK, E.K. & SWING, C.S. Evaluating presuppositions and prepositions. Journal of Child Language, 1983, 10, 639-660.
- SCOVILLE, R.P. & GORDON, A.M. Children's understanding of factive presuppositions: an experiment and a review. Journal of Child Language, 1980, 7(2), 381-399.
- SEARLE, J. Actos de habla. Ed. Cátedra. Madrid, 1980. Original "Speech acts: An essay in the philosophy of language". Cambridge Univ. Press, 1969.
- SEARLE, J. Indirect speech acts. En Cole & Morgan, Speech acts. Academic Press, N.Y., 1975.
- SEBASTIAN, M. E. El desarrollo del sistema de referencia temporal en español: Un paseo por la morfología verbal. Anales de Psicología, 11, 7, 181-16.
- SHATZ, M. & GELMAN, R. The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. Monographs of the Society for research in Child Development, N° 152, 38(5), 1973.
- SINCLAIR DE ZWART, H. Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente. Oikos-Tau, Barcelona, 1978. Original Acquisition du langage et développement de la pensée. Dunod, Paris, 1967.

- SINCLAIR DE ZWART, H. Developmental psycholinguistics. En Elkind, D. & Flavell, J.H. (Eds.) Studies in cognitive development. Oxford Univ. Press, Oxford, 1969, 315-336
- SINCLAIR DE ZWART, H. Language acquisition and cognitive development. En Moore, T.E. (Ed.), 1973, 9-25.
- SINCLAIR, A., JARVELLA, R.J. & LEVELT, W.J.M. (Eds.) The child's conception of language. Springer Berlin, 1978.
- SINCLAIR, H. & FERREIRO, E. Etude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif. Archives de Psychologie, 1970, 40, 1-42.
- SINCLAIR, H. Sensorimotor action patterns as a condition for the acquisition of syntax. En Huxley, R. & Ingram, E. (Eds.), 1971, 121-130.
- SINHA, C. & WALKERDINE, V. Conservation: A problem in language, culture, and thought. En WATERSON, N. & SNOW, C. (Eds.), 1978, 355-378.
- SKINNER, B.F. Verbal behavior. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1957
- SLOBIN, D.I. The acquisition of Russian as a native language. En Smith, F. & Miller, G.A. (Eds.), 1964, 129-148.
- SLOBIN, D.I. Comments on "Developmental Psycholinguistics". En Smith, F. & Miller, G.A. (Eds.), 1966, 85-91
- SLOBIN, D.I. (Ed.) The ontogenesis of grammar. A theoretical symposium. Academic Press, N.Y., 1971
- SLOBIN, D. I. Cognitive prerequisites for the development of grammar. En Ferguson, C.A. & Slobin, D.I. (Eds.), 1973, 175-208.
- SLOBIN, D.I. (Ed.) The crosslinguistic study of language acquisition 2 vols. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985.
- SLOBIN, D.I. Crosslinguistic evidence for the language making capacity. En D.I. Slobin (Ed.) The crosslinguistic study of language acquisition, Vol 2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum 1985.
- SLOBIN, D.I. Aphasia in Turkish: Speech production in Broca's and Wernicke's patients. Brain and Language, 1991, 41, 149-164.
- SLOBIN, D.I. & BOCAZ, A. Learning to talk about movement through time and space: The development of narrative abilities in Spanish and English. Berkeley Cognitive Science Report No. 55, January 1989.
- SMITH, F. & MILLER, G.A. The genesis of language. Cambridge, MS: M.I.T. 1966.
- SMITH, J.A.V. Children's comprehension of metaphor: A Piagetian interpretation. Language and Speech, 1976, 19(3), 236-243.
- SNOW, C. Mother's speech to children learning language. Child Development, 1972, 43, 549-565.
- SNOW, C. Conversation with children. En Fletcher, P. & Garman, M. (Eds.), 1979, 363-375.
- SNOW, C. E. & FERGUSON, C.A. (Ed.) Talking to children. Language input and acquisition. Cambridge Univ Press, 1977.
- SPEER, J.R. & MCCOY, J.S. Causes of young children's confusion of same and different. Journal of Experimental Child Psychology, 1982, 34, 291-300.
- SPEIDEL, G.E. & NELSON, K.E. (Ed.) The many faces of imitation in children. Berlin: Springer Verlag, 1989.
- STAATS, A.W. Linguistic-mentalistic theory versus an explanatory S-R learning theory of language development. En Slobin, D.I. (Ed.), 1971, 103-150.
- STERN, C. & STERN, W. Die Kindersprache. Barth, Leipzig, 1907
- STEVENSON, R. Models of language development. Milton Keynes: Open University Press, 1988.
- TAMIR, L. Language development: New directions. Human Development, 1979, 22, 263-269.
- TANZ, C. Studies in the acquisition of deictic terms. Cambridge: C.U.P. 1980
- THOMSON, J.R. & CHAPMAN, R.S. Who is "Daddy" revisited: The status of two-years-olds over-extended words in use and comprehension. Journal of Child Language, 1977 (4), 357-375.
- VYGOTSKI, L.S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKI, L.S. Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de J. Piaget. La Pléyade. Buenos Aires, 1973. Original publicado en ruso en 1934.
- WALES, R. & CAMPBELL, R. On the development of comparison and the comparison of development. En Flores D'arceis y Levelt, Advances in psycholinguistics, North Holland, Amsterdam, 1970, 575-596.
- WANNER, E. & GLEITMAN, L.R. Language acquisition: The state of the art. Cambridge Univ. Press, Cambridge, 1982.
- WATERSON, N. & SNOW, C. (Eds.) The development of communication. Wiley, London, 1978.
- WATT, W. On two hypotheses concerning developmental psycholinguistics. En Hayes, J. (Ed.), 1973, 137-220.

- WEBB, P. & ABRAHANSON, A.A. Stages of egocentrism in children's use of the "this" and "that". A different point of view. *Journal of Child Language*, 1976, 3(3), 349-367
- WEISENBERGER, J.A. choice of words: Two-year-old speech from a situational point of view. *Journal of Child Language*, 1976, 3, 275-281
- WELLS, C.G. & ROBINSON, W.P. The role of adult speech in language development. En Fraser, C. & Scherer, K.R. (Eds.) *Advances in the social psychology of language*. C.U.P. / Editions de la Maison des Sciences de l'Homme. Cambridge, 1982, 12-76.
- WERNER, H. & KAPLAN, B. *Symbol formation*. Wiley, N.Y., 1963.
- WEXLER, K. & CULICOVER, P.W. *Formal principles of language acquisition*. M.I.T. Press, 1980.
- WINDMILLER, M. A children's conception of space as a pre-requisite to his understanding of spatial localives. *Genetic Psychology Monographs*, 1976, 94(2), 227-246.
- ZACHRY, W. Ordinality and interdependence of representation and language development. *Child Development*, 1978, 49(3), 681-687.

NOTAS

- 1) Es obvio que la evolución se da a lo largo del ciclo completo de la vida. Sin excluir esta idea, en este trabajo me centro únicamente en los estudios llevados a cabo sobre los años de la infancia. Está claro que en periodos posteriores sigue habiendo cambio evolutivo, si bien ha sido bastante menos explorado.
- 2) Es conveniente indicar que el presente trabajo fue enviado en 1985, y posteriormente, aceptado para su publicación en 1987. Las escasas modificaciones introducidas son una actualización de tendencias surgidas recientemente en los años 80 y lo que llevamos de los 90.
- 3) El conductismo fue una plasmación genuina del operacionismo en psicología. La influencia de esta teoría, con su antimentalismo, sobre otras ciencias sociales se puede apreciar en la obra de Bloomfield (1933).
- 4) La pertenencia de Jean Berko, por esas épocas, al Massachusetts Institute of Technology (MIT) del cual también era miembro Noam Chomsky, debió permitir una pronta influencia de la obra de éste.
- 5) En Perez Pereira (1981a) he expuesto con detalle las propuestas de Braine (1963b), Jenkins y Palermo (1964) y Staats (1971), entre otros, así como su crítica