

PSICOPEDAGOGIA

ESTUDIO SEMANTICO/ESTRUCTURAL DE LAS FRASES DE DOS PALABRAS

POR

FUENSANTA HERNANDEZ PINA

Dra. en Pedagogía. Departamento de Pedagogía Experimental. Universidad de Murcia

1. INTRODUCCION

De los 18 meses y hasta los 24 aproximadamente, el niño pasa de emitir frases de una sola palabra a la combinación de dos elementos. Para algunos, este es el comienzo del verdadero lenguaje, si se entiende que el lenguaje es un instrumento sistemático para expresar y entender un número infinito de ideas (Dale, 1980:32). Concretamente Slobin (1971:42) cree que «es a partir de este momento (18 meses) cuando se puede empezar a estudiar la gramática activa del niño». Otros, en cambio, señalan el inicio del lenguaje en torno a los 12 meses de edad, momento en que el niño comienza a emitir frases de una sola palabra (etapa holofrástica). De esta opinión es por ejemplo D. Crystal, que define el periodo que nos atañe como una etapa de transición entre las frases de una sola palabra y el habla propiamente dichas, señalando además que «es difícil describir estas oraciones en términos gramaticales» (1967:45).

Son más, sin embargo, los que entienden que es una etapa en la progresión lingüística del niño con entidad propia, mereciendo en consecuencia un tratamiento específico. Hasta el momento tres son los enfoques lingüísticos ideados para el estudio de las frases bimembres típicas de esta etapa: el que analiza los componentes agrupándolos en *clase cerrada* o *eje (pivot)* y *clase abierta (open)*, propuesto por Braine (1963) y defen-

dido por McNeill (1966, 1968, 1970) entre otros; en segundo lugar, el *modelo de relaciones semánticas*, favorecido por De Laguna (1927), Leopold (1949), Bloom (1970), Schaerlaekens (1973), etc.; y en tercer lugar, el que intenta plasmar en *esquemas transformativos chomskianos* el lenguaje de esta etapa y posteriores, siendo Paula Menyuk (1939) y Lois Bloom (1970), típicos exponentes del mismo. En este estudio sólo nos ocuparemos de los dos primeros.

Al aplicar el de Braine, tal como aparece en su artículo «The ontogeny of English phrase structure: The first phase» (*Language*, 39, 1963) intentamos ver su validez como procedimiento de evaluación general (que los tres enfoques anteriores pretenden) y, sobre todo, específica (aplicable al período de los 18 a 24 meses) en base a los datos obtenidos de un niño expuesto al español como lengua materna. La bondad del enfoque ha sido motivo de opiniones encontradas: frente a la aceptación de un aprendizaje que se ajustaba al modelo eje-abierta (caso de Braine, 1963), Brown y Fraser (1963), Miller y Ervin (1934), Jenkins y Palermo (1964), McNeill (1964, 1966, 1968, 1970), Slobin (1969), etc., llegando hasta el punto de ver en dicha división un rasgo universal del habla primera (Slobin), y relacionando ambas clases con universales gramaticales (McNeill, 1970; Brown, 1976), otros estudios sobre lenguas distintas del inglés no resultaban tan favorablemente elocuentes de tan pretendida universalidad (cf. Kerman, 1969; Van der Geest, 1974, etc.). Incluso en el caso del inglés, Bloom (1970) negaba que fuesen categorías obligatorias en el aprendizaje de dicha lengua. Tal discrepancia suscitó nuestro interés llevándonos a un estudio detallado de la tesis de Braine cotejando nuestros datos con las mismas y otras similares.

El punto de partida de Braine fue el análisis de las emisiones espontáneas de tres niños a los que grabó, observando que en las mismas no se daba una simple yuxtaposición de dos elementos al azar, sino que podían pertenecer a dos grupos morfosintácticos de acuerdo con su función y su posición: un grupo o clase que denominó «pivot» caracterizado por un número muy reducido de elementos, aunque de uso muy frecuente, y un segundo grupo abierto («open»), sin límite de inclusión

El grupo de palabras cerradas «eje o pivot» sería equiparable a las partes del sistema adulto clasificables como preposiciones, pronombres, verbos auxiliares, artículos, etc., caracterizado por su alta frecuencia y entrando a formar parte del mismo unos pocos elementos nuevos cada mes. La clase abierta «open» estaría formada por todas las palabras del

vocabulario del niño, menos las eje, resultando ser un grupo mucho más amplio en las emisiones de una palabra. Son vocablos que en el sistema adulto pueden identificarse con sustantivos, verbos y adjetivos. El crecimiento de este grupo es muy rápido, ya que el empleo de ciertos términos está en razón de la frecuencia de la situación a la que hacen referencia. Observó igualmente Braine que las palabras eje ocupaban un sitio *fijo* en la frase y que raramente se daban solas. Según este análisis, la gramática de un niño inglés de esta edad admitiría las siguientes construcciones: $P_1 + O$, $O + P_2$, $O + O$, O . Pero no en cambio: $P_1 + P_2$, $P_2 + P_1$, P ($P = \text{Pivot}$, $O = \text{Open}$). Halló nuestro autor que la estructura básica de las frases de esta etapa era de este modo: *Oración* \rightarrow *eje + abierta*, acomodándose bastante bien al inglés, lengua caracterizada precisamente por un orden sintáctico en cierto modo rígido.

El descontento con el enfoque estructural en función de categorías cerradas y abiertas haciendo caso omiso de la semántica implícita, dio como resultado una nueva postura encabezada por Bloom (1970), Schlesinger (1971) y Schaerlaekens (1973), para quienes las emisiones del niño tenían que ser semánticamente interpretables en sí mismas, poseyendo, además, una sintaxis propia. La idea básica es que las primeras oraciones de dos palabras funcionan como un medio de comunicación entre el niño y su medio ambiente. Y si bien muchos de los mensajes transmitidos por este sistema de comunicación son comprendidos ambiguamente —en ocasiones— por los adultos, tanto los padres como otras personas allegadas al pequeño testimonian el hecho de que existe en aquél una auténtica comunicación, puesto que pueden entablar conversaciones siquiera a nivel elemental. Los padres consideran este fenómeno como algo palmario y pocas veces existe vacilación al interpretar el lenguaje de los hijos. Este quizá haya sido uno de los puntos más abiertos a crítica, ya que se afirma que los progenitores no son los más indicados para hacer un estudio lo más objetivo posible del lenguaje infantil por el peligro de caer en el más profundo subjetivismo. No se dan cuenta los que así opinan que son precisamente los padres los que mejor pueden hacer este análisis, pues nadie mejor que ellos sabe lo que el niño conoce, cuál es el vocabulario que maneja, cuáles han sido sus experiencias, etc.

Ultimamente muchos investigadores en este campo han rectificado su actitud y han empezado a tener en cuenta no sólo al niño y su medio ambiente, sino al lenguaje proveniente de los padres, por suministrar aquéllos los datos lingüísticos primarios. Cualquier persona que haya tenido

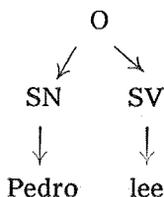
un poco de contacto con niños de esta edad habrá observado la facilidad comunicativa que muestran a este nivel. Las oraciones de dos palabras funcionan perfectamente, siendo relativamente pocas las frases que no son entendidas por el interlocutor; si se diera el caso, en el curso de una conversación entre el niño y el adulto, de que este último no entendiera lo que aquél quiere decir, el pequeño trataría por todos los medios de hacerse entender utilizando otra estrategia, como puede ser la ayuda gestual.

Sobre la determinación contextual de la frase de dos palabras Schaerlaekens señala (1973:51-52):

«Es natural que el adulto interprete las oraciones de dos palabras, ya que el niño se sirve de ellos para comunicarse, pero la actitud escéptica que se observa en la interpretación de estas oraciones tanto por parte de los padres como de los investigadores parte de la base de que dichas oraciones son subjetivas e incontrolables. Uno no debe perder de vista, sin embargo, que toda interpretación de un hecho lingüístico producido por niños, adultos o extranjeros, siempre es interpretado y esclarecido por la competencia del oyente. Si la interpretación adulta del lenguaje infantil fuese totalmente inadecuada, es decir, si el adulto malinterpreta al niño, no cabría la posibilidad de describir el lenguaje infantil como un instrumento de comunicación, ya que las ideas expresadas pecarían de confusas. Todos los padres y educadores están dispuestos a confirmar que éste no es el caso, que ellos sí entienden a sus hijos. Si asumimos que esto es cierto, es todavía necesario determinar cuándo adquiere el niño los medios para comunicarse. ¿Podría esta adquisición ocurrir a la edad de tres, cuatro, ocho, diez años, o tal vez nunca? Hay una fuerte posibilidad de que lo que el niño dice pudiera ser malinterpretado, pero esta posibilidad es igualmente probable dentro de cada sistema de comunicación».

Partidarios también nosotros de este enfoque, entendemos que sólo es posible llegar a una conclusión de análisis de una forma objetiva a través del conocimiento de la situación contextual en que la oración es emitida. Ejemplos como: «mamá conmigo» y «papá puerta» resultan ambiguos a todas luces, como más de un diarista habrá podido comprobar con amargura si no ha sido lo suficientemente precavido como para anotar el significado específico en el momento de su emisión. En el análisis sobre la etapa holofrástica Bloom (1970) ya había señalado la necesidad de hacer uso de forma sistemática de la situación concreta para entender el contenido semántico y la gramática tanto de las emisiones de una como de dos palabras.

Si escuchamos a un niño de dos años y entendemos lo que dice, del mismo modo podemos interpretar el contenido semántico de las oraciones que emite y observar la habilidad que tiene de establecer relaciones semánticas entre dos palabras. Esto es corroborado por multitud de ejemplos personales. Una frase como «papá estudiando» emitida mientras veía al padre estudiar da pie para pensar en una construcción del tipo $S + V$; es pues claramente colegible que el niño sea capaz de distinguir la relación semántica que hay entre actor + acción, expresada por dos palabras: papá y estudiando. Lo que hemos hecho es idéntico al proceso empleado al describir una oración adulta del tipo «Pedro lee», cuya estructura estableceríamos así:



Esto es algo que el niño imita de una forma natural y nunca anárquicamente; de ahí que el postular que se den cambios al azar en las palabras que emplea sería rechazable por dos razones que son incuestionables: en primer lugar, el niño nunca usa una combinación de dos palabras a no ser que haya auténtica relación entre ellas, es decir, nunca le oíríamos decir «papá volando» en otra situación que la del hecho en sí, que se esté dando en ese momento, o que él haya visto o imaginado. Tenemos, pues, que siempre que combina dos palabras, existe una relación, aunque esta relación sea aparente o ficticia, pero nunca impensable. Todas las frases registradas en nuestro estudio son plenamente comprensibles dentro de su contexto. Sólo en el caso en que no se anotó dicho contexto, ha habido dificultades ulteriores de comprensión. El segundo hecho que nos impide a rechazar la idea de que el niño realiza combinaciones al azar, deriva de las restricciones en el tipo y número de relaciones semánticas que establece entre las palabras. Nunca encontramos combinaciones de $V + V$ (más adelante veremos qué combinaciones son posibles y cuáles no).

Visto, pues, el trasfondo teórico de ambas teorías, veamos a continuación cuál es su configuración concreta en un caso de aprendizaje del español.

2. PROCEDIMIENTO

2.1. *Naturaleza de los datos*

Para un análisis más detallado de los enfoques presentados, nos circunscribimos al periodo más típico en este sentido en el desarrollo lingüístico del niño: el ya señalado de los 18 a los 24 meses. Un gran número de emisiones fueron recogidas personalmente del sujeto estudiado (mi hijo) tanto por escrito como por grabación magnetofónica. Las grabaciones se realizaron con una periodicidad semanal, mientras que el registro se llevó a cabo de una manera sistemática diariamente, incluyendo el contexto en que las emisiones tenían lugar.

3. RESULTADOS

Atendiendo al primer enfoque presentado, testamos los puntos siguientes:

1. Distinguir entre las clases abierta y eje sobre la base de su frecuencia de aparición.
2. Ver si, efectivamente, las palabras más frecuentemente usadas por el niño eran las palabras eje.
3. Comprobar si las palabras eje ocupan una posición fija en las frases del niño español.
4. Comprobar si las palabras eje no aparecen en frases de una sola palabra, como postulan los defensores de esta teoría.

En el primer punto, lo que se hizo fue ver qué frecuencia presentaba cada término en el corpus seleccionado y su orden estructural.

De conformidad con la teoría, las palabras eje deberían ser pocas pero con una frecuencia de aparición muy alta, y las palabras abiertas muchas pero con una frecuencia de aparición baja. Según nuestro análisis ambos tipos de palabras no presentaron esta relación. Es decir, no parece generalizable que pueda hablarse de una distinción entre clase abierta y clase cerrada en base a su frecuencia de aparición.

El segundo punto, el referente a si las palabras más frecuentemente usadas por el niño eran las palabras eje, se verificó primeramente sobre la muestra de las 35 palabras más usadas, haciéndolo a continuación sobre todo el corpus de datos. La conclusión obtenida fue que las palabras eje no resultaron ser las más socorridas. Todo lo contrario: las 35 pala-

bras fueron empleadas 444 veces, de las cuales 295 correspondieron a la clase abierta (66,4%), mientras que las eje fueron usadas 149 veces (33,6%). Datos similares se obtuvieron al analizar todo el corpus de datos: la clase abierta apareció un 74,13% mientras que la clase eje lo hizo sólo con un 25,87%.

Otro principio sistemáticamente sostenido por los defensores de este enfoque es el referente a la tendencia de la clase eje a aparecer en posición fija. Distribucionalmente, las palabras eje, en efecto, tendieron a ocupar en nuestro caso una posición fija, preponderando el esquema P + O frente a O + P. Ahora bien, esta preferencia por la primera posición estaba en la estructura de la lengua adulta. Un niño siguiendo el modelo adulto rara vez colocaría un artículo después de un nombre en una frase de dos palabras. Porque, y si nos atenemos al ejemplo del artículo, hay una posición fija de elementos en el habla adulta, que el niño refleja.

Sobre el último punto, que las palabras abiertas aparecen en frases de una sola palabra y no en cambio las palabras eje, hay que señalar a este respecto que las palabras eje ocurrieron en solitario el 20,96% y 20,32% de las veces, mientras que las palabras abiertas lo hicieron en un 29,89% y 32,30% (porcentajes correspondientes a las 35 voces y a todo el corpus, respectivamente). Dentro de la categoría eje solamente aparecieron en solitario los adverbios y los pronombres, contradiciendo de este modo a los que postulan la exclusión de emisiones con miembro eje como único término.

Ya hemos apuntado que para el estudio de la gramática del niño que estudiamos nos inclinábamos por una interpretación semántica teniendo en cuenta la situación contextual (modelo de relaciones semánticas). Este tipo de análisis arroja una información acerca de la estructura de las frases de dos palabras mucho más coherente que la suministrada por el modelo de clase abierta y clase cerrada arriba expuesto, ya que no es posible estimar la capacidad del niño para la introspección a base de meros juicios gramaticales. Intentamos por ello testar la estructura de su lenguaje y su competencia gramatical sobre la base de las restricciones que el propio niño se impone sistemáticamente al usar la lengua.

En las oraciones de dos palabras parece como si aquél distinguiera entre las tres clases gramaticales: sustantivos o nombres, verbos y calificadores. Un nombre siempre se refiere a un objeto o persona, un verbo a una acción y un calificador a una cualidad o modalidad. Leopold (1939) dice que la asignación específica de clases de palabras a nivel del lenguaje

infantil es problemática, pero esto es algo que ocurre incluso en el caso de la gramática adulta. Nuestro informante ofreció un gran porcentaje de construcciones N + N, con exclusión total de V + V. Abundaron las de N + V, mientras que los calificadores ocurrieron normalmente acompañando a un nombre y más raramente a un verbo o a otro calificador. Dentro de los calificadores se establecieron varias clases según el tipo de palabras acompañantes.

Las regularidades exhibidas en la combinación potencial de esas tres clases de palabras, inclinan a pensar que dichas clases existen realmente en el lenguaje del niño, pudiendo atribuirse a su competencia lingüística. Tal hipótesis, debería sufrir confirmación a medida que el lenguaje del niño va progresando. Y como hipótesis inicial nos servimos de ella para poder establecer de entrada una distribución como la propuesta por Schaerlaekens (1973), a saber:

Nombre = persona u objeto.

Verbo = acción, dinámica (no estática: ser y estar por ejemplo no son «verbos» sino calificadores).

Calificador = cualidad o modalidad.

1. RELACIONES ENTRE NOMBRES

En esta relación distinguimos dos tipos fundamentales: asignación fija y asignación fortuita o casual.

a) *Asignación fija*

Es la relación establecida entre dos nombres caracterizándose por ser constante y tener una posición fija. Ejemplos:

libro papá = libro de papá (mientras mostraba el libro de su padre).

abrigo nene = abrigo del nene (enseñándole a su madre el abrigo), etc.

En todos estos ejemplos y otros similares, el niño se atuvo al mismo orden de palabras que en las frases adultas, con el objeto siempre en primera posición y el poseedor en segunda. Normalmente, en este tipo de relaciones que el niño efectuó, el poseedor ocupó siempre una segunda posición, con el objeto poseído en primera. Y, además, el poseedor fue siempre una persona y la posesión, un objeto. Estas dos restricciones solamente son válidas en las combinaciones N + N en que exista un sentido específico de posesión entre una persona y un objeto determinado.

b) *Relación casual*

La segunda clase de relación N + N difiere claramente de la que acabamos de ver. En este tipo de relación el primer nombre hace referencia a un objeto o persona, mientras que el segundo lo hace al lugar en que el objeto o persona coinciden. Ejemplo: *bus cocina* = (el) autobús (está en la) cocina. El niño dio esta respuesta cuando su madre le preguntó dónde estaba el autobús.

En ejemplos de esta índole, el sujeto apareció siempre en posición inicial, seguido del lugar en que éste se encuentra.

2. RELACIONES ENTRE NOMBRE Y VERBO

Tres son las fundamentales:

a) *Relación entre sujeto y verbo*

En la que el agente es el sujeto de una acción y el verbo describe esa acción. Ejemplos:

papá estudiando = papá (está) estudiando. Al ver a su padre estudiar.
viene camión = viene (un/el) camión. Al ver pasar un camión por la carretera.

b) *Relación entre objeto y verbo*

En la que se designa al objeto, describiendo el verbo la acción. Ejemplos:

beber agua = (quiero) beer agua/(dame) agua. Ambas frases utilizadas indistintamente para pedir agua.
abre caramelo = ábreme (el) caramelo. Decía a su madre mientras le daba el caramelo para que se lo pelara.

c) *Relación indirecta objeto y verbo*

En la que es designado el lugar en el que ocurre una acción. Ejemplo: *bus montar* = vamos a montar en el autobús. Mientras esperaba el autobús con su madre.

Las tres realizaciones, al igual que las anteriores, confirmaron la taxonomía de Schaerlaekens.

3. RELACIONES ENTRE CALIFICADORES

Junto a las relaciones vistas de N + N y N + V nos encontramos con una serie de oraciones en que uno de sus miembros o ambos, son calificadores. Dichos componentes al combinarse tanto con nombres como con verbos o consigo mismos permiten las siguientes colocaciones:

Calificador + Nombre

Calificador + Verbo

Calificador + Calificador

Un calificador es toda palabra que se refiere a una modalidad o cualidad, y en este sentido hacemos aquí uso del término, que, de este modo, engloba ejemplos como: *mira, más, otro, oh, allí, etc.* Los calificadores no ocurren en posición fija a comienzo de frase y tienen una misión deféctica o repetitiva, incluyendo todo lo que no sea nombre de persona y objeto, y verbo en sentido dinámico.

Al estudiar la relación entre los miembros de esta clase, bien sea consigo mismo o en combinación con un nombre o verbo, hay que señalar la gran heterogeneidad que surgió en el plano semántico. Con todo, se pueden establecer dos bloques con un contenido semántico claramente perfilado. Por un lado, los calificadores diferenciados donde se analiza su modo de relación con las categorías tanto nominal como verbal, y por otro, los calificadores no diferenciados y su capacidad de relación con idénticas categorías.

a) *Calificadores diferenciados*

Estos calificadores se caracterizan por:

— Un orden fijo en la oración. Un calificador diferenciado tiende a aparecer en primera posición (o, en su defecto, en segunda).

— Igualmente puede ir acompañando a un nombre, a un verbo o a otro calificador (veremos que éste no es el caso de los calificadores no diferenciados).

— El contenido semántico no es heterogéneo sino que puede ser definido.

De acuerdo con este contenido semántico se han dividido los calificadores en tres grupos:

- a.1 Los que tienen una función señalativa o deíctica.
- a.2 Los que cumplen una función de negación, afirmación o repetición.
- a.3 Aquellos cuya función estriba en señalar una relación espacial no deíctica.

El primer grupo lo constituyen vocablos tales como. *allí, otro, esa, aquello, mira, este, allá, etc.* Voces cuya función en el contexto estriban en llamar la atención sobre algo o comunicar que algo está sucediendo. Posicionalmente, los órdenes registrados fueron:

Nombre + Calificador

Calificador + Nombre

Verbo + Calificador

Calificador + Calificador

no encontramos, en todo el corpus de datos la combinación Calificador más verbo, coincidiendo con Schaerlaekens (1973). Ejemplos de las combinaciones anteriores son:

agua allí (N + C) = (el vaso de) agua (está) allí. Mientras señalaba el lugar donde normalmente se le dejaba el vaso del agua para que él bebiera.

otro libro (C + N). Esta emisión la emitía al señalar un libro tras haber señalado otro.

toma eso (V + C). Dándole un objeto a su madre.

otro igual (C + C). Mostrando otro objeto igual al primero.

El segundo grupo lo constituyen palabras como: *más, mas* (con valor de adverbio afirmativo = *si*) y *no*. Estos calificadores aparecieron tanto en primera como en segunda posición, admitiendo combinaciones con un verbo, un nombre y otro calificador. Sus órdenes de ocurrencia fueron:

más pan (C + N). Expresando su deseo de que le dieran más pan.

mamá más (N + C). Frase emitida cuando quería que algo continuara o se repitiera.

trae más (V + C). Para indicar que le llevara otro juguete donde él estaba.

no hay (C + V). Señalando que algo (galletas, leche, etc.) se había acabado.

No se registraron ejemplos de C + C aunque podían haberse dado perfectamente (ejemplo: *no más*, que no apareció en el corpus, pero que he podido observar en otros niños). En Rafael, el término «más» fue uti-

lizado con doble función: como repetición (más pan), y en sentido afirmativo (si se le preguntaba: «¿quieres más pan?», respondía, «más pan» = sí). Era, pues, un calificador en evolución.

El tercer grupo recoge las relaciones espaciales, las cuales se diferencian de las anteriores en que solamente admiten combinaciones con un nombre o un calificador. Su posición no es fija, por tanto. Los calificadores utilizados por nuestro informante dentro de este grupo fueron «arriba» y «abajo», siendo su contenido semántico equiparable en líneas generales al que presentan dichos términos en el habla adulta. Ejemplos:

pierna arriba (N + C). Decía mientras levantaba la pierna.

debajo puente (C + N). Al ver pasar el tren por debajo del puente que había cerca de casa.

b) *Calificadores no-diferenciado*

Este tipo de calificadores se caracteriza por admitir combinaciones con sustantivos, aunque rara vez con otro calificador. Los calificadores en este grupo aparecieron en cualquier posición, resultando ser una especie de cajón de sastre en el que caían todos aquellos elementos no asignables a las categorías anteriormente señaladas. Ejemplos: *grande, pequeño, marrón, igual, color, dos, conmigo, todas, largo, rico, un, etc.*

El orden de los términos en las estructuras de estas frases resultó, al ser expandidas, idéntico al del adulto:

coche grande = (el) coche (es) grande.

Rita guapa = Rita (es) guapa.

tren largo = (el) tren (es) largo.

usa todos = indicando que estaba utilizando todas las piezas para hacer la torre.

Todos ellos, como se puede observar, son comentarios sobre las características de un nombre.

4. CONCLUSIONES

Si el enfoque estructural de Braine peca como hemos visto de incompleto, por quedarse en un nivel superficial de interpretación (sintaxis de superficie) del habla del niño, el de relaciones semánticas hemos de concluir que se vio en todos y cada uno de los aspectos plenamente confirmado por nuestros datos. Esta afirmación es cierta pero sólo es apli-

cable al marco elaborado por Schaerlaekens y otros. Es probable que algunos piensen que hay parcelas no captadas por este enfoque concreto o que quedan mejor reflejadas en otros (el generativista, por ejemplo) ya que desde un planteamiento semanticista puede ser muy operativo. En cualquier caso, hay un hecho insoslayable de partida en el segundo enfoque: se trate de un análisis de superficie, de sintaxis profunda o de relaciones léxicas nada se conseguirá sin un exacto conocimiento del contexto en que las frases infantiles afloran.

BIBLIOGRAFIA

- BLOOM, L. M.: *Language Development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1970.
- BRAINE, M. D. S.: The ontogeny of English structure: The first phase. *Language*, 39, 1-13, 1963.
- BROWN, R. y C. FRASE: The acquisition of syntax. En C. N. Cofer y B. S. Musgrave (eds.), *Verbal behavior and Learning*. New York, McGraw-Hill, 1963.
- CRYSTAL, D.: *Child Language, Learning and Linguistics*. London, Edwards Arnold, 1976.
- DALE, P. S.: *Desarrollo del lenguaje: estructura y función*. Trillas, 1980.
- GEEST, VAN DER, T.: *Evaluation of theories on child grammar*. The Hague-Mouton, 1974.
- HERNANDEZ PINA, F.: *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Siglo XXI, Madrid, 1984.
- JENKINS, J. J. y D. S. PALERMO: Mediation processes and the acquisition of linguistic structures. En U. Bellugi y R. Brown (eds.), *The acquisition of Language*, 1964.
- KERMAN, K.: The acquisition of language by Samoan children. Tesis doctoral no publicada. Citado por R. BROWN: *A first Language*. Cambridge, Mass., Harvard Univ., 1976.
- LAGUNA, D. G. DE: *Speech: Its function and development*. New Havens, Yale Univ. Press, 1927.
- LEOPOLD, W. F.: *Speech development of a bilingual child: A linguist's record*. Evanston, Ill, Northwestern Univ. Press, 1949.
- MCNEILL, D.: Development Psycholinguistics. En F. Smith y G. A. Miller (eds.): *The genesis of language: A psycholinguistics approach*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1966.
- The creation of language. E. R. Oldfiels y J. C. Marshall (eds.): *Language*, Penguin Modern Books. U. P. S., 1968.
- The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*. New York, Harper y Row, 1970.
- MENYUK, P.: *Sentences children use*. Cambridge, Mass., HIT Press, 1969.
- MILLER, W. R. y S. M. ERVIN: The development of grammar in children Language. U. Bellugi y R. Brown (eds.): *The acquisition of language*. Monogr. Soc. Res. Child developm., 1964.
- SCHAERLAEKENS, A. M.: *The two-word sentence in child language development*. The Hague, Mouton, 1973.
- SCHLESINGER, I. M.: Production of utterances and language acquisition. En D. I. Slobin (ed.): *The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium*. New York, Academic Press, 1971.
- SLOBIN, D. I.: Question of language development in cross-cultural perspective. En K. Drech et al.: *The structure of linguistic input to children*, Working Paper, n. 14, Language-Behav. Res. Lab. Univer. California, Berkeley, 1969.
- The ontogenesis of grammars A teoretical symposium*. New York, Academic Press, 1971.