

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Departamento de Psicología Básica II  
(Procesos Cognitivos)**



**FUNCIÓN DE LA ESTRUCTURA DE DIÁLOGO EN LA  
TRANSICIÓN DE UNA A DOS PALABRAS**

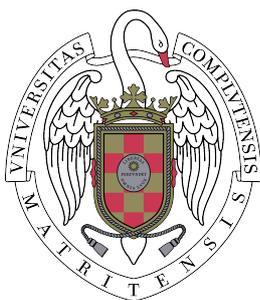
**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Silvia Nieva Ramos**

**Bajo la dirección de las doctoras**

**Susana López Ornat  
Sonia Mariscal Altares**

**MADRID, 2013**



*UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID*

*Facultad de Psicología*

*Departamento de Psicología Básica II*

*(Procesos Cognitivos)*

## **TESIS DOCTORAL**

# **FUNCIÓN DE LA ESTRUCTURA DE DIÁLOGO EN LA TRANSICIÓN DE UNA A DOS PALABRAS**

**Silvia Nieva Ramos**

*Directoras:*

***SUSANA LÓPEZ ORNAT\** / *SONIA MARISCAL ALTARES\*\****

*\* Departamento de Psicología Básica II (Procesos Cognitivos)*

*Universidad Complutense de Madrid*

*\*\* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*

*Universidad Nacional a Distancia*

Programa de doctorado: Intervención en el Lenguaje.

*Madrid, mayo de 2013*



*A Antolín, a Rufino y a Pablo,*



## AGRADECIMIENTOS

En el largo proceso de estudiante, desde el colegio a la universidad, sólo algunas personas nos motivan más allá del aprendizaje como ocupación obligada de niño- adolescente.

A Susana López Ornat le debo el haberme hecho levantarme de la silla, para preguntar, y querer saber más sobre la Adquisición del Lenguaje y alrededores. Querer saber más de los qués, los porqués, y del propio proceso de búsqueda, en cuanto al método de investigación, que me ha llevado a construir este trabajo de tesis, gracias por tu confianza e inspiración.

No olvidaré los primeros años en Equial, con Pilar, Alexía, Carlos, Sonia, y Laura. Cada persona tenía algo que aportar y una forma complementaria de abordar los problemas teóricos que han surgido en los proyectos en los que hemos colaborado. Os agradezco que contarais conmigo en la tarea de compartir el trabajo, pensar y discutir en un intercambio constante.

A María, por los números, la tranquilidad, el ánimo.

Debo agradecer a Edy Veneziano por enfrentarme a un trabajo minucioso.

A Sonia el llevarme a un claro cuando la palabra tesis era la palabra bosque.

Especialmente a Goizane, gracias por el impulso de nuestras conversaciones sobre poesía, arte, y dificultades. Gracias por creer en mí a veces más que yo misma.

Gracias, gracias a todos esos lugares en los que he descansado, reído, saltado, llorado (y demás gestos de vida) en estos últimos años: a mis amigos-lugar (Natalia, Luis, Luis Álvaro, Rosa, Damián, Elena, Miguel...), queriendo a cada uno y confiando en que sobran las palabras. Esto es sólo un momento en todos los planes que nos queda por hacer.

Más detalladamente, a mi amiga Beatriz, por su directa intervención en el asunto tesis, por su comprensión, y por ponerme metas en una carrera de camino largo y saltos. Gracias por ser mi conciencia.

Si me dejo a alguien es sólo aquí, decídmelo y escribiré vuestro nombre en el hueco que me queda.

A mi hermana-lugar, por vivir conmigo.

Mención especial a Pilar, que me dejó entrar en su casa cámara al hombro para ver crecer a Mendía.

A J.P Chimpancé, citado por fin, por colocar las líneas en prosa de esta tesis y todo lo demás.

Finalmente a mis padres y familia, por estar, unas veces sin entender, y siempre entendiendo, todo lo que su experiencia y nobleza me impulsa a querer hacer. Porque ellos me trajeron la poesía y la alimentaron.

He aprendido. Ahora empieza todo.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1: LA TRANSICIÓN HACIA LA GRAMÁTICA COMBINATORIA</b> .....	8
1.1. La perspectiva de este trabajo sobre el proceso de adquisición del lenguaje .....	9
1.2. La transición de emisiones de una palabra a emisiones multipalabra.	
Estado de la cuestión .....	16
1.2.1. Las emisiones lingüísticas primitivas .....	18
1.2.2. El problema de la definición del la unidad “palabra” .....	20
De vocalizaciones a palabras .....	20
De palabras a emisiones multipalabra.....	22
1.3. La relación entre las emisiones multipalabra y la emergencia de la gramática. Estado de la cuestión .....	27
1.3.1. El desarrollo léxico y las emisiones multipalabra.....	30
1.3.2. Las opciones expresivas y las emisiones multipalabra .....	31
1.3.3. La elipsis y las emisiones multipalabra.....	32
1.3.4. El desarrollo prosódico y emisiones multipalabra .....	33
1.4. Forma y función en el desarrollo lingüístico temprano:	
la comunicación multimodal.....	34

<b>CAPÍTULO 2: LA CONVERSACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN HACIA LA COMBINACIÓN DE PALABRAS</b> .....	39
2.1. Problemas para abordar el estudio de la conversación .....	42
2.1.1. La unidad de análisis del discurso.....	43
El enunciado como unidad del discurso.....	44
El turno como unidad del discurso.....	45
El acto conversacional, la secuencia, el evento y los formatos como unidades del discurso .....	46
La integración de las unidades enunciativas y contextuales como unidades del discurso .....	47
2.2. La receptividad y la unidad temática conversacional .....	49
2.2.1. El papel de los interlocutores en los intercambios lingüístico-comunicativos .....	50
Los primeros intercambios estructurados: las protoconversaciones .....	51
El formato bidireccional en la interacción adulto-niño.....	52
2.2.2. La continuidad temática en el discurso .....	55
La continuidad temática y las retomas .....	56
La activación previa de la información en el discurso y la sintonización adulto-niño.....	57
Los intercambios recíprocos y discursivos .....	59
Las opciones expresivas y la informatividad .....	60

2.3. Los fenómenos de transición de una palabra a emisiones multipalabra en el marco conversacional.....	63
2.3.1. El estudio de las Emisiones de Palabras Aisladas en Sucesión: antecedentes.....	64
2.3.2. Criterios de clasificación de las Emisiones de Palabras Aisladas en Sucesión .....	69
Las estructuras vertical y horizontal y el desarrollo prosódico.....	69
La activación previa en el discurso y la repetición .....	72
La cuestión de la productividad .....	75
2.4. La perspectiva de este trabajo sobre la conversación .....	78
<b>CAPÍTULO 3: OBJETIVOS E HIPÓTESIS .....</b>	<b>83</b>
<b>CAPÍTULO 4: MÉTODO .....</b>	<b>95</b>
4.1. Diseño .....	97
4.2. Participantes.....	98
4.3. Procedimiento .....	99
4.4. Transcripción .....	102
4.4.1. Emisiones inaudibles, dudosas y conductas no verbales .....	105
4.4.2. Auto-repeticiones y auto-correcciones.....	106
4.4.3. El cuerpo de la unidad enunciativa .....	107
Palabras aisladas, amalgamas y/o fórmulas .....	108
Palabras funcionales y sus precursores .....	111
Emisiones multipalabra.....	120
4.5. Codificación.....	115
4.5.1. Análisis de fiabilidad de la codificación .....	126

4.6. Análisis estadístico .....	127
<b>CAPÍTULO 5: RESULTADOS</b> .....	<b>129</b>
5.1. Informes parentales.....	131
5.2. Datos observacionales. Línea de base .....	133
5. 3. Principales análisis estadísticos y resultados.....	135
I. Análisis pragmático-discursivo .....	137
1. Análisis evolutivo de palabras aisladas vs.EPAS vs. Emisiones multipalabra .....	137
2. Análisis evolutivo de los tipos de Emisiones de Palabras Aisladas en Sucesión .....	139
3. Análisis evolutivo intra-categorial: emisiones con apoyo vs. Emisiones espontáneas	141
3.1. Palabras aisladas imitadas vs. Palabras aisladas espontáneas.....	142
3.2. EPAS con apoyo del discurso y de la conversación vs. EPAS sin apoyo. ....	143
3.3. Emisiones de dos o más palabras con apoyo vs. Emisiones de dos o más palabras sin apoyo.....	147
4. Análisis evolutivo comparativo: palabras aisladas vs. EPAS vs. Emisiones multipalabra (con apoyo vs. Sin apoyo).....	148
5. Análisis evolutivo comparativo: palabras aisladas vs. EPAS vs. Emisiones multipalabra (totales) .....	152
6. Análisis evolutivo de las palabras de contenido con apoyo vs. Sin apoyo .....	154
II. Análisis pragmático-formal.....	155
II. Análisis comparativo discursivo-formal .....	157
IV. Otros análisis .....	157

<b>CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	161
6.1. Discusión de los resultados en relación con las hipótesis planteadas.....	164
I. Hipótesis pragmático-discursiva .....	164
1. Predicciones sobre la transición de una a dos o más palabras .....	164
2. Predicciones sobre el papel del discurso	
en la transición de una a dos o más palabras.....	165
3. Predicciones sobre la variabilidad intra-sujeto .....	167
II. Hipótesis pragmático-formal /Hipótesis de interacción discursivo-formal .....	168
1. Predicciones sobre la segmentación del input.....	168
6.2. Discusión de los resultados procedentes de los informes parentales.....	171
6.3. Implicaciones teóricas y metodológicas .....	172
El concepto de transición en el inicio de la gramática .....	172
Aportaciones metodológicas.....	174
6.3.1. Revisión de estudios previos .....	174
6.3.2. Revisión de las categorías de codificación .....	177
6.4. Implicaciones prácticas y aplicaciones profesionales.....	179
6.5. Limitaciones del estudio .....	182
6.6. Perspectivas de investigación .....	183
6.6.1. Forma y función en la identificación y extensión de las unidades enunciativas ..	184
La longitud y duración silábica y las emisiones multipalabra .....	185
Encadenamiento y repetición.....	185
La relación entre la evolución del vocabulario, la morfología y la Longitud Media	

de Emisión.....	186
Las relaciones argumentales .....	186
Las combinaciones multimodales .....	187
6.6.2. La interacción conversacional .....	188
La imitación y las retomas imitativas .....	188
La activación previa del discurso.....	189
La recursividad en las secuencias discursivas y las emisiones multipalabra.....	189
6.7. Conclusiones.....	191
<b>REFERENCIAS</b> .....	193
<b>APÉNDICES</b> .....	209
APÉNDICE I. MÉTODO. Archivo de codificación abreviado para clan .....	211
APÉNDICE II. MÉTODO. Codificación interjueces .....	216
APÉNDICE III. MÉTODO. Especificaciones técnicas para el registro audiovisual del lenguaje infantil .....	217
APÉNDICE IV. MÉTODO. Especificaciones de la conversión de material audiovisual a formato CHILDES.....	218
APÉNDICE V. RESULTADOS. Residuos tipificados corregidos.....	219

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Sistema de codificación de EPAS de Scollon (1976) .....	66
Tabla 2.2. Sistema de codificación de Veneziano (1999a) .....	68
Tabla 5.1. Datos procedentes del MacArthur CDI.....	132
Tabla 5.2. Temporización de las sesiones de grabación .....	134
Tabla 5.3. Tasa de emisiones por sesión de grabación .....	134
Tabla 5.4. Evolución de las palabras aisladas, emisiones multipalabra y EPAS.....	137
Tabla 5.5. Evolución de las palabras aisladas, emisiones multipalabra y EPAS. Variaciones porcentuales .....	138
Tabla 5.6. Evolución de los tipos de EPAS .....	139
Tabla 5.7. Evolución de los tipos de EPAS. Variaciones porcentuales .....	140
Tabla 5.8. Evolución de las palabras aisladas imitadas y espontáneas .....	142
Tabla 5.9. Evolución de las palabras aisladas imitadas y espontáneas. Variaciones porcentuales .....	142
Tabla 5.10. Evolución de las EPAS con apoyo y sin apoyo .....	144
Tabla 5.11. Evolución de las EPAS con apoyo y sin apoyo. Variaciones porcentuales.....	144
Tabla 5.12. Evolución de las EPAS inter e intra-turno con y sin apoyo.....	145
Tabla 5.13. Evolución de las EPAS inter e intra-turno con y sin apoyo. Variaciones porcentuales .....	145
Tabla 5.14. Evolución de las emisiones multipalabra con y sin apoyo .....	147
Tabla 5.15. Evolución de las emisiones multipalabra con y sin apoyo. Variaciones porcentuales .....	148
Tabla 5.16. Evolución de las unidades discursivas y enunciativas con y sin apoyo.....	149

Tabla 5.17. Evolución de unidades discursivas y enunciativas con y sin apoyo.	
Variaciones porcentuales .....	150
Tabla 5.18. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras (con y sin apoyo) .....	151
Tabla 5.19. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras. (con y sin apoyo) Variaciones porcentuales .....	152
Tabla 5.20. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras (totales).....	153
Tabla 5.21. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras (totales). Variaciones porcentuales .....	153
Tabla 5.22. Evolución de las emisiones de palabras de contenido con apoyo y sin apoyo .....	154
Tabla 5.23. Evolución de la segmentación del input .....	155
Tabla 5.24. Evolución de la segmentación del input. Variaciones porcentuales .....	155
Tabla 5.25. Evolución de las palabras aisladas vs. Emisiones multipalabra (en total de emisiones) .....	158
Tabla 8.1. Secuencias codificadas por interjueces .....	216
Tabla 8.2. Evolución de las palabras aisladas, emisiones multipalabra y EPAS. Residuos tipificados corregidos .....	219
Tabla 8.3. Evolución de los tipos de EPAS. Residuos tipificados corregidos .....	220
Tabla 8.4. Evolución de las palabras aisladas imitadas y espontáneas. Residuos tipificados corregidos .....	220

Tabla 8.5. Evolución de las EPAS con apoyo y sin apoyo	
Residuos tipificados corregidos .....	220
Tabla 8.6. Evolución de las EPAS inter e intra-turno con apoyo y sin apoyo.	
Residuos tipificados corregidos .....	221
Tabla 8.7. Evolución de las emisiones multipalabra con y sin apoyo.	
Residuos tipificados corregidos .....	221
Tabla 8.8. Evolución de las unidades enunciativas y discursivas con y sin apoyo.	
Residuos tipificados corregidos .....	222
Tabla 8.9. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras (con y sin apoyo). Residuos tipificados corregidos .....	223
Tabla 8.10. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras (totales). Residuos tipificados corregidos .....	224
Tabla 8.11. Evolución de la segmentación del input.	
Residuos tipificados corregidos .....	224
Tabla 8.12. Evolución de las palabras aisladas vs. Emisiones multipalabra (en total de emisiones). Residuos tipificados corregidos .....	225

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5.1. Evolución de palabras aisladas, emisiones multipalabra y EPAS .....	139
Figura 5.2. Evolución de tipos de EPAS (respecto al total de EPAS) .....	141
Figura 5.3. Palabras aisladas espontáneas e imitadas (respecto al total de palabras aisladas).....	143
Figura 5.4. Evolución de EPAS con apoyo y sin apoyo (respecto al total de EPAS).....	146
Figura 5.5. Evolución de tipos de EPAS inter e intra-turno con y sin apoyo .....	146
Figura 5.6. Emisiones multipalabra con y sin apoyo (respecto al total de emisiones multipalabra).....	148
Figura 5.7. Evolución de unidades discursivas y enunciativas con y sin apoyo.....	150
Figura 5.8. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras (con y sin apoyo).....	152
Figura 5.9. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras (totales).....	154
Figura 5.10. Evolución de la segmentación del input.....	156





## INTRODUCCION

El aprendizaje temprano de la lengua materna se produce durante un período aproximado de unos tres años y medio en lo que se refiere a los recursos lingüístico-comunicativos básicos y se va completando a lo largo de la vida infantil y adulta.

¿Cómo logran los niños elaborar un sistema lingüístico tan organizado y convencional como el adulto? ¿En qué competencias se asientan inicialmente la comunicación y la gramática?, ¿cómo se articulan ambos sistemas?, ¿de qué mecanismos de aprendizaje se sirven?

Para poder plantear hipótesis que acerquen la respuesta a algunas de estas cuestiones, nos hemos centrado en el estudio del desarrollo desde una perspectiva ontogenética que considere la vertiente social y cognitiva del sistema que aprende durante el proceso de estructuración lingüística.

Este es el caso del trabajo que aquí se presenta, que se centra en la adquisición de la capacidad para producir emisiones multipalabra, un aprendizaje fundamental que precede al inicio de la gramática. Se trata de mostrar un momento concreto del proceso de construcción de un sistema gramatical, que sirve para categorizar y estructurar la expresión lingüística de la realidad y el pensamiento.

El proyecto surge a partir del presupuesto de que el estudio del aprendizaje temprano puede enfocarse desde una perspectiva que aúne la observación del contexto conversacional de interacción niño-adulto y el análisis semántico-pragmático de las emisiones que se comparten en ese contexto, teniendo en cuenta que en ambos niveles se gestan las competencias sobre las que se asentará la capacidad de combinar palabras.

En la práctica, esta investigación se ha abordado desde una perspectiva observacional. Se trata del primer estudio longitudinal sistemático en lengua española que ha tratado de interpretar los mecanismos de *transición*<sup>1</sup> de una producción con predominancia de palabras/idades aisladas a los inicios de la combinación de palabras en el marco de los intercambios conversacionales adulto-niño. Los movimientos conversacionales no se consideran únicamente como un marco contextualizador, sino como un mecanismo activo que interviene en el

---

<sup>1</sup> Se utilizará el término transición como viene haciéndose en la investigación sobre adquisición del lenguaje, aunque su uso será cuestionado posteriormente.

## INTRODUCCIÓN

aprendizaje. El término movimiento (move), aplicado al análisis del discurso, fue recogido de Goffman (1976). Los movimientos son las unidades en las que se divide una intervención. Los turnos de la conversación son parte de los movimientos conversacionales que sirven para encadenar semánticamente el contenido de la conversación. Esta tesis presenta los resultados de un estudio de diseño longitudinal denso. Tiene como precursores conceptuales directos los estudios de Veneziano (1997, 1999a), inspirados por Bloom (1973) y Scollon (1976) entre otros que se detallarán más adelante. A su vez se han realizado trabajos sobre este tema y con este enfoque longitudinal en lengua francesa, en la que están disponibles dos análisis (Veneziano, 1999a y Veneziano y Nieva, 2005) y en lengua inglesa, con un estudio transversal reciente (Herr-Israel y McCune, 2011).

En cuanto a la estructura de la tesis, en el capítulo 1 se presenta la opción teórica a la que se adscribe este trabajo. Se trata de un modelo constructivista-emergentista que propone una serie de mecanismos de cambio y de condiciones iniciales de procesamiento general que sesgan el proceso de adquisición. Desde esta postura se considera que el proceso de *transición* se ve influido tanto por restricciones cognitivas, como por las características de los intercambios lingüísticos que tienen lugar en el entorno del niño. Estas relaciones son también motor del cambio. En este capítulo se realiza un recorrido desde los primeros trabajos que se han enfrentado al problema de la transición en el período que abarca este estudio hasta la actualidad, pasando por las aportaciones de las investigaciones más relevantes que han versado sobre los inicios de la producción de emisiones multipalabra.

Desde una perspectiva que considera el proceso de adquisición de la lengua materna como un proceso constructivo, decidimos abrir una ventana temporal de cinco meses, el tiempo que la participante definitiva en el estudio tardó en pasar de emitir producciones mayoritariamente de palabras aisladas a una producción con predominio de combinaciones de palabras.

En la *transición* hacia las emisiones multipalabra, diferentes investigaciones, que se revisan en este capítulo, dan cuenta de varios fenómenos que implican *unidades enunciativas simples* -palabras aisladas-, los que implican *unidades transicionales* – palabras con aditivos premorfológicos<sup>2</sup>, amalgamas o fórmulas<sup>3</sup>-, y los que implican *emisiones multipalabra*.

El proceso hacia las emisiones multipalabra es un proceso complejo en el que influyen

---

<sup>2</sup> Los aditivos pre-morfológicos o “fillers” son elementos vocálicos o silábicos que ocupan de forma imprecisa la posición de posibles palabras de clase cerrada. Se han llevado a cabo numerosos estudios sobre los “fillers” en diferentes lenguas, tanto por lingüistas como por psicolingüistas. Las denominaciones son varias: aditivos-prepalabra, elementos adicionales, protomorfemas, formas precursoras, dispositivos pre-sintácticos, “place-holders”, “pivots” vocálicos. (Bloom, 1970; Dore, Franklin, Millery Ramer, 1976, Peters, 1977; Donahue, 1986; Collings, 1990; Bottari, Cipriani y Chilosi, 1993; Mariscal, 1996; Lleó 1997; López Omat, 1997; Veneziano y Sinclair, 1997).

<sup>3</sup> Estas estructuras se explicarán con detalle en el capítulo 2.

multitud de variables y en el que los cambios en los diferentes componentes lingüísticos se interrelacionan. En este capítulo se exponen los resultados de diversas investigaciones que han explorado las relaciones entre estas variables y la adquisición de las emisiones multipalabra. Todo ello partiendo de la idea de que la división en componentes del sistema lingüístico es solo un recurso para facilitar su estudio, y que los cambios afectan a varios niveles simultáneamente.

En el Capítulo 2 se revisan los trabajos que han abordado las dificultades que plantea el estudio de la conversación, comenzando por la necesidad de delimitar una unidad de análisis discursiva común que sea válida. A continuación se describe la naturaleza de las interacciones conversacionales entre el niño y el adulto y se revisan los principales estudios que han optado por trabajar desde un enfoque conversacional. En este mismo capítulo se muestran cómo han tratado de categorizar las unidades lingüístico-discursivas y las categorías que proponen. Destacando ciertos fenómenos que se dan a nivel discursivo dentro de los movimientos conversacionales: las Emisiones de Palabras en Sucesión (EPAS)<sup>4</sup>, en las que dos unidades enunciativas simples se encadenan en el discurso compartiendo unidad temática (cf. Ejemplo 1)<sup>5</sup>:

Ejemplo 1:

Edad: 1;10.  
 Situación: Lectura: La niña mira a un niño que está viendo la tele en un cuento.  
 Niña: nene: .  
 Padre: ¿es un nene?, ¿y qué está viendo?  
 Niña: tele.  
 Padre: la tele.

En el capítulo 3 se incluyen las hipótesis que estructuran el proyecto. Nuestra hipótesis principal predice un papel importante de las estructuras de *transición* y los movimientos conversacionales en este proceso de cambio. Para desarrollar esta hipótesis, se han situado cuáles son las necesidades socio-cognitivas a las que se enfrenta un niño en el momento del paso hacia las emisiones multipalabra, observando su punto de partida, el tipo de emisiones que pueden encontrarse en el proceso, y definiendo el objetivo del mismo: un uso productivo de las emisiones multipalabra. En ellas proponemos dos mecanismos que podrían facilitar el desarrollo de la capacidad para producir emisiones multipalabra: *los mecanismos subyacentes a los movimientos conversacionales* y *los mecanismos de segmentación de unidades enunciativas a partir del input disponible en el ambiente*. Estos últimos podrían estar proporcionando al sistema que aprende (el niño) la oportunidad de producir lenguaje en un nivel superior del que le permitiría la competencia lingüística que muestra cuando no inserta su producción en el diálogo.

En el capítulo 4 se describe el método, detallando los procedimientos de transcripción y

<sup>4</sup> Traducción nuestra del término *Successive Single-Word Utterances* (SSWUs) propuesto por Bloom (1973).

<sup>5</sup> Todos los ejemplos numerados que ilustran esta tesis han sido extraídos del corpus Nieva (2013).

## INTRODUCCIÓN

codificación de las categorías transicionales, así como el proceso de toma de decisiones ante las dificultades metodológicas que se han encontrado para establecer límites en los niveles de complejidad de las producciones infantiles dentro del continuo del habla: vocalizaciones- palabras aisladas- emisiones multipalabra. Al final de este capítulo se exponen detalladamente los criterios de codificación y su análisis de fiabilidad.

En el capítulo 5 se presentan los resultados. Aquí se introducen dos tipos de análisis coherentes con los postulados del modelo teórico que adoptamos en correspondencia con los dos niveles: un *nivel pragmático-discursivo* que trata de definir el papel de los interlocutores en los intercambios tempranos y cómo sirven para estructurar la conversación, y un nivel *pragmático-formal*, centrado en establecer las diferencias a lo largo del tiempo entre las vocalizaciones prelingüísticas, palabras aisladas o emisiones multipalabra, y poder así establecer la línea de base y el momento en el que se generaliza el uso de las conductas lingüísticas que observamos. Este segundo nivel está presente en los análisis para comprobar la hipótesis pragmático-formal, y en los análisis de la hipótesis pragmático-discursiva, para delimitar las unidades que entran en juego en la conversación.

A nivel general, los resultados expuestos en el capítulo 6 muestran que la estructura de la conversación tiene un papel relevante en la *transición* hacia las emisiones multipalabra, tanto como los avances de carácter formal.

Finalmente, el capítulo 6 se ocupa de la discusión y conclusiones. En él argumentamos las implicaciones de estos resultados, junto con propuestas de investigación y su aplicación clínica que abren la puerta a futuros trabajos.





## **CAPÍTULO 1**

### **LA TRANSICIÓN HACIA LA GRAMÁTICA COMBINATORIA**



## LA TRANSICIÓN HACIA LA GRAMÁTICA COMBINATORIA

### 1.1. La perspectiva de este trabajo sobre el proceso de adquisición del lenguaje

Para organizar su sistema lingüístico, el niño necesita extraer de su entorno las claves que le ayuden a segmentar las unidades de información relevantes.

Este proceso convive con la necesidad de comunicación para el desenvolvimiento en la vida diaria y se integra con otras habilidades cognitivas y sociales. Desde sus primeras vocalizaciones, o incluso antes, en el período intrauterino, los bebés utilizan claves informativas del entorno. Estas claves pueden ser atencionales, sociales o intra-lingüísticas. Se trata de sesgos que guían el aprendizaje y emergen a partir de la integración de información multimodal. Un ejemplo en el ámbito de las claves intra-lingüísticas serían las claves distribucionales, a partir de las cuales los niños aprenden la posición relativa de las palabras y cómo éstas estructuran el discurso complejo que tienen la oportunidad de escuchar. El mecanismo que subyace a la extracción de claves intra-lingüísticas, introducido por Pinker (1982), aunque en un sentido más restringido que le dan otros autores, es el de *bootstrapping* o facilitación, que sirve para identificar propiedades y unidades que estructuran el lenguaje.

El manejo de estas claves ha sido analizado por Lieven, Pine y Baldwin (1997). Estos autores aportan tres propuestas sobre cómo los niños estructuran los primeros enunciados combinados: relaciones semánticas, sintácticas y distribucionales. En su planteamiento explican que el niño registra regularidades distribucionales implícitamente y a partir de este registro se produce la asignación de categorías gramaticales y léxicas.

Al principio el niño no comprende relaciones de significado ni relaciones entre palabras, no obstante puede identificar regularidades entre enunciados y contextos. Lieven y sus colaboradores han introducido los términos *frame* y *slot*, siendo ambos marcos en los que se insertan unidades combinadas. Otros patrones son los basados en el léxico (*lexically-based*). Se trata de patrones de posición que mantienen un ítem constante, combinándose con otros de forma productiva. Serían equivalentes a los *pivots* de Braine (1963)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Este concepto de *pivot* se tratará más adelante.

En lo que se refiere al aspecto semántico, las primeras combinaciones estarían basadas en la concatenación de funciones que subyacen a la estructura observable (agente + acción, agente + paciente, etc).

En esta línea, Lieven y colaboradores (1997), apoyan la idea de estructura como proceso emergente, sin pretender buscar estructuras semánticas o sintácticas abstractas. El acercamiento a estas claves dentro de la cultura occidental actual se observa generalmente a partir de la interacción con adultos y tiene como marco el contexto natural del diálogo<sup>7</sup>. En él, el niño puede tener acceso a la información lingüística de un modo completo y va adaptando a su aprendizaje la información extraída a medida que recibe y elabora nuevos datos. Se trata de un ajuste continuo, en el que pueden darse avances y retrocesos<sup>8</sup>. Esto ocasiona que en el habla se observen a menudo formas inconsistentes, manifestación de un conocimiento parcial y de reorganizaciones en el aprendizaje.

Este período de construcción puede durar hasta aproximadamente los tres años de edad en cuanto a la formación de la “columna vertebral” del sistema lingüístico, aunque no deja de reelaborarse en etapas siguientes.

Para explicar la reorganización de la información durante este intervalo en el que los niños tienen una estructura más o menos estable del sistema, se han planteado hipótesis que abogan por la continuidad o discontinuidad entre los inicios de la actividad vocal, las primeras palabras y la sintaxis temprana. Autores como Dore et al. (1976) han planteado que antes de cada período importante de aprendizaje lingüístico se daría una fase de transición que serviría de “puente” a aprendizajes más avanzados.

“Cada estado principal del lenguaje está precedido por una fase transicional que sirve como mecanismo puente para la siguiente adquisición principal” (Dore et al, 1976: p.13)<sup>9</sup>

Las hipótesis clásicas de falta de continuidad (Jakobson, 1941) trataban de dividir en fases discretas o etapas el proceso de desarrollo del lenguaje infantil, teniendo como referencia la competencia sintáctica adulta, y valorando de forma restrictiva como avances en el desarrollo las aproximaciones que hace el niño hacia ese modelo. Van Geert y Van Dijk (2002) han criticado

---

<sup>7</sup> La participación en formatos de diálogo y gran parte de las características del *input* no se dan en todas las culturas. Estas afirmaciones pueden aplicarse a la cultura occidental, en principio (Lieven, 1994).

<sup>8</sup> Por ejemplo, durante el desarrollo fonológico, un niño puede articular correctamente todos los fonemas en palabras bisilábicas, y empezar a cometer errores en sonidos que articulaba bien al extender sus producciones a palabras trisilábicas o multisilábicas. Lo que no quiere decir que haya “desaprendido” a articular, sino que sus recursos son limitados y se centran en los nuevos aprendizajes.

<sup>9</sup> “We claim that each major linguistic stage is preceded by a transitional phase which serves as a bridging device for the next major acquisition”. (Dore et al, 1976: p.13)

este sesgo hacia la generación de una trayectoria definida de desarrollo en etapas o fases discretas. Esta forma de abordar el estudio del desarrollo del lenguaje se ve limitada por evidencia sobre el carácter no lineal del proceso como consecuencia de la reorganización de la información. También para Hasson y Joffe (2007) el nivel de competencia lingüística del niño se mediría por el proceso, no únicamente por el producto o resultado del aprendizaje <sup>10</sup>.

Considerar la no linealidad del desarrollo del lenguaje, y tratar de establecer una categorización para valorar los avances de los niños no excluye que se pueda entender el desarrollo del lenguaje dentro de un modelo basado en fases, como el que propone López Ornat (1999), aunque no como estadios invariantes o etapas que generalizan los niveles de aprendizaje. Se trata de fases que contemplan la inestabilidad del sistema, reflejando los cambios cualitativos en la representación de la información lingüística. Lo esencial en planteamientos como éste, es que consideran que las habilidades de diferentes niveles dentro de un momento de aprendizaje concreto no se reemplazan unas por otras directamente, sino que existen períodos de acumulación o confluencia de los que emerge un nuevo estatus cualitativo y que por ello tienen la apariencia de momentos de transición.

Del mismo modo que el niño organiza su sistema lingüístico, el investigador trata de entender la representación de ese sistema “en movimiento” durante el proceso de adquisición y le asigna categorías para el análisis. Esta categorización se complica cuando el objetivo investigador es la observación y análisis del lenguaje dentro de los períodos de transición a los que nos referimos (confluencia). Concretamente, la tarea se ve dificultada por la citada inconsistencia de las producciones, como han informado varios autores (Slobin, 1985, 1971; Valian, 1991; Berman y Slobin, 1994; López Ornat, 1997). Lo que nos lleva a abrir un debate sobre la expresión observable de las habilidades lingüísticas de los niños pequeños, problema que ya han planteado investigadores como Lieven (1994) y Tomasello (2000, 2003), teniendo en cuenta que la explicación de un fenómeno debe simplificar su comprensión sin caer en la simplificación del fenómeno en sí.

Al asimilar el conocimiento temprano del lenguaje al modelo adulto, se corre el riesgo de perder información crucial sobre cómo se gesta el aprendizaje, por lo que la valoración de los avances del niño no puede basarse esencialmente en reformulaciones de lo que comparte con el modelo adulto. La inestabilidad es el reflejo del “trabajo” que el niño hace para encajar las regularidades que extrae en su sistema. Es la llamada variabilidad intra-sujeto, y debería ser

---

<sup>10</sup> En el ámbito clínico puede reflejarse el enfoque de los estudios sobre desarrollo y aprendizaje centrados en el proceso, por ejemplo, en la batería de LPAD (Learning Propensity Assessment Device), de Feuerstein, Rand, Jensen, Kaniel y Tzuriel (1987), donde plantean que la evaluación del lenguaje tiene que basarse en dar cuenta del potencial para el cambio, no en el cambio en sí.

interpretada como un proceso de cimentación necesario para la construcción de estructuras más complejas.

El término variabilidad fue introducido por Bloom, Miller y Hood (1975) en el análisis de un corpus longitudinal para explicar particularidades del uso de producciones de diferente nivel de complejidad de una forma lingüística en un mismo momento evolutivo. Este hallazgo fue tomado como evidencia a favor del proceso de aprendizaje no lineal, gradual y recursivo. Así, un niño pequeño puede producir en un mismo momento evolutivo una forma gramatical concreta de forma correcta e incorrecta. Por ejemplo, en un contexto en el que se requiere el uso del determinante, en un mismo día, un niño puede utilizar para el referente *pelota* diferentes producciones: “*pepópa*”, “*e peta*”, “*la pota*”, etc. En estos casos estaríamos observando variabilidad fonológica y morfosintáctica, pero el término *variabilidad intra-sujeto* puede aplicarse a cualquier conducta lingüística observable, no necesariamente morfosintáctica<sup>11</sup>.

Este tipo de variaciones constituyen un fenómeno interesante para la teoría de Sistemas Dinámicos y aquellos enfoques que contemplan la actividad auto-organizativa del aprendiz en cuanto a la exploración de asociaciones que le permiten adaptarse (Thelen y Smith, 1993), así como el producto del aprendizaje basado en el nuevo *input* disponible (Karmiloff-Smith, 1986; Elman, 2003; Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi y Plunkett, 1996).

Para el sistema, la variabilidad es previa a la elección en un estado cualquiera del aprendizaje, por lo que para entender el proceso de cambio en el desarrollo es esencial tratar de comprender esta variabilidad, sus causas y repercusiones (Siegler, 2002).

Van Geert y Van Dijk (2002) han tratado de aportar un exhaustivo recorrido por la noción teórico-empírica de la variabilidad, iniciando su revisión con la crítica a las investigaciones que se centran en la observación de hitos en el desarrollo en busca de una trayectoria general, sin interpretar la variabilidad o reduciéndola a una clasificación de errores.

“En lugar de conceptualizar un nivel de desarrollo del niño o un estado de desarrollo como un valor verdadero escondido, oculto por los caprichos de una medida cargada de errores, animamos a los investigadores a que observen el nivel del niño como un rango, un dominio específico de variabilidad”. (Van Geert y Van Dijk, 2002: 370)

Aún así, existe cierto consenso en que el desarrollo del lenguaje muestra períodos de inestabilidad. Van Geert y Van Dijk, defienden la noción de variabilidad apoyándose en la teoría de Sistemas Dinámicos, definiéndola como “una fuerza potencial conductora del desarrollo y un

---

<sup>11</sup> Ni únicamente lingüística. Van Geert y Van Dijk (2002), citan trabajos de variabilidad intra-sujeto sobre emociones y desarrollo motor.

indicador potencial del proceso en curso” (Van Geert y Van Dijk, 2002: p.341)<sup>12</sup>. Ésta proporciona información sobre la continuidad/ discontinuidad del proceso de aprendizaje y sobre la noción misma de transición.

Asimismo, plantean que el desarrollo del lenguaje es relevante como objeto de estudio al proporcionar indicadores de variabilidad mediante la recogida de gran cantidad de datos cuantificables en un período de tiempo no excesivamente prolongado.

Estos autores cuestionan si la estabilidad aparece de modo repentino y se interesan por el sentido de sus fluctuaciones. Para ello toman medidas relativas a la adquisición de preposiciones y a Longitud Media de Emisión (LME)<sup>13</sup>, mostrando diferentes técnicas para extraer y analizar datos de variabilidad.

Otro aspecto a tener en cuenta sobre la variabilidad es su relación con la construcción del conocimiento en etapas tempranas mediante el tipo de estrategias locales *-item-by-item basis* (Pine y Lieven, 1997). Para ilustrar este tipo de aprendizaje local Tomasello (1992) propone la Hipótesis de las Islas Verbales (*Verb Island Hypothesis*), que trata de mostrar cómo los niños aprenden a marcar las distintas opciones combinatorias en cada verbo de forma individual y a diferente ritmo. Según esta propuesta, en las primeras producciones del niño cada verbo tiene su propia organización e inicialmente no existe una organización general del sistema en conjunto. Por tanto, según estos autores, la organización de las primeras combinaciones de palabras parece estar relacionada con elementos léxicos concretos.

Mueller Gathercole, Sebastián y Soto (1999) han puesto de manifiesto evidencia a favor de esta hipótesis. En sus resultados muestran cómo los dos sujetos que observan utilizan únicamente una forma del paradigma verbal, y no la misma, por cada verbo diferente. La cantidad de formas que los sujetos utilizan para cada verbo aumenta gradualmente gracias a la utilización de las formas “típicas” de un verbo en otros. Analizan a su vez el *input* – los verbos que las madres les dirigen- viendo que, aunque las madres emplean verbos distintos, utilizan las mismas formas del paradigma. Finalmente concluyen que, a partir de tales resultados, no es posible sostener la idea de estadios discretos en el desarrollo de las formas verbales. Es importante resaltar aquí que lo que llega a ser productivo está muy influido por parámetros de complejidad lingüística, además del *input*.

---

<sup>12</sup> Variability is viewed as a potential driving force of development and a potential indicator of ongoing processes”. (Van Geert y Van Dijk, 2002: p.341)

<sup>13</sup> Traducción del inglés *Mean Length Utterance* (MLU). Es un índice de desarrollo morfosintáctico. Miden la LME en morfemas. Hay estudios que corroboran que la LME en morfemas y en palabras, correlacionan a edades tempranas (Arlman-Rupp, van Niekerk de Haan, y Van de Sandt-Koenderman, 1976; Hickey, 1991; Thordardottir y Weismer, 1998)

Por otro lado, hay estudios que no van en la dirección de la hipótesis del aprendizaje local, como es el caso del trabajo de Ninio (2005), en lengua hebrea, que halla una interrelación en las combinaciones de palabras que analiza en sus datos sobre los procesos de combinatoria temprana, observando altas probabilidades de encontrar combinaciones de un mismo tipo (mismos elementos combinados, o mismas funciones). Pone como ejemplo que los niños aprendan a la vez dos combinaciones de palabras del tipo “X pequeño”, “X grande”. Al aprenderse de forma simultánea, podrían transferirse los aprendizajes. Ninio interpreta esta transferencia como formal, sintáctica y dirigida a aspectos estructurales. Por ello propone ahondar en cuáles son los rasgos en los que el procesamiento encuentra las similitudes que permiten establecer la transferencias entre ítems.

En otra investigación anterior, desde el enfoque de una teoría de dependencia (Ninio, 1998), planteó cómo la gramática podría estar construyéndose entre un elemento principal y uno adyacente. Trata de aplicarlo a la formación de combinaciones de tres palabras, partiendo del supuesto de que las relaciones gramaticales entre palabras se gestan de manera gradual y continua desde las producciones de una palabra, la combinación de dos palabras hacia las tres palabras o más. El modelo de dependencia parece predecir el tipo de oraciones que pueden combinar los niños cuando empiezan a aumentar sus combinaciones sin recurrir a la existencia de conocimientos innatos.

Sin embargo la variabilidad intra-sujeto no es el único proceso que nos puede dar información útil para interpretar el trabajo que hace el individuo en la estructuración de su lenguaje. López Ornat (1994) también ha observado “pausas” en el desarrollo de las producciones lingüísticas de los niños que deben ser tenidas en cuenta. Estas variaciones formales que se observan son paralelas a otras de base funcional.

El aprendiz (no la lengua) utiliza progresos gramaticales parciales, con el objetivo de desencadenar nuevos progresos, también parciales, y retrocede o retoma los primeros cuando ha resuelto los problemas que los nuevos habían creado”. (López Ornat 1994: p.111)

Considerando la complejidad y la larga duración del proceso de aprendizaje de la lengua materna, para la realización de este trabajo, nos interesa especialmente un momento concreto: la *transición* de la producción de palabras aisladas a las producciones multipalabra. Como se ha dicho en la introducción, su estudio es relevante porque precede al inicio de la primera gramática. A este periodo se le ha considerado como una *transición* en gran parte de la bibliografía que sirve de apoyo a esta tesis, por tanto, mantendremos esa denominación, aunque en el Capítulo 6 plantaremos algunas objeciones a este término y posibles alternativas.

La adquisición de las emisiones multipalabra, independientemente de la lengua en que se aprende a hablar, se puede localizar en un periodo de tiempo concreto que comprende entre los 18 y 30 meses de edad, dependiendo del niño (véase, por ejemplo, Slobin, 1985). Las primeras emisiones de este tipo son una concatenación de palabras o amalgamas sin estructura gramatical.

La mayoría de los autores en los que se basa este estudio (Bloom, 1973; Scollon, 1979; Veneziano, 1999a, entre otros)<sup>14</sup>, coinciden en que la *transición* entre la producción de palabras aisladas y la producción de emisiones multipalabra pone en marcha diferentes mecanismos de procesamiento de claves intra-lingüísticas y de regularidades formales y funcionales que los niños extraen del entorno comunicativo.

En este período de *transición* de una a dos o más palabras el niño aprende a interpretar y transmitir significados compartidos, que se irán especificando a medida que se organice su sistema gramatical. Es decir, aprende cómo cada palabra tiene un uso diferente y se comporta de forma diferente en función de determinadas variables, claves intra-lingüísticas o contextuales (posicionales, fonoprosódicas, semánticas, etc). Este aprendizaje se produce de manera implícita y una de sus posibles vías de acceso la proporciona la conversación, por ello, como veremos en el siguiente capítulo, este estudio se centra en el análisis conversacional.

Como punto de partida, disponemos de datos de investigaciones previas que dan cuenta del uso de diferentes tipos de producciones insertas en el discurso conversacional *en un mismo momento de desarrollo* (Scollon, 1979; Veneziano, 1999a, entre otros). Esta variedad de formas y estructuras podría implicar a su vez una variedad de mecanismos cognitivos subyacentes. Estudios previos han encontrado distintos tipos de emisiones con o sin intervención del adulto que *conviven en el tiempo*, como se muestra en los siguientes ejemplos, extraídos del corpus Nieva (2013):

Ejemplo 1.2. Emisiones de una palabra aislada:

*Mano* (pidiendo a su madre que le ayude a subir).

Ejemplo 1.3. Emisiones amalgamadas.

*¿Ostá?* [: ¿dónde está?] (preguntando por una pelota).

Ejemplo 1.4. Emisiones de una palabra repetida en un mismo turno de palabra:

*Patíta patíta* [: pintura pintura] (antes de empezar a pintar).

---

<sup>14</sup> En el Capítulo 2 se presenta una revisión de los resultados de sus trabajos que resultan relevantes para este estudio.

Ejemplo 1.5. Emisiones de la misma palabra en varios turnos con la intervención del adulto.

Niña: **Más.**

Madre: ¿Más qué?

Niña: **Más.**

Ejemplo 1.6. Emisiones de dos palabras referidas a una misma situación, aunque emitidas en diferentes turnos.

Niña: **Pétes** [: peces].

Madre: ¿Y cómo hacen los peces?

Niña: **Tá:ya** [: nada(n)].

Ejemplo 1.7. Emisiones de dos palabras diferentes separadas por una pausa larga:

¡ **Batíto** [: amarillo] (pausa entre 0.5 y 2 segundos) **bó:bo** [: globo]! (señalando un globo que su madre acaba de dibujar).

Ejemplo 1.8. Emisiones multipalabra.

**má** [: más] **qué:ma** [: crema]. (Pidiendo crema a su madre).

La presencia simultánea, en un mismo período de tiempo, de estos siete tipos de emisiones (Ejemplos 1.2 a 1.8), que incluyen las emisiones multipalabra (Ejemplo 1.8), indica que las emisiones multipalabra no aparecen aisladas de otro tipo de producciones pregramaticales y que, por lo tanto, nos enfrentamos a un proceso complejo de construcción. Por ello, y como ya se ha dicho anteriormente, el proceso de adquisición del lenguaje no parece estar basado en etapas discretas claramente identificables y delimitadas, sino que se caracteriza por una variada inestabilidad en la que conviven producciones de diferente nivel de complejidad.

En el siguiente apartado revisaremos de dónde parten los estudios actuales sobre este tema.

## 1.2. La transición de emisiones de una palabra a emisiones multipalabra. Estado de la cuestión

Tradicionalmente, en los primeros estudios objetivos sobre lenguaje infantil, que se sitúan en torno a la década de 1930<sup>15</sup> (Grégoire, 1933; Leopold, 1949; Bühler, 1926) y que están basados

---

<sup>15</sup> Existen varios estudios previos llevados a cabo al principio del siglo XX por lingüistas y biólogos que

principalmente en diarios, así como en estudios posteriores, tanto desde una perspectiva generativista (Chomsky, 1956) y conductista clásicas (Skinner, 1957), como desde otras perspectivas más actuales, la investigación sobre el lenguaje temprano se ha centrado en el estudio de los aspectos formales (estructuras y relaciones gramaticales) ignorando la dimensión pragmático-funcional o considerándola como accesorio. Estos estudios han partido de la Lingüística o de una Psicolingüística de inspiración Lingüística, desde cuya interpretación se otorga un papel central a la combinación de palabras como inicio de la sintaxis.

Otros enfoques, no exclusivamente centrados en los aspectos lingüístico-formales y cuyos principios influyen a otras disciplinas como, por ejemplo, las Matemáticas, la Física y la Biología, son aquellos que proponen las teorías emergentistas, cuyo inicio puede situarse en los emergentistas británicos (Alexander, 1920 y Morgan, 1923). En el capítulo 3 se expondrán con detalle varios de los supuestos de los que parten estas teorías, cuyas aportaciones se verán reflejadas a lo largo de la exposición de nuestro trabajo. En lo que afecta al estudio de la adquisición del lenguaje, las teorías emergentistas son compatibles con los principios de las teorías socio-funcionalistas que abogan por la interacción adulto- niño como base funcional y contextual para la adquisición (Vygostky, 1962, Bruner 1978) así como teorías constructivistas que se basan en la influencia tanto de la información del entorno como de la elaboración cognitiva que hace el niño durante el proceso de adquisición.

Estas diferencias teóricas que se han introducido hasta aquí tienen repercusiones concretas en la forma de abordar los estudios sobre lenguaje infantil. En líneas generales, cuando se han emprendido trabajos de investigación centrados en este período temporal se han encontrado dos tipos fundamentales de dificultades: por un lado, la falta de acuerdo sobre cuál es el tipo de conocimiento subyacente a las representaciones de las emisiones primitivas infantiles, y por otro lado una dificultad relacionada con la segmentación y codificación de la información de carácter lingüístico, para poder establecer los límites entre las unidades enunciativas que procesan los niños (como ilustra la discusión ante la hipótesis de continuidad expuesta en el apartado anterior). Ambos problemas están estrechamente relacionados y las decisiones que se tomen para abordarlos tienen consecuencias teórico-metodológicas.

Revisaremos a continuación las diferentes hipótesis y evidencia empírica que han ido planteando los investigadores que se han enfrentado a ambas dificultades, empezando por aquellas que tratan del *estatus de las palabras aisladas en la construcción del sistema gramatical infantil*. Se trata de aportar interpretaciones sobre si estas palabras parten de un conocimiento sintáctico,

---

revelan un interés incipiente por el estudio del lenguaje infantil, pero que por falta de rigor metodológico no consideramos como relevantes (véase Stern y Stern, 1907; Jespersen, 1922 y Paulovitch, 1920, citados por Hernández Pina, 1984).

semántico o de cualquier otro tipo. Esta distinción es relevante para poder establecer con claridad los límites entre palabras aisladas y emisiones multipalabra. Estos son difusos en ocasiones por la falta de información y de precisión formal sobre el valor categorial y sintáctico que otorgan los niños a las palabras durante la generación de su sistema gramatical interno.

### 1.2.1. Las emisiones lingüísticas primitivas

Hernández Pina (1984), en su obra *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición de la lengua materna*, presenta una revisión clara y argumentada de cuatro propuestas clásicas sobre los inicios del desarrollo gramatical temprano. Dichas propuestas están basadas en diferentes aspectos que podrían facilitar al niño la extracción de información gramatical: la imitación, la posición, el refuerzo por identificación con el adulto y los conocimientos innatos sobre gramática y semántica básica.

La primera postura aboga por el valor de la *imitación* contextualizada del habla como mecanismo de aprendizaje. Esto se refiere a imitaciones en bloque de los enunciados que dirigen los adultos a los niños<sup>16</sup>. En esta línea, Leopold (1949), llamó a este tipo de imitaciones *oraciones estereotipadas*. Actualmente, la imitación como proceso sigue siendo considerada como relevante para la investigación a partir de los estudios sobre neuronas espejadoras (Kohler, Keysers, Umiltà, Fogassi, Gallese y Rizzolatti, 2002).

Otra propuesta, iniciada por Braine (1963), considera que es la *posición* – claves distribucionales- lo que facilitaría al niño la adquisición de la sintaxis. Sobre estas claves Brown (1973) presenta datos basados en varias lenguas que muestran que al inicio los niños utilizan un orden de palabras fijo.

Una tercera postura centra su atención en las relaciones interpersonales, explicando las motivaciones del niño para el aprendizaje a partir de la *identificación con los adultos* que le rodean. Esta identificación estaría basada en el refuerzo positivo, que contribuye a asentar los aprendizajes sintácticos. Ha sido defendida por autores como Brown, Cazen y Bellugi, (1969), o Nelson (1973).

Hernández Pina (1984) plantea que esta opción no responde del desarrollo en su totalidad. Valora la influencia del refuerzo positivo en la adquisición de fórmulas que dependen de contextos concretos, pero no explicaría las construcciones nuevas introducidas por el niño, esto es, la creatividad.

---

<sup>16</sup> El concepto de habla dirigida a los niños (llamado *Child Directed Speech* o Maternés) se refiere a la simplificación del lenguaje por parte de los adultos en los intercambios con niños. Tiene como base una concepción unidireccional de la interacción adulto-niño, en la que el niño es un receptor del habla que se le dirige. Este tema se retomará más adelante.

En cuarto lugar se encuentra una teoría que sitúa a *los niños como portadores de un conocimiento de gramática y semántica básica* que otorgaría a sus emisiones tempranas el valor de oraciones completas, aún tratándose de palabras aisladas. Esta postura ha sido defendida con diferente intensidad por teorías generativistas. Sin embargo, autores como Slobin (1971) no consideran que exista gramática hasta que el niño no combine dos o más palabras<sup>17</sup>.

En una visión moderada de esta teoría se encuentran autores como Menyuk y Bernholz (1969). Estos autores analizaron las curvas entonativas de las palabras aisladas registradas en el espectrograma de un niño en sus primeras emisiones. Hallaron que estas palabras no eran meras conductas de etiquetado, sino que modificaban su entonación del mismo modo que las oraciones, para adoptar un valor declarativo, interrogativo o enfático. Es decir, estas primeras emisiones serían enunciados<sup>18</sup>, no oraciones, por lo que tendrían el mismo valor pragmático-funcional que las oraciones, no así sus características formales.

Siguiendo este enfoque, De Laguna (1927) ya había resaltado que los primeros enunciados de los niños eran predicados que no tienen un significado permanente. Este significado se va precisando en función de variaciones del contexto. Lennenberg (1967), por su parte, clasifica las emisiones de palabras aisladas como unidades sintácticas primitivas que tienen un funcionamiento semántico y pragmático similar al de las oraciones, y las considera como elementos transicionales hacia la gramática.

En esta misma línea, McNeill (1970) afirma que las emisiones de una palabra aislada son equivalentes a oraciones completas, y son un reflejo de las habilidades para establecer relaciones gramaticales. Como se verá más adelante, resulta de especial relevancia su afirmación sobre la capacidad del niño que produce palabras aisladas, diferenciando entre la complejidad de sus producciones y la información que es capaz de procesar<sup>19</sup>:

“El habla holofrástica significa que mientras el niño se limita a hacer emisiones de palabras aisladas al comienzo de la adquisición del lenguaje es capaz, sin embargo, de concebir algo como una oración completa” (McNeill, 1970: p.20).

Hernández Pina (1984) interpreta que la extensión de estas emisiones a oraciones completas depende de aspectos atencionales y de memoria que se desarrollan con el tiempo:

“En la etapa holofrástica el niño partiría de una especie de oración completa “in mente” que iría reflejando paulatinamente de modo más completo en función de un desarrollo madurativo tanto en atención como en memoria” (Hernández Pina, 1984: p.113).

<sup>17</sup> Parece difícil de sostener como teoría en lenguas romances, con mayor morfología flexiva que la inglesa.

<sup>18</sup> Término introducido por Benveniste (1970), que se extenderá en el próximo capítulo.

<sup>19</sup> Nos remitimos aquí a la dicotomía clásica entre Competencia y actuación (Chomsky, 1956).

Finalmente, habría una última postura centrada en la *experiencia*, defendida por Schlesinger (1971), Bloom (1970, 1973) y Bowerman (1973), que comparten la idea de que los niños no tienen conocimientos específicamente sintácticos previos a la gramaticalización de sus producciones, sino que parten de representaciones generales de su conocimiento del mundo y de sus avances a nivel cognitivo. De este modo, las emisiones infantiles pueden basarse en conceptos y relaciones semánticas, no sintácticas. En concreto, Bloom (1973) expone que los niños producen palabras aisladas por limitaciones cognitivas y por desconocimiento del sistema gramatical.

Partiendo de lo anterior, el hecho de que las emisiones infantiles tengan formas inestables y no siempre puedan asimilarse a las adultas dificulta el análisis de datos. Por ello, además de tratar de valorar el estatus gramatical de las emisiones primitivas de los niños, abordar el estudio del período de *transición* entre palabras aisladas y combinaciones requiere definir las unidades sobre las que se trabaja. Se plantean las siguientes cuestiones: ¿qué es una palabra?, ¿dónde está la frontera entre las vocalizaciones y las primeras palabras?, ¿dónde entre una palabra y una combinación? Las categorías de palabra y combinación de palabras están muy asentadas a nivel teórico, sin embargo, en la práctica se encuentran en un continuo que dificulta su distinción.

### 1.2.2. El problema de la definición de la unidad “palabra”

Para poder plantear hipótesis que planteen la distinción entre la producción de palabras aisladas de la de las emisiones multipalabra, hay que plantear opciones que aporten criterios para diferenciar entre palabras y vocalizaciones y entre emisiones de una palabra y emisiones multipalabra. Estas opciones requieren posicionarse teóricamente. Existen dos vertientes teóricas principales en función de si se acepta o no la continuidad entre vocalizaciones prelingüísticas y palabras. Estos tres tipos de emisiones conviven en el tiempo y su delimitación como categorías cerradas ha sido objeto de numerosos estudios (Vihman, 1996, Karousou, 2003, Hickey, 1993, Pine y Lieven, 1993). La continuidad en el tiempo es indiscutible, no así en cuanto a la cuestión de si las vocalizaciones son o no precursores del desarrollo lingüístico posterior y si se dan en ellas elementos formales o funcionales que puedan servir de base a las palabras convencionales.

#### *De vocalizaciones a palabras*

En este trabajo asumimos que existe continuidad entre el período en el que se inicia la actividad vocal mediante vocalizaciones prelingüísticas y el período de predominancia de emisiones de una palabra, como se fundamenta empíricamente en los trabajos de Karousou (2003) y Karousou y López Ornat (en prensa), frente a las tesis clásicas de Jakobson introducidas en el apartado anterior en las que se consideran las vocalizaciones prelingüísticas

como meros juegos vocales, no ligados al desarrollo lingüístico posterior (Jakobson, 1941, 1949).

Una vez situados, el primer reto que se plantea es establecer los límites dentro de las emisiones infantiles. Esto implica una dificultad que surge en el momento en que asumimos que la frontera entre vocalizaciones prelingüísticas, palabras y combinaciones de palabras es muy difusa o inexistente.

La adquisición de las primeras palabras es un hito relevante en la adquisición del lenguaje. Se considera en cierta medida la “primera piedra” del desarrollo gramatical y existe evidencia empírica que correlaciona la masa de vocabulario con la gramática<sup>20</sup> (López Ornat, Gallego, Gallo, Karousou, Mariscal y Martínez, 2005).

A simple vista identificar una palabra no debería plantear dificultades si no se pone límite al sesgo interpretativo. Al adentrarnos en un análisis que pretenda ir más allá de la mera interpretación en el curso de la conversación como participantes (que suele consistir en buscar correspondencias con posibles palabras del modelo adulto), podemos observar que la tarea de identificación se complica. No puede negarse la inestabilidad de las formas lingüísticas en edades tempranas, tanto en lo formal, como en la correspondencia forma-significado. Su inestabilidad implica trabajo cognitivo, cambio, *transición*, por lo que no únicamente las palabras identificables con el modelo adulto deben ser tenidas en cuenta en el proceso de aprendizaje.

En la tarea de identificación de la “palabra” los criterios más extendidos son la similitud fonética con una palabra adulta y su uso estable en diferentes situaciones (Leopold, 1949; Greenfield y Smith, 1976). Es necesario tener en cuenta que las primeras palabras son muy dependientes del contexto y de las primeras rutinas y que con el desarrollo se van generalizando. Dore et al. (1976) describen este tipo de posibles palabras en etapas de transición como “formas fonéticamente inconsistentes” que se repiten para un referente o situación, y parten de la relación estable con un contexto como variable para identificarlas. Vihman (1996) introduce el término de “protopalabra” para estas formas con consistencia parcial con respecto a las adultas y que no presentan una relación clara con la unidad forma- sentido del modelo.

Lynch, Oller, Steffens y Buder (1995) investigaron las vocalizaciones entre los 0;2 y 1;00 meses de edad. En sus resultados encuentran cómo estas vocalizaciones se organizan frecuentemente con estructura de “frase”.

En un estudio longitudinal de interacción natural con niños de entre 0;9 y 1;4 años, Vihman y McCune (1994) proponen un sistema exhaustivo para distinguir palabras de

---

<sup>20</sup> Se extenderá este tema más adelante.

vocalizaciones. En él incluyen como candidatas a palabras las vocalizaciones que presentan similitud fonética con las palabras adultas, las onomatopeyas, las imitaciones por parte del niño o la reformulación de vocalizaciones como una palabra por parte del adulto. Los criterios operativos para evaluar el estatus de palabra de las posibles candidatas se basan en dos aspectos: el contexto y la forma.

Dentro de los criterios sobre el contexto, tienen en cuenta la identificación de la madre, que puede ser implícita, por el simple mantenimiento de la conversación, el uso múltiple y el uso en contextos concretos. Los criterios basados en la forma de la vocalización están centrados, a grandes rasgos, en la coincidencia con la forma adulta y entre ejemplares del propio niño, tanto en aspectos segmentales como suprasegmentales. Fijan el umbral de al menos dos criterios para considerar una vocalización como palabra. En sus resultados encuentran que hay dos vías de uso: algunos niños empiezan produciendo palabras ligadas al contexto de forma espontánea y otros alternan el uso en contextos fijos y contextos variados, dependiendo de la palabra. Otros trabajos que validan este tipo de criterios son los de Veneziano (1997). Se fundamentan en las emisiones que los adultos interpretan como palabras para categorizar estas emisiones como tales. Para interpretar las producciones, dicha autora se basa en el contexto discursivo y situacional y en el lenguaje no verbal. Las palabras son las que se acercan a la forma fonológica adulta y se emplean en contextos enunciativos pertinentes o las que permiten una “significación infantil precisa”<sup>21</sup>, admitiendo, por tanto, tanto criterios formales como de contenido.

Hasta aquí los criterios que pueden servir para identificar las palabras con respecto a otras vocalizaciones en el momento en que los niños comienzan a articular segmentos de habla que corresponden a referentes concretos y más o menos estables.

### *De palabras a emisiones multipalabra*

La siguiente distinción que se plantea es la distinción entre palabras y emisiones multipalabra. Obedeciendo a necesidades metodológicas, uno de los criterios que sirven para establecer diferencias entre estos dos puntos del continuo es el criterio fonoprosódico, que puede relacionarse, por ejemplo, con las unidades silábicas.

Basándose en esto, Snow (1994, 1997) encontró en un análisis longitudinal de 9 niños, que la duración silábica cambiaba cuando estos empezaban a combinar palabras. La sílaba final no era la más larga en ese momento, y sí en el período de palabras aisladas o en el de combinaciones productivas de dos palabras. Lo interpretaba como un período de reorganización.

---

<sup>21</sup> Este criterio muestra que han podido clasificar las protopalabras como palabras, al estar convencionalizada su significación con forma infantil.

Otras investigadoras más actuales, Aoyama, Peters y Winchester (2010) encuentran resultados diferentes. Según ellas, este alargamiento se encuentra en palabras aisladas, no en el período de dos palabras. Articulando varios cambios simultáneos en este momento del desarrollo (prosodia, léxico y morfosintaxis), Aoyama y colaboradores (2010) concluyen en su trabajo longitudinal que la capacidad de organización fonológica referida a la longitud y complejidad enunciativa es un prerequisite para la productividad morfosintáctica. Estas autoras miden la LME en sílabas y lexemas e incluyen *fillers*. En lo referente a la estructura silábica, las primeras combinaciones que observan son de dos emisiones articuladas como unidades monosilábicas, cuando el repertorio de palabras aisladas de la muestra es bisilábico. Asimismo, Donahue, (1986) planteaba que los enunciados tenían que ser de más de dos sílabas diferentes dentro de un mismo contorno entonativo antes de que las combinaciones fueran productivas. Aoyama y colaboradores, observan paralelamente el recorrido evolutivo de los *fillers*, donde encuentran otro cambio: decaen al comienzo de la combinación de palabras. Más adelante, estos *fillers* vuelven a aumentar, aunque con otro estatus, protomorfológico, asimilable a los morfemas gramaticales adultos<sup>22</sup>. Las autoras resaltan el papel de los *fillers* para el aumento del control de la duración silábica, como preparación para el inicio de la combinatoria.

Más adelante, los niños empiezan a expresar significados mediante emisiones multipalabra. Ahora, la dificultad de establecer la categoría de palabra vuelve a encontrarse tanto en la distinción entre vocalizaciones prelingüísticas y palabras, como entre palabras y combinaciones de las mismas. La variación en sus habilidades de segmentación, percepción auditiva, manejo de los rasgos suprasegmentales y articulación, propician un panorama variado de aproximaciones a lo que se considera una emisión multipalabra. Esta variedad del objeto de estudio es la causa de las múltiples denominaciones que los investigadores han empleado para referirse a conceptos que si bien no son idénticos, comparten características comunes, generando una cierta confusión. Distintos investigadores han acuñado términos como holofrase, amalgama, fórmula y jerga<sup>23</sup> para referirse a fenómenos muy concretos, aunque dada su proliferación actual, tal vez sería deseable un trabajo taxonómico que elimine redundancias e imprecisiones.

El concepto de amalgama asimilado a la noción de holofrase ha sido criticado por varios autores como Dore (1985) y Ninio (1992). Ninio critica el concepto de etapa holofrástica, al usar también los adultos palabras aisladas de esta forma globalizadora. En general, en cuanto a la planificación, todas estas figuras podrían considerarse equivalentes a las “frases” en el sentido genérico de la expresión. Bloom (1973) atribuye el hecho de que las palabras aisladas se hayan considerado holofrases o frases primitivas a variaciones de la prosodia en la producción de los

<sup>22</sup> Véase Peters (2001) para definición de “fillers” protomorfélicos.

<sup>23</sup> Para las vocalizaciones de larga duración que parecen compartir rasgos fonoprosódicos con posibles secuencias combinadas de palabras.

niños en el período de *transición* de una a dos palabras, y a las expansiones que realizan los adultos al interpretarlas. Si esto fuera cierto, hipótesis como la propuesta por Valian, (1991) de que los niños no usan combinaciones de palabras simplemente por la inmadurez de su memoria o incapacidad fisiológica tendría una validez tan solo parcial.

Ya en fecha tan temprana para esta disciplina como 1924, Jespersen (citado por Hickey, 1993), inició sus trabajos identificando fórmulas en el habla de adultos. Las define como expresiones fijas invariables adquiridas como un todo. Es posible que estas fórmulas, al usarse frecuentemente, permitan fluidez por no tener que movilizar recursos adicionales para construirse.

Posteriormente, otros autores comparten la idea de que las fórmulas tienden a ser automatizadas y no son tan fáciles de segmentar (Brown y Hanlon, 1970). Peters (1983), al contrario, plantea que los niños podrían servirse de estas fórmulas para introducirse en la morfosintaxis, usando estas unidades sin analizar para tras un posterior análisis, encontrar patrones posicionales (claves distribucionales).

Desde un punto de vista emergentista, las amalgamas serían la intersección entre las combinaciones de palabras y las palabras aisladas. Dependiendo de su duración y contorno entonativo estarían más próximas a unas u otras. Existen hipótesis que las consideran como *unidades-no-analizadas* (U.N.A) (López Ornat, 1994), que pueden incluir varios elementos léxicos combinados que parecen funcionar como una sola unidad. También se les ha llamado fórmulas, *frozen phrases*, *rote-learned phrases*, etc (Pine y Lieven, 1993). El término “no-analizadas” se refiere a que el niño puede estar segmentando grupos fónicos del *input* ambiental sin procesar la información que separa sus unidades en palabras o constituyentes, produciendo bloques de palabras “comprimidas” en una única unidad cuyas partes no son divisibles y que son memorizados como tales. Se distinguen diferentes tipos en función de criterios tales como la precisión articulatoria, su consistencia y/o uso frecuente. Pero aunque pueden variar fonológicamente, se diferencian de la jerga en que son identificables y presentan cierta estabilidad, lo que permite interpretarlas.

Este tipo de unidades aprendidas “en bloque” han sido identificadas en diversas investigaciones, como la publicada por Hickey (1993), sobre productividad en el lenguaje temprano. En ella habla de un tipo de unidades memorizadas que llama fórmulas y que define como: “fragmentos de lenguaje no analizado cuyos elementos no son productivos” (Hickey 1993:p.27)<sup>24</sup> e indica que el niño las trata como unidades. Se establecen como un todo en el que se “comprimen” varios elementos que podrían corresponder a una frase u oración completa.

---

<sup>24</sup> “Unanalysed chunks of language whose elements are not productive”. (Hickey 1993: p.27)

McCune (1995) resuelve el problema de la categorización de este tipo de unidades a las que llama “vocalizaciones que se consideran expresiones unitarias” (ibídem: p. 200)<sup>25</sup>, codificándolas como unidades de palabra. Las fórmulas son respecto a las frases, desde este punto de vista, lo que las protopalabras son a las palabras. En el contexto de entornos terapéuticos, sin embargo, el término se refiere comúnmente a un subtipo de amalgamas en contexto de rutina.

Por otra parte, en otros estudios sobre adquisición de segundas lenguas en niños (Fillmore, 1976), se dan dos interpretaciones posibles: las fórmulas podrían ser, bien unidades indivisibles de las que no puede extraerse información, o bien unidades que el niño almacena para después analizar y dividir en partes -coincidiendo con la definición de U.N.A de López Ornat, (1994) para la adquisición de la lengua materna-. Fillmore asume también la posibilidad de que las fórmulas hayan sido analizadas parcialmente para analizarse más adelante en profundidad y sustituir o expandir algunos de sus elementos.

Volviendo a la investigación sobre la adquisición de la lengua materna, el trabajo de Hickey (1993) sobre un caso único de una niña irlandesa entre los 1;4 y 2;1 meses, recopila los criterios utilizados por los estudios más relevantes sobre estas fórmulas para elaborar un conjunto de condiciones para identificarlas. Reconoce que hay subtipos de fórmulas en función de varias condiciones que incluyen los siguientes rasgos: el número de morfemas, la coherencia fonológica, el uso de los elementos de la fórmula de forma individual y en otros contextos, que la estructura gramatical sea más avanzada en fórmula que en los enunciados espontáneos del niño, la frecuencia de aparición en la comunidad y /o en el habla de los padres (mayor probabilidad de convertirse en una expresión fosilizada) y el uso repetido en la misma forma. La fórmula es un fragmento idiosincrásico, cuyo uso puede ser inapropiado sintáctica o semánticamente.

En referencia a la longitud, Wong Fillmore (1976) considera que la fórmula prototípica es aquella que incluye varias palabras, esto las distinguiría de las amalgamas, que suelen ser unidades aisladas. La probabilidad de que un enunciado sea una fórmula aumenta en función de su longitud con respecto a las emisiones espontáneas del niño, así como de su complejidad. A su vez plantea que las “sobregeneralizaciones” de una fórmula podrían mostrar que son unidades no analizadas.

Con respecto a cómo se materializa en el aprendizaje este uso de amalgamas o fórmulas, la bibliografía ha considerado que hay niños con una estrategia de aprendizaje más dirigida al uso de amalgamas que otros. En un famoso estudio sobre diferencias cualitativas en adquisición léxica temprana, Nelson (1973) introdujo la dicotomía *referencial* frente a *expresivo*. Sus resultados muestran variabilidad inter-sujeto en cuanto a que es posible que los diferentes estilos en el inicio

---

<sup>25</sup> “Vocalizations that are considered unitary expressions in early language”. (McCune, 1995: p. 200)

de la combinación de palabras estén relacionados con diferencias en la composición del vocabulario. El estilo referencial incluiría a sujetos con un vocabulario con articulación más marcada y centrado en la denominación; el expresivo, estaría más centrado en rutinas y otros usos menos definidos. Este último tendría que ver con la noción de jerga además de con la de amalgama (Bates, Dale y Thal, 1995). Esta clasificación ha sido validada por otros estudios posteriores (Galián, Carranza, Escudero, Ato y Ato, 2006). No obstante, se ha observado que en un mismo niño pueden darse estrategias que corresponden con los rasgos referenciales y expresivos en un mismo momento del desarrollo. Pine y Lieven (1993) plantean que habría que ir más allá de la clásica distinción de *holístico-analítico* (equivalente a expresivo-referencial) para comprender las diferencias individuales en la capacidad para combinar palabras. Ambos estilos podrían ser “rutas alternativas hacia la combinación de palabras”<sup>26</sup>, considerando ambas vías como igualmente válidas, a pesar de la dificultad de valorarlas por las discrepancias que se dan en cuanto a los criterios de productividad de las emisiones o por el debate vigente de si se encuentran sin analizar y son extraídas de manera holística.

Además de esta distinción, hay autores que establecen las diferencias intersujeto como tipo *pronominal* y *nominal*<sup>27</sup> (que a menudo se ha asimilado a la distinción de expresivo-referencial) (Bloom, Lightbown y Hood, 1975). Según observan Pine y Lieven (1993) en su estudio longitudinal sobre productividad, los niños con una estrategia o estilo predominantemente nominal forman patrones de combinación entre constituyentes de la oración, y los de estilo pronominal combinan unidades que inicialmente no están analizadas. El verdadero reto está en dilucidar en qué momento y de qué forma se distinguen las unidades no analizadas y las emisiones multipalabra comienzan a ser productivas.

Pine y Lieven proponen un esquema de codificación para medir productividad basado en el análisis de combinaciones tempranas de Braine (1976). Describen tres niveles dentro de las combinaciones de palabras para evitar asimilar a las fórmulas, que denominan *frozen phrases* todo tipo de combinaciones en las que al menos una de las palabras no está en el vocabulario espontáneo del niño. Estos niveles serían *fórmula*, *construcción* y *nivel intermedio*. Con tres ejemplos o producciones de una combinación puede considerarse construida y por lo tanto productiva. Las construcciones son productivas por el uso flexible de la posición, que los niños pueden rellenar con palabras que encajan en función de su semántica o estructura sintáctica. Mostramos un ejemplo del corpus de los propios autores (Pine y Lieven, 1993: p.558):

Las palabras aisladas en el vocabulario del niño son : “*daddy*”, “*cat*”, “*dog*” (papá, gato,

<sup>26</sup> “Alternative routes into multi-word speech”. (Pine y Lieven, 1993: p.552)

<sup>27</sup> El estilo nominal, con tendencia a usar palabras de contenido en sus combinaciones de palabras, y el estilo pronominal, con niños que imitan más y utilizan formas pronominales o “proformas”.

perro). Las emisiones multipalabra son (por orden de aparición en el corpus): “*Daddy gone*” / “*Cat gone*” / “*Dog gone*”. Según su codificación “*Daddy gone*” es una fórmula. “*Cat gone*” una combinación intermedia y “*Dog gone*” construida. En “*Daddy gone*”, *gone* aún no pertenece al vocabulario espontáneo del niño, en “*Cat gone*” ya ha utilizado anteriormente ambas palabras, y “*Dog gone*” puede considerarse plenamente productiva al haber combinado *gone* con tres palabras de su vocabulario.

Como puede observarse, se trata de una interpretación de aprendizaje local, ítem a ítem (*item-based*), que puede ser muy útil para dar cuenta de las emisiones multipalabra. Quiere decir que los niños pueden construir no sólo a partir del conocimiento ya adquirido (las palabras de su vocabulario productivo), sino utilizando sus capacidades para alargar y hacer más informativa su emisión. Es más, en sus resultados encuentran que la cantidad de fórmulas se relaciona muy significativamente con la de emisiones multipalabra. Así, el 60% de las emisiones multipalabra se han construido a partir de frases cuyos componentes probablemente sean no-analizados, incluyendo rutinas. Esto es así cuando el vocabulario es de aproximadamente 100 palabras, de lo que se puede interpretar que este sistema interviene en la *transición* de una a dos o más palabras.

Estos datos evidencian, de hecho, la continuidad entre ambas etapas. Redefinen las nociones de *referencial* y *expresivo* situando el estilo referencial como una tendencia a combinar elementos ya presentes en el vocabulario del niño, y el estilo expresivo en el manejo de espacios/posiciones (*slots*) dentro de emisiones no analizadas que se analizarán en su momento. Abogan por un cambio de paradigma que rechaza las dicotomía *holístico-analítico*, como dos procesos diferentes, para centrarse en la idea de un mismo sistema que trabaja sobre diferentes tipos de datos (el vocabulario del niño o las unidades no analizadas).

### **1.3. La relación entre las emisiones multipalabra y la emergencia de la gramática. Estado de la cuestión**

Hasta aquí los primeros estudios sobre palabras aisladas y las primeras emisiones multipalabra. Las primeras emisiones multipalabra son yuxtaposiciones o encadenamientos de palabras. Se les ha bautizado como “referidas al mismo tópico” (Bloom, 1973), “unidades semánticas” (Crystal, 1986) o “unidades pragmáticas” (D’Odorico y Carubbi, 2003).

Motivados por las diferencias en el estatus gramatical de las emisiones de los niños, se encuentran estudios que diferencian entre fase de emisiones multipalabra y fase gramatical. Radford (1990), desde una perspectiva generativista, plantea tres etapas que recogen esta diferencia. La primera coincide con la llamada etapa holofrástica, de palabras aisladas, y la

denomina *Etapa precategorial*, la segunda es la *Etapa léxica*, que coincide con las primeras combinaciones que incluyen únicamente categorías léxicas y adverbios y finalmente, en la *Etapa funcional*, se añadirían las palabras funcionales. Sin embargo, hay autores que defienden la llamada *Hipótesis de Competencia Plena*, desde la que afirman que las categorías funcionales están presentes desde el inicio (Hyams, 1986 y Pierce, 1992). Otros investigadores tratan de buscar criterios cuantitativos. En esta línea Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal y Pethick (1994) centran la relación entre el volumen de vocabulario y la fase de emisiones multipalabra en un umbral de entre 100 y 200 palabras, y la fase gramatical entre 300-500 palabras.

Si se asume una distinción entre las primeras emisiones multipalabra y la emergencia de la primera gramática, puede verse cómo la emergencia de la gramática ha sido abordada desde varios enfoques: el de las *gramáticas pivot*, las *propuestas generativistas* y los *modelos basados en relaciones semánticas*.

Como se introdujo en el apartado 1.1 de este capítulo, existe una postura sobre el desarrollo gramatical temprano que se centra en posición o información distribucional (o superficial) como clave para la organización léxica y sintáctica. Se trata de las *gramáticas pivot*. Este enfoque está basado en la distinción entre palabras de función y de contenido (palabras de clase cerrada y abierta). En esta línea destaca el estudio observacional de las emisiones espontáneas de tres niños realizado por Braine (1963), en el que se registró la presencia de combinaciones articuladas en torno a un *pivot* o palabra central. Las combinaciones que contienen un *pivot* constan de una parte fija y otra variable. Es decir, se basan en el encadenamiento de palabras de clase cerrada (preposiciones, auxiliares...) con palabras de clase abierta (nombres, verbos, adjetivos...). Según esta perspectiva, este tipo de construcciones son las más frecuentes en las primeras combinaciones de los niños. Un ejemplo es el uso recurrente de “más” en emisiones del tipo: “*más pan*”, “*más aquí*”, “*más éto*” [: esto].

Otros investigadores (Brown y Fraser, 1963), encuentran también palabras que permanecen fijas, y las denominan *operadores*. Estas palabras no son solo palabras de clase cerrada, sino que pueden ser expresiones del tipo “*roto*”, “*mira*,” “*se ha ido*”<sup>28</sup>. Entre los *operadores* y las palabras de clase abierta se dan relaciones semánticas que solo pueden interpretarse adecuadamente si contamos con información contextual.

Algunos autores se han manifestado en desacuerdo con las *gramáticas pivot*. Bloom (1970) defiende que los enunciados de los niños en esta etapa no reflejan sus capacidades lingüísticas subyacentes. Critica que esta teoría se centre en aspectos superficiales de posición, y que no considere las posibles interpretaciones de las combinaciones de palabras. Las relaciones

---

<sup>28</sup> Traducción nuestra del inglés *broken, see, allgone*.

semánticas son clave en esta etapa de primera gramática, por lo que los niños que combinan dos palabras y manejan estructuras con sintaxis propia están expresando una relación temática entre ellas. Esta perspectiva valora además el papel de los padres como intérpretes de los significados compartidos en estas combinaciones tempranas desde la experiencia y el contexto. A partir de estas críticas, los investigadores proponen reglas de transformación *reductoras* en las que tratan de dar cuenta de las combinaciones que no coinciden con la gramática adulta.

Desde la Lingüística, las teorías generativistas han tenido que dar cuenta de este hecho, la falta de coincidencia de las emisiones infantiles con los principios de la gramática adulta, y a la vez compatibilizar su concepción de una Gramática Universal (GU) innata con la evidente gradualidad y con la evolución que se observan en el lenguaje temprano de los niños. Desde este enfoque plantean dos hipótesis diferentes: la *hipótesis continuista* y la *hipótesis madurativa*. La continuista defiende que los principios de la GU se encuentran desde el inicio de la adquisición del lenguaje (White, 1982, Pinker, 1984, Hyams, 1986), la hipótesis madurativa considera que los principios de la GU aparecen en supeditados a un proceso de maduración, lo que motivaría gramáticas intermedias que inicialmente incumplirían los principios de la GU, y que con el tiempo llegarían a cumplirlos (Borer y Wexler, 1987).

Para estas teorías, las claves lingüísticas tienen como función la fijación de parámetros (véase Hyams, 1986) mediante asociación de las formas léxicas concretas a categorías lingüísticas innatamente establecidas. Tanto estas claves como la experiencia lingüística, esto es, la lengua del entorno del niño que aprende, serían *desencadenantes* de la capacidad lingüística innata.

Por otro lado, las teorías que parten de una perspectiva emergentista prestan atención a los cambios que se observan en la producción en diferentes aspectos cognitivos y/o lingüísticos dentro de un mismo momento evolutivo, no únicamente formales. Este enfoque admite el valor de las combinaciones multimodales (de gestos y palabras<sup>29</sup>) y observa los cambios a nivel léxico, funcional, fonoprosódico, morfológico y semántico, no siempre expresados en oraciones gramaticales canónicas. Todas estas formas de integración de la información muestran que es posible acercarse a la combinación de palabras desde varias vías. A continuación revisamos algunos de los trabajos que nos han parecido especialmente relevantes.

Un ejemplo centrado en el estudio de la relación entre la sintaxis y otros aspectos del lenguaje es el trabajo de Veneziano, (1999a), en el que se muestra cómo en el momento en el que las emisiones multipalabra empiezan a predominar hay una evolución en los usos del lenguaje (desplazamientos, explicaciones y justificaciones), en los aditivos prenominales y preverbales hacia un estatus de morfema, un crecimiento del léxico y un progreso en la diferenciación

---

<sup>29</sup> Extenderemos este tema en el próximo apartado.

categorial entre nombres y verbos, así como en el inicio de la morfología verbal ligada.

### 1.3.1. El desarrollo léxico y las emisiones multipalabra

En cuanto al desarrollo léxico, son ya numerosos trabajos los que lo relacionan con la aparición de la combinatoria (Bassano, 2000; Mariscal y Gallego, 2012), estableciendo como hito, como se ha destacado anteriormente, la aproximación a una masa léxica concreta. Sin embargo la cantidad de palabras que componen esa masa varía entre unos autores y otros. Nelson (1973) la sitúa alrededor de 50 palabras<sup>30</sup> mientras Caselli, Casadio y Bates (1999) y Bates (2003) lo hacen en 100 y D'Odorico y Carubbi (2003) en 200. Dado que el estatus de las palabras que constituyen la emisión multipalabra también puede evaluarse, estos autores coinciden en que es necesario que el niño maneje alrededor de 200 palabras para que las dos palabras de la combinación tengan el mismo peso.

Las discrepancias entre los criterios propuestos pueden deberse a variaciones metodológicas entre investigaciones. El que haya estudios que informen de la emergencia de la combinatoria en sujetos con un léxico de 50 palabras y otros que la sitúen en más de 100, tal vez pueda explicarse, entre otros factores, en relación a si se están o no contabilizando como combinaciones las construcciones con pausas largas entre palabras (con un contorno entonativo distinto)<sup>31,0</sup> por una falta de consenso sobre qué es una combinación de palabras sirviéndose de criterios gramaticales u otros.

Por otro lado, el crecimiento en el vocabulario podría verse influido por las estrategias de aprendizaje o el tipo de estimulación lingüística que se le proporciona al niño. Existen trabajos centrados en los mecanismos que facilitarían la adquisición de vocabulario, como los publicados por Masur y Olson (2008), que asocian tasas altas de imitación vocal por parte de los adultos con una adquisición posterior más rápida de vocabulario en los niños hasta que adquieren un léxico de 50 palabras, hito que para ellos mantiene una correlación con el inicio de la combinación de emisiones, coincidiendo con Nelson (1973). Este estudio pone en relación la imitación con el desarrollo léxico y la aparición de la combinatoria. Este hito de 50 palabras también se relaciona con el uso del lenguaje para referirse a diferentes características de objetos o situaciones (opciones expresivas) (Tamis Le-Monda, Bornstein y Baumwell, 2001).

Lo que sí tienen en común estos estudios es, como hemos indicado anteriormente, el interés por la relación del desarrollo léxico con el sintáctico. De ahí que Bates (2003:15), entre

---

<sup>30</sup> Este criterio coincide con los datos obtenidos en la baremación de la adaptación española del MacArthur CDI para el inicio de la combinación de palabras.

<sup>31</sup> Este tipo de emisiones se corresponden con un tipo de EPAS, las EPAS intra-turno, que se expondrán con detalle en el capítulo 2.

otros, sugiera la posibilidad de que vocabulario y gramática sean “dos caras del mismo sistema”. Es por tanto necesario considerar esta relación como posible. Esta investigadora respalda su afirmación mostrando en su trabajo una correlación entre el aumento constante y regular del vocabulario y la complejidad gramatical, lo que implica que ambas variables varían conjuntamente. De hecho, aunque existe un cierto acuerdo en la relación entre el desarrollo léxico y sintáctico, se encuentran estudios que promulgan lo contrario, como es el caso de los trabajos de Prieto, Estrella, Thorson y Vanrell (2012), que obtienen resultados asimétricos en cuanto a la masa de vocabulario de los sujetos que analizan en el momento en que empiezan a combinar palabras. Por ello, no consideran que haya una “estricta correlación” entre el tamaño del vocabulario y la complejidad gramatical (ibídem, p. 253).

Además del criterio de masa léxica, en el ámbito clínico se ha venido utilizando desde hace años el criterio cronológico. La no aparición de emisiones multipalabra entre entre 24 y 30 meses se tiene en cuenta para el diagnóstico de Retraso de Lenguaje (Rescorla 1989).

Sin embargo, el crecimiento léxico no es el único cambio en la *transición* hacia las emisiones multipalabra que podría darse de forma concomitante con otros aspectos del desarrollo cognitivo ligados al lenguaje. Prieto y colaboradores (2012) encuentran que el desarrollo léxico previo podría marcar el inicio del desarrollo entonativo, y hacerlo en torno a las 25 palabras, esto es, previamente al desarrollo gramatical. Esto lo confirman DePaolis, Vihman y Kunnari (2008), entre otros.

### 1.3.2. Las opciones expresivas y las emisiones multipalabra

A nivel semántico, se dan otros fenómenos que resultan relevantes para comprender la trayectoria evolutiva hacia la combinatoria, tal es el caso de los cambios en las opciones expresivas<sup>32</sup> que se manejan (Veneziano, 2004). En líneas generales se trata del uso que hace el niño de palabras diferentes para referirse a eventos o intenciones comunicativas similares (eventos recurrentes) dentro de una misma sesión de observación.

La primera referencia que encontramos sobre opciones expresivas es de Berman y Slobin (1994). Estas opciones se tienen en cuenta para crear relaciones entre palabras, y están fuertemente relacionadas con el mecanismo de aprendizaje que se encarga de la extracción de regularidades del ambiente. La noción de opciones expresivas se refiere a la cantidad de información diferente que puede aportar sobre un evento o intención comunicativa.

---

<sup>32</sup> “Having expressive options implies to consider different formulations as somehow related one to another, be it under commonality of meaning, of communicative function, or simply of referentiality” (Veneziano, 2004: p. 203)

Por ejemplo, en una actividad de lectura en la que hay una imagen de un niño dando de comer un plátano a un oso de peluche, el niño puede centrarse en el plátano, en el oso, o en la acción, y emitir un enunciado que incluya emisiones que se refieran a cualquiera de las tres opciones, o todas en conjunto. Si vuelve a darse la situación, puede centrarse en otra opción o en la misma sobre la que se había detenido anteriormente.

### 1.3.3. La elipsis y las emisiones multipalabra

Muchas de las habilidades que entran en juego en una combinación canónica de palabras pueden observarse también en las *emisiones elípticas*. Éstas son emisiones en las que una parte de la oración está omitida sin resultar agramatical, o se expresa fuera de la propia emisión (en el contexto discursivo o situacional).

Tanto los niños como los adultos utilizan expresiones con elipsis. En un estudio llevado a cabo por Gómez-Piñeiro, López Ornat, Gallego, Martínez (en prensa). con datos longitudinales de 20 a 27 meses (sobre el mismo corpus de esta tesis) se muestra cómo hay varios tipos de elipsis. En el ejemplo 1.9 puede verse una elipsis situacional.

#### Ejemplo 1.9.

Edad: 2;1

Situación: La niña está poniendo una pieza en un puzzle.

Mendía: *eso aquí.*

Es situacional porque su significado puede completarse a partir del contexto extralingüístico. Las elipsis discursivas, como las que vemos el siguiente ejemplo, dependen del contexto del diálogo previo para su interpretación.

#### Ejemplo 1.10.

Edad: 2;1

Situación: La madre le pregunta la niña sobre el colegio.

Madre: ¿no has comido fruta?

Madre: **¿o yogur?**

Niña: *no.*

Madre: ¿no?

Madre: **¿y de merienda?**

Niña: *a tele.*

Madre: ¿el qué?

Para interpretarlas, es necesario a su vez un conocimiento lingüístico relativo. Así, en el

enunciado: “no” está implícito: “no he comido fruta ni yogur”, o “no he comido yogur”. En “¿y de merienda?” está implícito “¿qué has comido de merienda?”. Si la interpretación se hiciera sólo en base al contexto del diálogo, la niña podría haber interpretado por las anteriores intervenciones de ambos interlocutores que le están preguntando qué ha merendado. Por su respuesta incongruente es probable que no haya comprendido la pregunta en elipsis.

Además de la importancia que conlleva el hecho de basarse en el diálogo para interpretar los significados, las emisiones multipalabra, en su estado inicial, serían “cadenas fonéticas que representan esquemas conceptuales”<sup>33</sup> (Mc Neill, 1970). Es decir, lo que adquiere son sintagmas. Estos autores trataron de estudiar cómo se coordinaban los significados con las secuencias fonéticas. Este trabajo de coordinación se lleva a cabo durante el la *transición* de una a dos palabras. Como se muestra en López Omat et al. (2009), en esta *transición* se encuentran, entre otros aprendizajes, el de interpretar estas emisiones elípticas que, junto con las oraciones sintácticamente completas, aumentan a lo largo del tiempo, a la vez que disminuyen las emisiones sin estructura sintáctica, es decir, las emisiones de una palabra y las emisiones multipalabra estas formas elípticas son parte del desarrollo hacia la gramática, y de hecho son un tipo de estas combinaciones que se siguen empleando en el lenguaje adulto.

#### 1.3.4 . El desarrollo prosódico y las emisiones multipalabra

Por otro lado se van dando cambios fonoprosódicos que podrían ejercer una influencia en la consecución de la productividad morfosintáctica. Dore et al. (1976) los relacionaban con los cambios en la adquisición de la integración referencial. Estos autores hicieron un recorrido por tipos de emisiones, desde las prelingüísticas (balbuceo y jerga) hasta los patrones de habla sintagmáticos. Situaron en último lugar el sintagma, argumentando que el niño no adquiere la gramática (categorías sintácticas y/o semánticas) de forma directa, sino que estructura unidades que relacionan sonidos varios tipos de emisiones que evidencian este proceso de adquisición del sintagma. Estos tipos de emisiones tienen que ver con dos procesos que se complementan: 1) la consecución de integración prosódica a través de los llamados *mecanismos presintácticos* (*presyntactic devices*)<sup>34</sup>, 2) y de la *integración referencial*, mediante Emisiones de Palabras Aisladas en Sucesión (EPAS). En este último caso, se basan en dos unidades con distinto referente separadas en dos contornos entonativos, como puede observarse en el ejemplo 1.11.

<sup>33</sup> “Unlike one-word productions, the child’s earliest multiple-word utterances are organized as syntagmas which represent conceptual schemas in terms of phonetic strings”. (Dore et al, 1976: p.25, citando a Mc Neill, 1970)

<sup>34</sup> Los autores muestran una clasificación exhaustiva de los Mecanismos Presintácticos. Incluyen “*dummys*” equivalentes a “*fillers*” vocálicos o silábicos, como unidades fonéticas inestables, *reduplicaciones*, como producciones repetidas de una palabra (véase ejemplo 11) *formas vacías*, como antecedentes a los “*pivots*”, y emisiones de dos palabras como *combinaciones rutinarias* fosilizadas.

Ejemplo 1.11.

Edad: 1;10

Situación: Hace una bola de plastilina para poner en un molde de un conejo.

Niña: *e títo # #*<sup>35</sup> *bóla* [*filler* + conejo -pausa- bola]

Su combinación en la secuencia no altera el significado de cada una de ellas. En cambio, en los sintagmas, la combinación es estructural y tiene un componente relacional, que proporciona un significado compartido que constriñe el significado de cada palabra en la combinación. Estos sintagmas incluyen ambas vías de relaciones conceptuales y patrones prosódicos. Es relevante la interpretación que hicieron los autores de sus resultados (partiendo de análisis longitudinal de dos sujetos de entre 0;11 a 1;04), como el proceso por el que el niño iba adquiriendo “partes de conocimiento” en varios niveles antes de integrarlas (Mc Neill, 1970), lo que supone otra evidencia del procesamiento a nivel local.

Además de los aspectos estructurales y prosódicos, la investigación sobre comunicación multimodal ha aportado interesantes claves para entender el aprendizaje de la lengua materna. Este tema se desarrollará en el próximo apartado.

#### 1.4. Forma y función en el desarrollo lingüístico temprano: la comunicación multimodal

Más allá del desarrollo de las emisiones verbales de los niños, en los últimos años la investigación se ha abierto a explorar nuevos campos y vías de comunicación. Han surgido corrientes que defienden que la comunicación es siempre multimodal y que han aportado numerosa evidencia empírica sobre el valor de los gestos como precursores de habilidades en las que se sustenta la capacidad combinatoria, no solo como acompañamiento “ilustrador” o como vehículo que permite llevar a cabo actos de habla.

Los gestos pueden combinarse con palabras para generar unidades temáticas complejas. De este modo, se plantea la hipótesis de que el uso de estas combinaciones multimodales pueda permitir a los niños con una producción vocal limitada procesar información lingüística a niveles de complejidad conceptual equivalentes a los implicados en las combinaciones de dos o más palabras. Para comprobar esta hipótesis se han llevado a cabo estudios ontogenéticos y filogenéticos.

Los estudios filogenéticos han revelado una capacidad combinatoria limitada de los primates no humanos, como ilustran los estudios de Liebal, Call y Tomasello (2004), en los que observan combinaciones de gestos de tipo complementario<sup>36</sup> en chimpancés. Es decir, los gestos

---

<sup>35</sup> # equivale a una pausa de entre 0.5 y 2 segundos.

<sup>36</sup> En cuanto a la información semántica que aporta cada elemento que las compone, las combinaciones

que combinan tienen el mismo significado y esa duplicación les sirve como refuerzo.

En otros estudios sobre estos animales se registran usos combinados de vocalizaciones y gestos. Hopkins y Leavens (1998) mostraron también cómo las vocalizaciones dentro de este tipo de combinación no transmiten información referencial. En sus resultados obtienen diferencias entre chimpancés jóvenes y maduros. Los chimpancés maduros usaban estas combinaciones más frecuentemente, por lo que estas conductas podrían ser aprendidas.

Este tipo de trabajos sitúa la comunicación multimodal como la comunicación natural en primates, incluido el ser humano, dudando de la posibilidad de una comunicación unimodal de base. Así lo ilustran las investigaciones de Capirci, Iverson, Pizzuto y Volterra (1996) que realizaron un estudio sobre combinación de gestos y palabras con niños de entre 1;4 y 1;8 meses de edad, observando que la capacidad de combinatoria simbólico-gestual podría preceder a la combinación de palabras. Encuentran a su vez que las combinaciones que incluyen ambas modalidades son más frecuentes que las unimodales, junto con una correlación entre el uso de construcciones de gesto y palabra a 1;6 meses que predice la producción de construcciones de dos palabras a 1;8 meses. Este tipo de combinaciones facilita la comunicación en un momento en el que los recursos de procesamiento del niño son limitados.

En la misma línea, Murillo (2011: p.88) afirma que:

“Aunque se haya discutido mucho sobre el origen vocal o gestual del lenguaje, hay que tener en cuenta que en ningún momento la comunicación ha sido ni es unimodal. (...) Esta estructura multimodal de los intercambios comunicativos implica el manejo tanto a nivel expresivo como receptivo de varios elementos simultáneos puestos en marcha en beneficio de la transmisión de significados”.

Por ello, para el estudio del proceso de adquisición del lenguaje es importante adoptar una perspectiva evolutiva que tenga en cuenta los cambios concomitantes al desarrollo vocal que facilitan la comunicación multimodal. De hecho, varios investigadores (entre ellos, Fasolo y D’Odorico, 2012) han hallado una correlación entre la capacidad de combinar gestos y palabras en relación suplementaria<sup>37</sup> y el desarrollo de la capacidad de combinar dos palabras en una misma unidad semántica. A continuación exponemos las aportaciones de varios de estos estudios.

En los trabajos de Iverson y Goldin-Meadow (2005) e Iverson, Capirci, Volterra y Goldin-Meadow (2008) se encuentra que las combinaciones de gesto y palabra en las que uno de

---

pueden ser complementarias o suplementarias. Una combinación es complementaria cuando los dos elementos que se combinan tienen el mismo referente y suplementaria, cuando cada elemento aporta información diferente.

<sup>37</sup> La relación suplementaria entre gestos y palabras ocurre cuando el gesto y la palabra contienen información semántica diferente.

los dos interlocutores añade información distinta en relación al referente (gestos suplementarios)<sup>38</sup>, se dan con anterioridad a las combinaciones de dos palabras. Capirci y Volterra (2008) observan que los gestos suplementarios podrían tener un papel en los inicios de la sintaxis, al permitir al niño expresar relaciones conceptuales. Los gestos contribuirían a reducir la carga de memoria.

Fasolo y D'Odorico (2012) relacionan las combinaciones de gestos con palabras y formas transicionales<sup>39</sup> a los 1;6 meses con la evolución léxica y el aumento de la LME a los 2;00 años. Estos cambios no están necesariamente relacionados con la complejidad de los enunciados, sino únicamente con la longitud. El conocimiento subyacente permite al niño practicar el uso de varios elementos léxicos dentro de un mismo contorno entonativo.

En esta línea, Rowe y Goldin- Meadow (2009b) precisan que, en sujetos de 1;8 meses, este tipo de combinaciones multimodales pueden predecir las puntuaciones en el *Índice de Productividad Sintáctica* a los 3;5 meses (Scarborough, 1990).

También existen estudios sobre la respuesta de las madres a las combinaciones multimodales de sus hijos. Un tipo de respuesta consiste en “traducir” los gestos de los niños verbalmente. Goldin-Meadow, Goodrich, Sauer e Iverson (2007) han analizado la relación de este etiquetado con el vocabulario temprano y el inicio de la combinación de palabras, observando que la LME y la complejidad de las respuestas de la madre ante combinaciones multimodales es mayor que cuando ésta responde a emisiones aisladas de gestos o palabras. En la investigación de Fasolo y Carubbi (2012) la diferencia en las respuestas de las madres se encuentra entre gestos complementarios más palabra y gestos suplementarios más palabra. Los complementarios se relacionan con el aumento de vocabulario y la longitud sintáctica y los suplementarios con la complejidad sintáctica (medida en número de argumentos<sup>40</sup>). En general, obtienen resultados que indican que las formas transicionales que consideran no están relacionadas con la complejidad, sí con la LME y con un aumento de vocabulario.

Por otro lado, es importante resaltar que las madres traducen las combinaciones de gestos suplementarios y palabra expandiéndolos con predicados y argumentos nuevos, aportando así un *input* nuevo con mayor complejidad sintáctica. Y estas traducciones se presentan de forma diferente para las combinaciones de gestos complementarios y palabras, en las que añaden artículos y palabras funcionales. Esto confirma la relación que se ha encontrado en los resultados

---

<sup>38</sup> Los gestos suplementarios se relacionan con la ampliación de opciones expresivas.

<sup>39</sup> Palabras de contenido precedidas por aditivo, cadenas de palabras unidas por menos de 1 segundo y en referencia a diferentes actos de habla, repeticiones horizontales y amalgamas y combinaciones de palabra y algo que no está en el vocabulario adulto. No hablan de las EPAS.

<sup>40</sup> Considerando cada argumento como un referente.

para la LME y el aumento de vocabulario.

De estas investigaciones puede extraerse que la combinación de gesto y palabra es un elemento coadyuvante para estructurar las emisiones de dos o más palabras. Al estar los gestos más anclados al contexto precisan menor cantidad de recursos cognitivos y permiten acceder a un nivel de complejidad en el que el niño se ejercitaría antes de dominar los recursos concretos que permiten la combinación de palabras.

Como vemos, el niño recoge información de varios ámbitos para aprender a manejar mecanismos que le llevarán a combinar palabras, y lo hace durante su rutina diaria. McCune (1995) sugiere que las acciones combinadas en el juego – que implican dos elementos, como dar de comer a un muñeco, ponerle a dormir, etc-, mostrarían cómo el niño tiene la habilidad de representar varios significados con respecto a una situación (a nivel semántico dispone opciones expresivas). Esta habilidad podrían extrapolarla después, ya que es necesaria para combinar palabras. En trabajos posteriores de esta misma investigadora sobre otros análisis basados en el mismo corpus de datos, se explica que todos los niños que producen secuencias de palabras aisladas en la conversación habían producido previamente combinaciones en el juego (Herr-Israel y McCune, 2011).

Es importante resaltar que la conversación es el contexto en el que se gestan y materializan estos aprendizajes, y así se fundamentará en el siguiente capítulo.



## **CAPÍTULO 2**

### **LA CONVERSACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN HACIA LA COMBINACIÓN DE PALABRA**



## **LA CONVERSACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN HACIA LA COMBINACIÓN DE PALABRAS.**

A pesar de la influencia de Vygostky (1962, 1978, 1979), impulsor de los estudios sobre la interacción social y el lenguaje, la investigación sobre la adquisición temprana del lenguaje tiene una gran carga de descripción lingüística. Es decir, el contexto conversacional-discursivo<sup>41</sup> se ha venido considerando principalmente como un marco interpretativo a nivel semántico y no como un generador activo de las estructuras que sustentan la capacidad combinatoria. Por ello, se encuentran escasos estudios que combinen la vertiente estructural con la semántico-pragmática como base para el estudio de la adquisición del lenguaje.

Adoptar una perspectiva integradora supone estudiar el lenguaje como algo más que una capacidad centrada en el individuo, esto es, como una habilidad, ya que el lenguaje se articula en función de intenciones que requieren colaboración (Clark, 1999). La necesidad de comunicarse es el motor para aprender y el lenguaje se adquiere en el uso y para el uso. Por ello, además del aprendizaje de los aspectos formales y estructurales de la lengua a adquirir, hay que tener en cuenta los aspectos comunicativos. Así, las teorías basadas en el uso defienden que la estructura de lenguaje emerge a partir de su utilización (Tomasello, 2003).

El modelo conversacional fue propuesto inicialmente para el estudio de las interacciones entre adultos por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), investigadores adscritos a la escuela norteamericana del análisis conversacional etnometodológico. En su trabajo destaca la atención a la naturaleza colaborativa de la conversación, que puede extrapolarse a las interacciones con niños.

Los estudios sobre los intercambios entre adultos que conciben el lenguaje como medio de comunicación social no tuvieron este abordaje interactivo hasta recientemente. Para poder adoptar este enfoque ha sido necesario que se dieran una serie de cambios en otras disciplinas afines al estudio del lenguaje:

Por un lado, en el ámbito de la Lingüística ha aparecido un cambio de paradigma, al tratar no sólo de analizar la competencia lingüística, sino de entender el lenguaje en su contexto (Gordon y Lakoff, 1971). En el campo de la Sociología, el cambio se ha centrado en una mayor apertura al estudio de lo cotidiano y de las formas de interacción (Goffman, 1975). Y en Filosofía, Grice (1975) se acercó a la interpretación de la pragmática y las claves colaborativas e

---

<sup>41</sup> Discurso y conversación se usarán como términos equivalentes en este trabajo.

inferenciales dentro de la conversación.

Por otra parte, los primeros estudios sobre desarrollo de las competencias de los niños dentro de la conversación surgen a partir de dos enfoques: el enfoque de la Psicología y el de la Psicolingüística. Los autores más destacados en el ámbito psicolingüístico son Keenan (1975) y Scollon (1976). Sus trabajos se centran en las reglas que permiten interpretar y adaptar las normas de la conversación en función de diferentes contextos.

Los estudios de base psicolingüística sobre el desarrollo del lenguaje han valorado las aportaciones de los modelos cognitivos constructivistas sobre el papel de la experiencia y del aprendizaje, y han tratado de proponer, en diferente medida, explicaciones para los avances en el desarrollo del lenguaje. Todo ello considerando la mediación cognitiva y social a partir de la observación de la conducta lingüística (verbal y/o no verbal).

Para explicar la adquisición del lenguaje desde este punto de vista resultan de utilidad los postulados de Vygostky (1979) sobre la transición de lo interpsicológico (social) a lo intrapsicológico (interno). Siguiendo su misma línea, autores como Dore (1985) y posteriormente Clark (1999), pusieron de relieve la idoneidad de la conversación como objeto de estudio y la importancia de la interacción como unidad básica de análisis.

Todo lo dicho hasta aquí resalta la importancia de la conversación como marco de estudio del desarrollo del lenguaje. Asumir este enfoque supone enfrentarse en la práctica a varias dificultades que expondremos en el siguiente subapartado.

### **2.1. Problemas para abordar el estudio de la conversación**

Antes de empezar un estudio dentro de un marco conversacional o interactivo cabe preguntarse: ¿Qué es una conversación? La conversación es la unidad mínima de las interacciones lingüísticas bilaterales. Para que una interacción tenga coherencia sus acciones tienen que conectarse y relacionarse como secuencias de acciones (Franklin Sentis, 1997). A nivel metodológico, si tratamos de aportar una definición que distinga la conversación de otro tipo de intercambios como por ejemplo, un debate, podemos recurrir al clásico estudio de Sacks et al. (1974: 701), en el que especifican 14 rasgos que deben darse conjuntamente para que se considere conversación en una toma de turnos<sup>42</sup>:

---

<sup>42</sup> Presentamos aquí la traducción de Gallardo Paúls (1996).

1. Cambio(s) de hablantes recurrente(s).
2. En general, cada vez habla un solo participante.
3. Los solapamientos (habla simultánea) son frecuentes pero breves.
4. Con frecuencia, las transiciones entre los turnos no son espaciadas.
5. El orden de los turnos no es fijo, sino variable.
6. La duración de los turnos no es fija, sino variable.
7. La longitud de la conversación no se especifica previamente.
8. Lo que dicen las partes no se especifica previamente.
9. La distribución relativa de los turnos no se especifica previamente.
10. El número de participantes puede variar.
11. El habla puede ser continua o discontinua.
12. Existen técnicas de distribución del turno.
13. Se utilizan distintas unidades que construyen el turno.
14. Hay mecanismos de rectificación para los errores y violaciones de la toma de turno.

El estudio de la conversación no es una disciplina independiente ya establecida. Ha sido acometido por diferentes grupos de investigación desde diferentes enfoques, por lo cual, la consideración como disciplina independiente aún no se ha estandarizado. La discrepancia que más afecta a la transferencia de resultados de investigación surge en torno a la falta de acuerdo en cuál debe ser la unidad de análisis del discurso.

#### 2.1.1. La unidad de análisis del discurso.

La dificultad de establecer una unidad de análisis óptima para el estudio del discurso plantea un debate que cada equipo de investigación resuelve en función de sus objetivos teórico-metodológicos. En este apartado exponemos las propuestas de varios autores cuyo trabajo se apoya en la conversación tanto entre adultos como con niños, alternando las definiciones que aporta la Lingüística sobre las unidades discursivas con las de los investigadores que trabajan desde un enfoque psicolingüístico.

Tanto si se considera la conversación como un objeto autónomo como si se observa como un marco de contención de unidades, al ser el discurso una sucesión encadenada de turnos y

## CAPÍTULO 2. LA CONVERSACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN HACIA LA COMBINACIÓN DE PALABRAS

enunciados de diferentes hablantes que puede extenderse para expresar una función comunicativa, negociar significados, etc., sus límites pueden situarse en varios de sus elementos componentes. La dificultad para establecer estos límites estriba en las categorías de análisis que se extraen en el proceso de estudio, los observables conversacionales, y la noción de estructura en el seno de la conversación.

¿Qué estructuras podrían ser las unidades de estudio del diálogo? La investigación plantea diferentes propuestas que no son excluyentes. Se incluyen los *turnos de conversación*, los *actos conversacionales*, las *secuencias o eventos*, los *formatos* y las *unidades enunciativas*.

### *El enunciado como unidad del discurso*

Si tratamos de fijar la unidad más pequeña de análisis de la conversación, esta podría ser el *enunciado*. El enunciado es una unidad funcional a la vez que estructural.

El concepto de enunciación fue introducido por Benveniste (1970) para dar cuenta del aspecto funcional de las emisiones, independientemente de su carácter gramatical. Se trata de “poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización (...) Es el acto mismo de producir un enunciado” (Benveniste 1970: 83). En este contexto, según la definición de la *Gramática Española* de Alcina y Blecua:

“El enunciado, unidad mínima de comunicación, es la secuencia de signos emitida por el hablante que queda delimitada entre el silencio previo a la elocución y el que sigue a su cese, y va acompañada por un determinado contorno melódico: la curva de entonación. Dicho con otras palabras: el enunciado está compuesto por uno o más signos que emite el hablante y capta el oyente; posee sentido completo y concreto dentro de la situación en que se produce. (...)”

Los mensajes pueden estar compuestos por un solo enunciado o por varios concatenados por su significado, sin que entre ellos tengan que establecerse necesariamente relaciones sintácticas; en realidad, cada uno por sí solo podría constituir un acto de habla independiente.” (Alcina y Blecua (1975, § 7.0.1)

Rowe y Goldin-Meadow (2009b) amplían la definición de enunciado a secuencias de gestos. Un enunciado es por tanto:

“Cualquier secuencia de palabras o gestos precedida y seguida por una pausa, un cambio en el turno de la conversación o un cambio en el patrón entonativo”(Rowe y Goldin-Meadow, 2009b: p.183).<sup>43</sup>

La Psicolingüística tradicional ha extraído del diálogo los enunciados para trabajar sobre

---

<sup>43</sup> “Any sequence of words and/or gestures preceded and followed by a pause, a change in conversational turn, or a change in intonational pattern” (Rowe and Goldin Meadow, 2009a: p.183)

ellos, pero sin tener siempre en cuenta sus aspectos interactivos y obviando el contexto, por lo que no puede considerarse este trabajo un análisis canónico de la conversación aunque analice sus componentes.

Más adelante, las teorías Generativistas han justificado la falta de atención al contexto con el argumento de que el diálogo no cumple con las condiciones requeridas para el control experimental, como ilustran Pickering y Garrod (2004) en la exposición de su modelo conversacional, que resalta las aportaciones de un experimento de Branigan (2000) en el que el análisis de datos sobre el diálogo está centrado en la producción aislada de frases, unidades más pequeñas que la propia conversación.

Desde una perspectiva crítica y un enfoque centrado en el aprendizaje, Ochs, Schieffelin y Platt (1979: p. 252) muestran en su trabajo sobre pragmática de la conversación cómo el discurso se ha interpretado hasta ahora como un conjunto de frases, obviando su función de “alternativa” a la frase, siendo éste un sesgo importante para la investigación.

#### *El turno como unidad del discurso*

Para Demetras, Post y Snow (1986: p.280), la unidad de análisis es el *turno* como intercambio, en este caso, referido a la interacción niño-adulto: “una secuencia consecutiva de enunciados del niño y respuestas de la madre”.<sup>44</sup>

Markel (1975) también considera el turno como la unidad estructural de la conversación. El concepto de "cambio de turno" es intrínseco al proceso de alternancia conversacional. El turno se presenta como una categoría funcional que afecta a los participantes que aportan una acción o verbalización continuada a la interacción. Las necesidades comunicativas hacen que en los turnos la sintaxis esté subordinada a la funcionalidad, por ello los turnos no coinciden necesariamente con unidades sintácticas claramente delimitables.

Otros autores, como Veneziano (1999a: p.188), definen la noción de turno en función de la duración de las pausas en las que podría haberse añadido información al darse la oportunidad para llevar a cabo intervenciones: “una secuencia vocal ininterrumpida por la intervención de otro hablante o por una pausa mayor de 2 segundos”. Esta definición coincide con los criterios de cambio de turno para la transcripción en formato CHAT fijados por desde el sistema internacional de transcripción y codificación CHILDES<sup>45</sup> (MacWhinney, 2000).

---

<sup>44</sup> “The unit of analysis was one “turn” exchange in the conversation, that is, a consecutive sequence of child utterances and maternal response”. (Demetras et al. 1986: p.280)

<sup>45</sup> Se trata de un banco de corpus de lenguaje infantil que se comparte en la red para gran parte de las

Es posible que el turno no sea una unidad operativa útil por la frecuente falta de coincidencia con los actos o movimientos de la conversación. Las coenunciaciones muestran que puede ser una unidad de interacción, no así una unidad de base de la jerarquía conversacional.

*El acto conversacional, la secuencia, el evento y los formatos como unidades del discurso*

Ante este dilema, Dore (1979) planteó como objetivo obtener una unidad que contuviera tanto las funciones como la estructura de los enunciados dentro del diálogo. Introdujo el concepto de *acto conversacional*, definiéndolo como “una emisión acotada en un turno conversacional de una persona que transmite información y expresa una actitud (intención, expectativa, creencia, etc), relativa a ella”<sup>46</sup> (Dore, 1979: p. 342).

Según este autor, los actos conversacionales contiguos tienen relación semántica y sus enunciados están relacionados en intenciones y expectativas. Esta dependencia permite que puedan vincularse los enunciados y los contextos sociales. Cada participante debe ocuparse de la retoma del acto conversacional del otro participante para que la comunicación sea efectiva. Dore incluyó esta unidad en el concepto más amplio de *secuencia*, definida como una serie de enunciados entre turnos de habla que comparten el tema (*topic*) y un dominio ilocutivo (Dore, Gearhart y Newman, 1978). Esto es, unidad temática.

La secuencia es una unidad funcional o pragmática, no estructural. Ésta puede surgir de un par adyacente ampliado. Un par adyacente es una alternancia de turnos, como por ejemplo una pregunta y una respuesta. Siguiendo el esquema planteado por estos autores, los actos conversacionales se encuentran en secuencias de conversación y no pueden darse sin ellas. Sin embargo, el acto como unidad comunicativa mínima puede darse fuera de la conversación.

En su categorización de intercambios conversacionales, Veneziano (1997) utiliza la secuencia como unidad<sup>47</sup>, ya que considera que el niño mantiene una unidad temática de tamaño superior al del turno cuando emplea Enunciados de Palabras Aisladas en Sucesión (EPAS). Veneziano ya se había referido a esta unidad temática en un trabajo anterior (Veneziano, Sinclair y Berthoud, 1990). En él se empleó el término *evento* (*event*) para referirse a una unidad mínima o intención comunicativa co-construida, aunque su definición como tal no se halla presente hasta otro trabajo posterior (Veneziano, 1999b). La palabra con este significado fue acuñada por Lois Bloom (1973), cuando, en el estudio de las conversaciones entre niños y adultos, identificó una

---

lenguas actuales.

<sup>46</sup> “An utterance in a person’s turn at speaking in conversation which conveys information and express an attitude (intention, expectation, belief, etc) relative to that information”. (Dore, 1979: p. 342)

<sup>47</sup> Los ejemplos en Tabla 2.1 muestran secuencias de este tipo.

relación entre tema y contexto. Si se encuentra más de una emisión sin cambiar de tema nos haría “percibir las como sucesivas” (Bloom 1973: p. 39).<sup>48</sup>

Otro tipo de unidad de análisis desde una perspectiva semántico-pragmática son los *formatos*. Término propuesto por Bruner (1986). Consisten en estructuras que activan esquemas mentales situacionales, que se repiten y dan lugar a un determinado tipo de secuencias conversacionales, por ejemplo, el formato “baño”, o el formato “comida”. Al ser predecibles permiten al niño anticipar y aprender las reglas de comunicación (turnos conversacionales, negociación de intenciones...).

Hasta ahora hemos visto unidades de análisis que se centran en el aspecto socio-interactivo de la conversación (relacionado con las intenciones y los formatos que se encuentran en las secuencias a analizar), o bien en componentes meramente lingüísticos (la contigüidad semántica de la conversación y la estructura formal de sus enunciados). Sin embargo, existen otros enfoques que tratan de aunar diferentes niveles estructurales en el estudio de la conversación.

#### *La integración de las unidades enunciativas y contextuales como unidades del discurso*

En esta línea de integración, Ninio y Wheeler (1987) proponen un sistema de codificación que atiende a dos niveles estructurales: *el intercambio*, como conjunto de emisiones que comparten un significado dentro de la interacción, y *las emisiones* consideradas aisladamente. Es lo que ellos denominan el nivel funcional y el nivel gramatical.

“Este sistema de codificación se refiere a dos niveles: el del enunciado aislado y el del intercambio, consistiendo este último en varios enunciados relacionados de uno o ambos participantes. Los dos tipos de unidades se definen tanto funcional como gramaticalmente: el enunciado codificable es una cláusula u oración mediante la que un hablante realiza un acto social aislado, y que el intercambio es uno o más turnos de palabra, sirviendo todo a una función interactiva única. Entonces, el sistema en realidad consiste en dos subsistemas, y cada uno codifica un tipo diferente de acción social”. (Ninio y Wheeler, 1987: p.2)<sup>49</sup>

Trognon, Musiol y Kostulski (1999) postulan que los elementos que componen una conversación se pueden ordenar siguiendo una jerarquía. Al hacerlo sortean el dilema de la

---

<sup>48</sup> “And perceive them as successive”. (Bloom, 1973: p. 39)

<sup>49</sup> “This system codes talk on two levels: that of the single utterance and that of the interchange, the latter consisting of several related utterances of one or of both participants. Both kinds of units are defined functionally as well as grammatically: the codable utterance is either a clause or a sentence by which a speaker performs a single social act, whereas the interchange is one or more rounds of talk, all of which serves a unitary interactive function. The system, then, in actuality consists of two subsystems, each of which codes for a different type of social action”. (Ninio y Wheeler, 1987: p.2)

## CAPÍTULO 2. LA CONVERSACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN HACIA LA COMBINACIÓN DE PALABRAS

unidad de análisis y se centran en la combinación de diferentes unidades para la organización del diálogo. Esto no implica que renuncien a la idea de que la totalidad conversacional no es la suma o yuxtaposición de sus partes (Veneziano, 1997), pero se sirven de estas partes de forma instrumental.

Partiendo de esta perspectiva, Trognon et al. (1999) deconstruyen el estudio de la conversación enumerando las siguientes unidades discursivas que se dan de manera simultánea: *unidades jerárquicas* (actos y movimientos), *unidades de interacción* (los turnos), y *unidades lingüísticas* (enunciados).

Gallardo Paúls (1993) trata de hacer esto mismo con una integración de varias perspectivas teóricas. Aporta una escala que incluye las siguientes unidades estructurales: *el acto*, *el movimiento*, *la intervención* y *el intercambio* (par adyacente), en este orden. No incluye el turno porque no lo considera una unidad, sino un “hueco estructural que puede, o no, ser rellenado por una intervención” (ibidem, p. 32).

A pesar de parecer evidente que la conversación es un marco de estudio posible, aún se han encontrado posturas que consideran que la conversación carece de estructura intrínseca, y creen que no se la puede considerar como un objeto de estudio (Searle, 1992) o no es divisible en unidades, como es el caso de Reboul y Moeschler (1995: p.230), que sostienen que el discurso y la conversación no presentan “unidades naturales legítimas”. Estos autores defienden que el análisis del discurso debe hacerse desde la pragmática, ya que lo consideran una unidad emergente, no reductible a unidades inferiores. Es decir, el análisis de sus enunciados tomados aisladamente, daría unos resultados totalmente diferentes que los obtenidos de un proceso de análisis pragmático.

De lo anterior se desprende que la unidad de análisis que podamos utilizar dependerá del enfoque teórico-metodológico de la investigación planificada.

Detallaremos la unidad de análisis por la que se ha optado en este estudio y su categorización más adelante, principalmente en el Capítulo 5. En el siguiente apartado se presta atención a los participantes que intervienen en la conversación, cuyos papeles, intenciones y relación entre sí también son objeto de estudio.

## 2.2. La receptividad y la unidad temática conversacional

Hasta aquí se han mostrado varios planteamientos que sitúan a la conversación como el marco óptimo para el estudio de la adquisición del lenguaje. Esto implica prestar atención a variables comunicativas y, por consiguiente, asumir que los aprendizajes lingüísticos no sólo se realizan sobre los aspectos formales que se están adquiriendo, sino también sobre el propio marco de interacción en el que se aprende, que comprende una serie de prerequisites atencionales y de competencias conversacionales en el diálogo<sup>50</sup>.

Si nos centramos en los aspectos funcionales de las situaciones en las que el niño se comunica, además del objetivo de la comunicación, para que esta comunicación sea efectiva debe tenerse en cuenta la propia intención de comunicar y/o de interpretar dicha intención. Con el fin de operativizar la investigación sobre este tipo de interacciones comunicativas disponemos de la noción de *atención conjunta*, que consiste en la focalización de los referentes sobre los que se habla para aislar elementos a nivel perceptivo que pueden corresponderse con palabras, entre otras unidades lingüísticas, tales como los gestos.<sup>51</sup> Para que esta tarea de focalización tenga lugar en el lenguaje oral es necesaria la extracción de unidades lingüísticas del flujo continuo del habla (Christophe, Gout, Peperkamp y Morgan, 2003). ¿Cómo extraen los niños esta información? Aplican a la estructura de la conversación las mismas claves que utilizan para interpretar su entorno: identifican lo que se repite. En el ámbito intra-lingüístico, el mecanismo es la extracción de regularidades. En lo que se refiere a la conversación, las claves pueden ser semántico-formales para ayudar a interpretar los enunciados y movimientos que se producen dentro de ella (como la toma de turnos), y pragmático-funcionales, cuando lo que se repite es la situación contextual con el objetivo de expresar una función dada.

La repetición de un formato de interacción genera un contexto predecible, y la capacidad de anticipación es uno de los prerequisites para adquirir lenguaje. Esto nos remite a una noción de la que se habló en el apartado anterior: el *formato*, como esquema estructurado de actuación. (Bruner, 1978). Reinterpretando la noción de formato, Dore (1979:342) plantea que estos formatos pueden construirse como “actos protoconversacionales”<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> Ervin-Tripp (1979) plantea como prerequisites para la competencia conversacional el intercambio de miradas, la dirección de la atención a lo que el interlocutor propone, un solapamiento mínimo al hablar, y el uso de habla contingente en forma, función y tema.

<sup>51</sup> La Atención Conjunta también puede tratarse de una comunicación gestual o paralingüística, aunque en nuestro trabajo nos centraremos en la segmentación de la cadena de habla.

<sup>52</sup> En el acto conversacional se define la conversación en sí misma, así como la actividad que se está llevando a cabo en la interacción. Dore (1979) admite la posibilidad de que los actos conversacionales tengan una influencia en la adquisición gramático léxica al servir a la extracción de estructuras gramaticales.

¿De dónde extraen los niños las regularidades lingüísticas?

### 2.2.1. El papel de los interlocutores en los intercambios lingüístico-comunicativos

En los primeros estudios que combinaron el análisis de la conversación con el de las combinaciones de palabras primitivas (emisiones multipalabra) se defendió la adquisición como un proceso centrado en la interacción en el que se requiere de la participación de al menos dos interlocutores activos. De este modo, se destacó el papel del adulto en el proceso de aprendizaje, apoyando una línea de investigación que no se centra únicamente en el niño como receptor de información, sino como participante activo de los intercambios donde la recoge y recupera (Bloom, 1973, Scollon 1976).

“El dato lingüístico al que el niño tiene acceso se realiza como un evento interlocutivo. Los niños no acceden a un sistema lingüístico en cuanto tal, sino a su ejecución en intercambios comunicativos concretos” (Rojas Nieto y Jackson-Maldonado, 2011: p.12).

El adulto se sirve de la información proporcionada por el niño para prolongar el diálogo al menos mediante las siguientes estrategias: utilizando un lenguaje adaptado al nivel lingüístico del niño (*maternés*, *Baby Talk* o *Child Directed Speech*), sincronizando este lenguaje en el tiempo, construyendo formatos para permitir al niño anticipar información e identificar las regularidades que se repiten, así como reformulando, retomando y proporcionando respuestas semánticamente contingentes con las intervenciones precedentes del niño en la conversación (sean éstas verbales o gestuales). (Dore, 1985; Bruner, 1986; Snow, 1995).

Esta colaboración entre el adulto y el niño, de la que ambos recogen información que “invierten” en la conversación empieza a darse desde los inicios de la actividad compartida de los adultos con bebés. Existen estudios en contextos de experimentales y de observación natural que han intentado simular mediante modelos computacionales la toma de perspectiva de los participantes en la conversación. En el modelo propuesto por Bråten (Bråten, 1973), los dos participantes regulan la codificación de la información simulando la descodificación del interlocutor. Según este autor, la sintonía (*attunement*) en el diálogo entre niño y adulto pasa por tres etapas: *protoconversación*<sup>53</sup>, *atención conjunta sobre objetos e imitación*, y *comprensión intersubjetiva*, donde se simula la conversación que tiene lugar en la mente del interlocutor (Bråten, 1998, 2002). Esta interpretación está muy ligada a la noción actual de las neuronas espejo

---

<sup>53</sup> Se desarrollará este concepto más adelante. En líneas generales consisten en intercambios con bebés que parecen adaptarse a varios parámetros que definen una conversación con dos interlocutores lingüísticamente competentes.

que emparejan la percepción con la acción (Bråten, 2002; Kohler, Keysers, Umiltà, Fogassi, Gallese, Rizzolatti 2002; Stamenov y Gallese, 2002; Rizzolatti y Craighero, 2004; Corballis, 2010 y Hickok, 2010).

*Los primeros intercambios estructurados: las protoconversaciones*

En el famoso trabajo de Trevarthen (1977) se identificó en el diálogo entre padres y bebés la llamada “intersubjetividad primaria”, que plantea una sincronización de conductas recíprocas. Si el niño desea ampliar la información sobre el referente en el que se centra la atención, necesita implicar a un interlocutor y aprender a utilizar al adulto como agente facilitador para manejar e interiorizar la información disponible en el ambiente. Así se crea una estructura conversacional que requiere que tanto el niño como el adulto hagan inferencias para interpretar el sentido de los intercambios, guiándose por el contexto y el formato de atención conjunta, que proporciona un marco estructurado de actividad cooperativa (Clark, 2001).

Los adultos atribuyen intenciones al bebé desde muy temprano, otorgándole el estatus de interlocutor válido y atribuyéndole competencias que aún no tiene, esto es, los interlocutores adultos tienen tendencia a tratar las conductas del niño como relevantes en el plano comunicativo.. Esto se traduce en el establecimiento de un sistema de toma de turnos estructurado asimilable a las conversaciones entre interlocutores competentes en el que los bebés pueden participar con vocalizaciones y conductas no verbales mucho antes de dominar el lenguaje. El turno del niño puede rellenarlo el adulto, o el mismo bebé, con cualquier amago de producción vocal o gestual, aunque sea refleja (Snow, 1977a).

Estas interacciones con bebés se han denominado *protoconversaciones*. El término fue introducido por Bateson (1975) y estudiado en profundidad por Snow (1977b). Se fundamenta en que para seguir el curso de la interacción con bebés, que puede ser muy limitada, los adultos reparan los cortes, rellenan los turnos cuando no participan y recomponen cualquier respuesta para atribuirle un sentido en el flujo del intercambio.

Si tratamos de asimilar estas conversaciones incipientes a modelos conversacionales adultos, como el de Sacks et al.- (1974), que constituye el referente inicial de este tipo de estudios, no llegan a cumplir todos los criterios que proponen para que las unidades de la conversación sean los turnos del bebé, sin embargo, sí se perciben como intencionados, sirven para comunicar, y pueden interpretarse, cumpliendo así los prerrequisitos requeridos para motivar los intercambios y para que las madres perciban que sus bebés son capaces de participar en una comunicación recíproca (Snow, 1977a y Snow, 1977b). En cuanto a la toma de turnos, Snow observa, por ejemplo, que durante el contexto de comida, la madre no interviene cuando el niño

tiene la boca llena. Esto va en la dirección de que los turnos establecidos son convencionales y tienen una función comunicativa concreta.

No obstante, hay evidencias que muestran que esta atribución de significado podría cambiar con el tiempo y que los cambios en el habla dirigida a los niños pueden ser el resultado de una percepción diferente por parte de los adultos a lo largo del tiempo de la capacidad del bebé para interactuar por turnos (Snow, 1977a). Esta capacidad comienza estando al servicio de la expresión de estados emocionales y va transformándose para manejar significados más convencionalizados (Dore, 1985), por lo que en estos contextos de interacción temprana podrían establecerse los rudimentos para una continuidad funcional entre la comunicación prelingüística y la lingüística, según plantean autores de la talla de Bruner (1978).

*El formato bidireccional en la interacción adulto-niño.*

Si nos situamos en los inicios de las primeras emisiones vocales más allá de las vocalizaciones que expresan estados fisiológicos, en un primer momento, en el ámbito cotidiano, pueden observarse en niños muy pequeños emisiones de una única unidad enunciativa con función protodeclarativa<sup>54</sup> que presentan una forma inestable. La interpretación de estos enunciados es más sencilla en un contexto de conversación en el que tanto el niño como el adulto tienen un papel activo y se dan respuestas receptoras en la comprensión de mensajes que comportan relaciones entre palabras por parte de ambos. Así, los adultos pueden completar los significados de las emisiones primitivas de los niños y los niños ampliar sus aportaciones al tema que se esté tratando. Se ha observado que estas respuestas pueden variar de un niño a otro en función de la forma en que las madres los motivan para que participen en la conversación (Herr-Israel, 2006).

En lo referente a las respuestas de los adultos, existe un cierto consenso sobre que su receptividad durante los intercambios con los niños es esencial para que ambos se beneficien de la conversación. Además, a los niños parecen influirles distintos modos de receptividad según su momento de desarrollo. Esta receptividad puede observarse a partir de su grado de comprensión, medible a través de la cantidad de retomas imitativas (respuestas en las que focaliza y tiende a repetir el enunciado que acaba de escuchar lo más completo posible). En este contexto, las retomas imitativas también se llevan a cabo por parte del adulto, que al hacerlas a continuación de la intervención del niño ayudan a focalizar sus enunciados. Pérez-Pereira (1994) resalta el valor de las repeticiones e imitaciones, no como procesos mecánicos, sino como andamiaje que facilita

---

<sup>54</sup> Los enunciados protodeclarativos son emisiones con función declarativa aunque su forma sea no vocal o inconsistente (vocalizaciones prelingüísticas, gestos, etc).

la extensión y complejidad de los enunciados infantiles. Las retomas que expanden o reformulan parte del enunciado que las precede disminuyen con el desarrollo cronológico y lingüístico, por ello, su función puede tener un papel específico en un momento concreto de la adquisición del lenguaje.

Aunque la influencia sobre la conversación es bidireccional, el modo en que los padres perciben las conductas de imitación de sus hijos es más complejo. El valor de las imitaciones y expansiones que hacen los adultos depende de la respuesta de los niños en la conversación. Así se presentan algunas dificultades, como que esta respuesta no siempre es observable y que en función del crecimiento del niño, los padres pueden variar su evaluación de qué expresiones vocales o gestuales del niño son candidatas a ser retomadas.

Estos cambios en la receptividad de los padres que podrían estar influidos por los cambios en el tiempo en el nivel lingüístico de sus hijos no son evidentes, por lo que varios estudios han tratado de aportar respuestas que clarifiquen la función de las retomas imitativas por parte de los adultos.

Andersen y Marinac (2007) trataron de probar esta influencia, observando a sujetos de edades comprendidas entre 1;11 y 2;1 meses. Como novedad incluyeron tres grupos: hablantes de desarrollo lento, de desarrollo típico y de desarrollo avanzado. A partir de un análisis exhaustivo de tipos de respuestas requeridas y obtenidas, los resultados conseguidos parecen evidenciar que la expectativa de respuesta de los padres no está influida por el nivel de desarrollo del hijo. Aunque surge la duda de que la falta de diferencias entre los grupos se debiera a la homogeneidad en su lenguaje receptivo.

Masur y Olson (2008) obtuvieron resultados más concluyentes en sentido inverso, induciendo que las retomas de la madre después de la intervención del niño en el diálogo pasan a convertirse en otro tipo de *input* disponible.

Junto a estos estudios encontramos otros que aportan evidencia sobre el papel de la receptividad a partir de correlaciones positivas la receptividad de los adultos y varios índices de competencia lingüística en el niño, como es el caso del desarrollo léxico y sintáctico (Tamis Le-Monda et al., 2001; Masur, Flynn y Eichorst, 2005). Desde una perspectiva integradora, el trabajo de Tamis-Le Monda y colaboradores (2001) explora el valor predictivo de la receptividad de las madres de niños de 0;9, 1;1 y 1;9 meses de edad, sobre algunos de los hitos lingüístico-comunicativos clásicos: las primeras imitaciones y primeras palabras, un vocabulario expresivo de 50 palabras, la combinatoria y la propiedad de desplazamiento. Para ello se basan en las consideraciones de un estudio de Lois Bloom (1998) según las cuales la situación óptima de

## CAPÍTULO 2. LA CONVERSACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN HACIA LA COMBINACIÓN DE PALABRAS

receptividad por parte del adulto se da cuando es consciente de la atención del niño, lo que podría explicar los resultados contradictorios del estudio de Andersen y Marinac (2007).

Finalmente, los resultados de Tamis Le-Monda et al. (2001) dan cuenta, especialmente en los niños de 1;1 meses, de la influencia de la receptividad en la temporización de los hitos estudiados, siendo ésta de tipo multidimensional. Por consiguiente, el hecho de estar involucrado en una acción conjunta con un hablante maduro facilitaría la adquisición de información lingüística nueva y se fortalece la hipótesis de que la interacción puede ser un motor del aprendizaje. Según Bloom, Margulis, Tinker y Fugita (1996), partiendo de esta base, la función del niño en un intercambio es expresar información e interpretar al adulto y asegurar que el significado se comparta.

Como puede verse, tanto estudios experimentales como observacionales han aportado datos significativos que relacionan las respuestas de los padres a los elementos en los que se centra el niño con la adquisición del léxico, medida a través del aumento de vocabulario (Tomasello y Farrar, 1986. Veneziano, 1997). Sin embargo, es difícil establecer comparaciones entre estos estudios ya que varían en las definiciones.

Un ejemplo de este tipo de trabajos es de Veneziano (1997). En él se observó en una muestra de niños hebreos de entre 0;9 y 1;7 meses cómo estos prestan atención cuando sus madres focalizan elementos léxicos durante la conversación. Estas focalizaciones van seguidas de retomas del niño significativamente más frecuentes que a partir de las palabras no focalizadas. Asimismo, sus resultados muestran que dentro de los intercambios, la imitación de palabras nuevas es el modo en que los niños introducen nuevo vocabulario en su repertorio. El niño relaciona su propia palabra con la del adulto y la imitación se convierte en información dada que no necesita ser focalizada. Este procedimiento le permite disponer de recursos para añadir elementos nuevos a la conversación (aumentan las opciones expresivas). Este estudio no sólo aporta resultados que relacionan el desarrollo del vocabulario con la receptividad, sino que confirma el planteamiento, ya presente en estudios anteriores (Bloom, 1991) de que los niños que imitan suelen hacerlo con palabras que no están en su repertorio espontáneo. Imitan lo que están aprendiendo en ese momento, las partes de las oraciones o estructuras oracionales que están en proceso de aprenderse, y lo hacen con mayor frecuencia directamente después del modelo.

Si se quiere poner de manifiesto lo que extraen los niños de su interacción con adultos, hay que tomar en consideración que estos pueden realizar acciones idénticas a las de los adultos, sin que éstas sean contingentes con el intercambio en curso. La auténtica colaboración llegaría cuando los niños participan desde una base de atención conjunta. Sin embargo, su verdadera

implicación en la interacción no está clara. Como muestra una investigación transversal realizada por Camaioni (1979) una acción o foco de atención puede ser objetivo de la conversación ya en niños de dos años, no obstante, según sus resultados, hasta los cuatro años no se da un verdadero intercambio. Es por esto que el estudio del diálogo entre niños y adultos resulta tan complejo y susceptible de sobre-atribución, y es necesario profundizar en sus mecanismos para no atribuir a los niños habilidades que podrían estar apoyándose en el adulto y no realizan de forma espontánea.

Hasta aquí se ha mostrado una postura que asume que las interacciones adulto-niño son bidireccionales y se han revisado estudios que aportan evidencia a favor del papel activo del niño en la conversación. Si se considerase la función del niño en las interacciones con adultos como de mero receptor de información -de aprendiz-, argumentando la naturaleza formativo-directiva del lenguaje dirigido a los niños<sup>55</sup>, éstas interacciones serían asimétricas. Esta postura ha sido ampliamente criticada (Tomasello y Todd, 1983; Bloom 1991). Se ha encontrado que la simple retoma imitativa por parte del adulto de un enunciado del niño no correlaciona con un incremento en el léxico salvo cuando el niño responde (Veneziano, 1997). Esto puede verse en los intercambios recíprocos<sup>56</sup>.

### 2.2.2. La continuidad temática en el discurso

Resumiendo lo visto hasta aquí en el apartado anterior, durante el primer año, los bebés imitan las conductas de los adultos, y los adultos las de los niños, dentro de las protoconversaciones. Éstas consisten inicialmente en conductas de imitación recíproca tanto de expresiones faciales como de gestos y vocalizaciones, que establecen turnos interactivos entre el adulto y el bebé. Más adelante, los niños pueden imitar partes de enunciados, así como palabras que no están en su repertorio léxico espontáneo para usarlas más tarde. Esto ocurre tanto en palabras como en combinaciones de varias palabras.

Pero no todos los niños imitan del mismo modo. Se ha encontrado evidencia a favor de diferencias individuales. Bloom (1991) observa variación entre la imitación inmediata y la diferida, dependiendo de si los niños presentan o no una tendencia imitativa. Estas diferencias son observables en el paso de una a dos palabras a lo largo del tiempo. Además, esta autora ha observado que la distinción entre las emisiones de uso espontáneo y las imitativas es mínima y que además decrece con el aumento de la LME. Siempre, mientras dura el proceso de aprendizaje, la longitud de las emisiones imitativas es igual o mayor que la de las emisiones

---

<sup>55</sup> El propio término “dirigido”, traducción literal del inglés *directed*, de *Child Directed Speech*, lleva implícito la concepción asimétrica de los intercambios.

<sup>56</sup> Se trata de un tipo de secuencias conversacionales que extenderemos más adelante.

espontáneas. Y como la longitud de las emisiones crece paralelamente a su complejidad, considera el mecanismo de imitación como un catalizador del progreso gramatical.

Por otro lado, mientras imitan, los niños aprenden usos discursivos, por lo que la imitación parece ser una de las estrategias más tempranas para participar en el discurso. Poder repetir partes de la intervención del adulto les permite compartir un tema de conversación – mantener la unidad temática- y mantenerlo sin necesidad de recuperar información de la memoria.

#### *La continuidad temática y las retomas*

Veneziano (2005) centró su atención en la continuidad de los turnos conversacionales y describió dos modalidades: *discontinua* y *mantenida*. La discontinua aparece cuando los fragmentos del diálogo tienen una continuidad temática simple, del tipo imitaciones y/o retomas (equivalentes a pares adyacentes). En la mantenida, la continuidad temática se extiende y comprende al menos tres turnos (equivalente a una secuencia en la que se amplían los pares adyacentes). Según esta autora, la modalidad discontinua es más frecuente.

Las retomas imitativas por parte de los adultos tienden a focalizar los elementos imitados de tres maneras: aislados en el turno, separados por pausas, o de forma repetida. Cualquiera de ellas aumenta la probabilidad de que los niños imiten los elementos que se focalizan. Los efectos de estas retomas son inmediatos, como han observado Chouinard y Clark (2003) en un estudio en el que los niños modificaban sus producciones después de una reformulación correctiva (unque este efecto depende de la edad del niño en tanto que ésta afecta a su receptividad y resistencia a las correcciones).

En esta misma línea, Demetras et al. (1986) aportan un esquema para clasificar las respuestas de las madres<sup>57</sup> a los enunciados infantiles y proponen las siguientes categorías: *repeticiones* (exactas, contraídas, expandidas y extendidas), y *preguntas de clarificación*. Estas respuestas permiten continuar con el tópico iniciado por el niño. En sus resultados encuentran una mayor frecuencia de las preguntas que de las repeticiones y diferencias en las respuestas ante enunciados con errores y sin errores.

Posteriormente, Bloom (1991) presentó un resumen de categorías de contingencia discursiva reduciéndolas a cuatro: 1) las *recodificaciones* (repeticiones del niño de una parte o de la totalidad de la emisión adulta sin cambiar el significado), 2) *expansiones*, 3) *alternativas* y 4) *elaboraciones o explayamientos (expatiations)*, que añaden información. La primera añade información al tema, la segunda presenta información por oposición, y la tercera introduce un

---

<sup>57</sup> Estas respuestas se han denominado genéricamente retomas (*uptakes*).

tema relacionado. Las respuestas de las madres parecen sustentarse más en el contenido semántico que en el sintáctico, como Brown y Hanlon (1970) ya habían encontrado previamente. En la interacción clínica se utilizan de forma explícita estrategias que están basadas en este tipo de categorías, por ejemplo, Gràcia (2002) propone una serie de estrategias entre las que se encuentran las de prolongación de las secuencias conversacionales mediante expansiones o extensiones.

Según Bloom (1991), para los niños es más sencillo producir habla espontánea que habla contingente. También es necesario considerar la capacidad interpretativa del adulto, que mantiene la participación del niño por refuerzo. Esto está relacionado con el concepto clásico de Zona de Desarrollo Próximo (Vygostky, 1978), donde el niño podría participar en tareas que no domina con la ayuda y supervisión de un adulto. Su participación individualizada emerge a partir de la interacción. Por consecuencia, este margen permite a los niños resolver problemas que están por encima de su nivel lingüístico. Esta ayuda se ha llamado andamiaje (*scaffolding*)<sup>58</sup> y consiste en el apoyo activo del adulto durante los procesos de aprendizaje (Wood, Bruner y Ross, 1976).

En el marco de la interacción comunicativa, el adulto controlaría la conversación en cuanto al formato y su estructura secuencial, atención conjunta y turnos. Su papel se considera esencial para el procesamiento del discurso. Wertsch (1988) sigue el trabajo de Vygostky cuando plantea que la conducta del niño se hace comunicativa progresivamente, debido a la interacción con el adulto, ya que en un principio es el adulto quien establece la estructura de la conversación a la que el niño es ajeno. Parece que el niño sólo llega a ser consciente de esta estructura a través de la práctica durante un proceso de co-construcción.

*La activación previa de la información en el discurso y la sintonización adulto-niño.*

También ha sido objeto de estudio cuál de los dos interlocutores inicia los intercambios lingüísticos. Kaye y Charney (1980), encuentran que las secuencias conversacionales son iniciadas y terminadas más frecuentemente por los adultos (76% y 89% respectivamente). Contradiéndoles, Veneziano (2005) y Clark (2007), por separado, obtuvieron un número similar de secuencias iniciadas por el adulto y por el niño.

Estigarribia y Clark (2007) quisieron profundizar en este tema y estudiaron a 40 diadas (en las que los niños tenían edades comprendidas entre 1 y 3 años) para observar cómo los adultos inician la atención conjunta, proponiendo el siguiente esquema en el que se consideran tanto las

---

<sup>58</sup> El concepto de andamiaje es definido por Wood et al. (1976: p.92): “andamiaje consiste esencialmente en el control del adulto de los elementos de la tarea que están inicialmente por debajo de la capacidad del aprendiz, permitiéndole concentrarse y completar aquellos elementos que están dentro de su rango de competencias”.

## CAPÍTULO 2. LA CONVERSACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN HACIA LA COMBINACIÓN DE PALABRAS

respuestas gestuales como verbales de los niños:

1. El adulto consigue la atención del niño sobre X.
2. El niño muestra que atiende a X.
3. El adulto transmite información sobre X.

Así, el adulto puede utilizar preguntas para mantener la atención sobre el objeto focalizado, ampliar la aportación del niño para transmitir información sobre el objeto, y realizar retomas imitativas al final de la secuencia y así seguir manteniendo la atención.

Bloom et al. (1996) encuentran resultados aparentemente opuestos que les llevan a defender que son los niños quienes están “a cargo” (ibidem, p.171). Interpretan sus datos dándole el papel fundamental para la participación del niño en el discurso a la expresión de estados intencionales. El papel del adulto sería en este caso tratar de mantener el curso de la conversación, ratificando que ha comprendido mediante la imitación y mediante respuestas que incluyen oraciones afirmativas. Es decir, no se trata de quién inicia la interacción, sino que ésta parte necesariamente de una intervención del niño.

Hay pocos estudios sobre la interacción entre niños. Entre estos, resulta de interés el de Camaioni (1979), comparando la interacción niño-niño y adulto-niño en situaciones de juego libre. En las interacciones entre niños encuentra que la simetría en la conversación se manifiesta de dos formas distintas en función de la edad del niño: a los 2 años sus interacciones son en “modo espejo”: los niños tratan de imitarse mutuamente. A los 4 años se da una simetría recíproca y se complementan como interlocutores, organizándose por turnos y modificando su actuación en función de la actuación del otro niño. Sin embargo, esta interacción aún es inestable y no siempre efectiva.

Bloom (1991) en su investigación sobre contingencias discursivas, añade un corpus de diálogo entre adultos y sus resultados le llevan a concluir que el discurso adulto no entra dentro de las mismas categorías lingüísticas o contextuales que el de los niños. No obstante, algunos modelos sobre el diálogo, abogan por la versión contraria.

Finalmente, resulta de interés para el estudio de la adquisición del lenguaje infantil el trabajo de Pickering y Garrod (2004), en el que proponen un “modelo de alineación interactiva”. Abordan el estudio del diálogo como un continuo con respecto al estudio basado en monólogos, en oposición a la visión del diálogo como un conjunto de partes de enunciados. En este modelo proponen la interpretación del diálogo como un mecanismo cooperativo con base en las nociones de atención conjunta. La alineación se da en el momento en el que los dos interlocutores

comparten las representaciones lingüísticas (fonológicas, semánticas y/o sintácticas) que están en juego en el diálogo. Los autores lo relacionan con las neuronas espejo. En esta alineación influyen la rutina compartida (expresiones fijas), facilitando las inferencias que interpretan el curso del diálogo, así como un sistema de monitorización durante el proceso, que lo hace automático y dependiente de mecanismos de *priming* (activación previa).

Más aún, en un comentario del artículo de Pickering y Garrod (2004), Peter Dominey (2004) expone la conveniencia de incluir el estudio de la adquisición del lenguaje infantil en el modelo, para que éste contenga *inputs* no lingüísticos y para poder tener en cuenta lo que llama *alignment bootstrapping*, que tiene que ver con la facilitación de la alineación propuesta de Pickering y Garrod.

#### *Los intercambios recíprocos y discursivos*

Se observan diferencias entre cuando el niño participa en la conversación, rellenando su turno sin aportar información nueva y cuando añade información. Es posible que en la primera situación haya entendido el funcionamiento estructural de la conversación, pero no el temático. Esto es, entiende la sucesión de turnos, pero no la progresión temática que se exige en el curso de la conversación. Esta distinción se encuentra en Veneziano (1997), donde la autora ha investigado la relación entre distintos tipos de intercambios dentro de las secuencias conversacionales y el desarrollo léxico. Esta autora distingue dos tipos de intercambios: *intercambios recíprocos* e *intercambios discursivos*.

Los *intercambios recíprocos* son aquellos en los que la primera intervención del niño en una secuencia se repite a lo largo de la misma en todos sus turnos, aunque las demandas del adulto le induzcan a cambiar el foco de atención a otro elemento relacionado con aquel en el que está fijo. En Veneziano (1997) se encuentran intercambios recíprocos de hasta 15 turnos (véase ejemplo 2.1).

#### Ejemplo 2.1.

Edad: 1;9

\*CHI: *títo@c* [: tío] .

\*MOT: y quién está con *títo@c* [: tío] ?

\*CHI: *títo@c* [: tío] .

Los intercambios recíprocos son una de las bases para que el niño se inicie en los movimientos de la conversación, sucediéndose varios turnos de palabra en los que reitera la producción de un único elemento lexical. La unidad temática gira en torno a ese elemento. La

## CAPÍTULO 2. LA CONVERSACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN HACIA LA COMBINACIÓN DE PALABRAS

importancia de este tipo de intercambios estriba en que su contribución potencial a la adquisición léxica da cuenta de la importancia de extender el análisis de las producciones del niño a las relaciones entre varios turnos más allá de los enunciados aislados. La participación en este tipo de intercambios permite a los niños ser activos en la conversación aun cuando sus recursos expresivos son limitados.

En los *intercambios discursivos*, el niño aporta información siguiendo las demandas conversacionales. En cada turno el niño añade información nueva distinta de la anterior. (véase ejemplo 2.2). Los intercambios discursivos precisan habilidades representacionales más avanzadas que los recíprocos: un aumento de la capacidad de inhibición para impedir la repetición y la ampliación de las opciones expresivas del niño (Veneziano, 2005).

Ejemplo 2.2.

Edad: 1;11.8.

Padre: ¿qué haces?

Niña: *pitá* [: pintar].

Padre: pintando, ¿ y qué estás pintando?

Niña: *pele*.

### *Las opciones expresivas y la informatividad*

Como puede verse, la categorización de los intercambios en recíprocos y discursivos está basada en el nivel semántico, en la elección de opciones expresivas. Profundizando en su estudio, Veneziano (1997) plantea dos tipos de posibilidades para las opciones expresivas: cuando los niños eligen una expresión adaptada a una situación entre varias disponibles<sup>59</sup>: *opciones expresivas alternativas*, o cuando las alternativas disponibles se combinan de forma simultánea para dar lugar a una “unidad de mayor nivel estructural”: *opciones combinadas*.

Si consideramos la noción de opciones expresivas alternativas en el período de una palabra aislada, los niños eligen utilizar una palabra y no otra, aunque su repertorio léxico pueda ofrecerles otras posibilidades (Dore, 1985). Para entender esta elección, Greenfield y Smith (1976), Greenfield (1978) se basa en la noción de informatividad (*informativeness*). Según el principio de informatividad, los niños tratan de codificar variabilidad mediante el lenguaje. Los elementos constantes son redundantes y permiten introducir nuevos elementos, nuevas formas de expresar los mismos significados. Esta tendencia a reflejar siempre información nueva puede

---

<sup>59</sup> Disponibles en el entorno, no implica necesariamente que lo estén en el repertorio léxico o representacional del niño.

observarse en el habla telegráfica de los niños donde el niño trata de evitar lo redundante ya conocido. En este caso, el número de factores que varían en el contexto parece estar influyendo la longitud de frase. Se trataría de una negociación de recursos.

Las relaciones entre las palabras aisladas que forman parte de intercambios recíprocos parecen reflejar cómo va evolucionando la falta de opciones expresivas, donde se opta por la única opción expresiva disponible, o por una entre varias opciones alternativas, hacia una continuidad semántica entre dos palabras en sucesión, que se daría en los intercambios de tipo discursivo (opciones combinadas).

La idea de opciones expresivas combinadas y el hecho de que su interpretación sea dependiente del contexto refuerza el argumento de que ambas palabras de la secuencia están relacionadas entre sí semánticamente. Esta continuidad que no se encuentra en los intercambios recíprocos y sí en los de tipo discursivo, revelaría que el niño está expresando diferentes aspectos de una misma situación o intención comunicativa. Por ello, Bloom (1973) considera que los intercambios de tipo discursivo permiten al niño tomar en consideración varios aspectos de su entorno y establecer relaciones entre ellos, que es la base semántica de una combinación de palabras. Esta autora resalta que las relaciones entre las palabras que forman parte de una secuencia de conversación con palabras aisladas son relaciones entre aspectos de la conducta o del contexto. Es decir, que se eligen entre lo que podría decirse sobre lo que está pasando o se está pensando. Estas opciones expresivas combinadas de los intercambios discursivos se diferencian de los intercambios recíprocos en que en los recíprocos el niño estaría eligiendo una opción expresiva dentro de las alternativas disponibles para la situación. Esto significa que el niño mantiene la atención fija en el contenido de su primera intervención dentro de la secuencia de conversación.

Respecto a las opciones expresivas en las combinaciones que incluyen gestos, existe evidencia empírica de que los niños pueden combinar dos ideas en diferente o igual modalidad. Para Capirci y colaboradores (1996), de hecho, las combinaciones con dos elementos suplementarios – en las que cada elemento añade información diferente- serían equivalentes a las opciones combinadas. Aunque estas autoras encuentran que las combinaciones suplementarias de dos elementos representacionales -que corresponden a un claro referente, por oposición a las deícticas-, se dan únicamente con dos elementos de modalidad vocal.

Las conclusiones del estudio de Veneziano (2004) sugieren que la acción de considerar diferentes perspectivas dentro de un acto o evento comunicativo puede tener consecuencias en el desarrollo cognitivo. El cambio en la perspectiva – de mostrar una opción expresiva (en las

opciones alternativas) a combinar varias- podría tener que ver, según la autora, con la habilidad de cambiar el punto atencional de uno a varios, así como con el aumento del vocabulario, que pone en disposición alternativas de respuesta para influir en el discurso. Más adelante, el niño tendría la capacidad de relacionar expresiones entre ellas, y utilizarlas simultáneamente, combinándolas para coordinar enunciados que contengan varias palabras.

Existen dos niveles en las opciones expresivas combinadas: 1) una o varias palabras pueden expresar varias opciones expresivas sin necesariamente aparecer estas últimas combinadas. Por ejemplo, los niños emplean palabras aisladas para expresar relaciones entre cosas. Así, una emisión del tipo: “*mamá*” puede querer significar “esto es de mamá”. En este caso tendríamos una relación de objeto-poseedor que podría incluir dos opciones expresivas simultáneamente.<sup>60</sup> 2) Por otro lado, como palabras aisladas que amplían las opciones expresivas, están también la noción de holofrase y la de elipsis.

Veneziano (1997) explora la relación entre los intercambios discursivos y recíprocos midiendo las retomas imitativas del niño y las oportunidades que se le presentan para hacerlas a través de los enunciados de la madre. En sus resultados aparecen correlaciones entre la actividad interpretativa de ambos interlocutores (madre y niño) y las retomas imitativas recíprocas. Esto es otra evidencia a favor del *input* bidireccional: la actividad interpretativa del adulto explicitada a través de retomas favorece la adquisición de léxico únicamente si el niño la integra en su discurso.

Para el progreso, la negociación de significado es clave. Así lo muestran Barnes, Gutfreund, Satterly y Wells (1983), cuando, sirviéndose como unidad de análisis de los enunciados de un niño, no encuentran correlación significativa entre la complejidad del *input* adulto y ninguna medida de progreso lingüístico. Sin embargo, sí encuentran relación entre las extensiones y los enunciados directivos (preguntas) con un aumento en la LME. En concreto, las extensiones son más efectivas en este aspecto que los enunciados directivos, lo que indicaría que para facilitar el desarrollo lingüístico hay que motivar y elicitare, no basta con la interacción en sí misma.

Pero no todos los investigadores atribuyen tanta importancia a la facilitación que hace el adulto. Bloom et al. (1996) describen un modelo alternativo al modelo de andamiaje, cuyos resultados quedan fuera de los límites de esta tesis, para explicar el desarrollo lingüístico en el que se le da un papel primario del niño.

Tras esta revisión hay evidencia a favor de que tanto lo que el adulto como el niño

---

<sup>60</sup> Esto va en dirección opuesta a la tesis de Herr-Israel y McCune (2011) que combinan con dos palabras.

aportan a la conversación en sus intervenciones constituye un motor para la construcción que hace el niño de su sistema lingüístico. En el próximo apartado expondremos el estado de la cuestión en cuanto a la producción de emisiones de dos o más palabras y otros fenómenos *transicionales* dentro un marco conversacional.

### **2.3. Los fenómenos de transición de una palabra a emisiones multipalabra en el marco conversacional**

Hemos hablado de las primeras emisiones multipalabra y del tipo de intercambios que se dan en la conversación como marco para el aprendizaje de una primera lengua. A continuación expondremos un tipo de estudios que han tratado aunar ambas dimensiones: la estructural y la discursiva, para entender el proceso en el que se gesta la capacidad combinatoria.

Lois Bloom (1973) empezó a trabajar sistemáticamente desde esta perspectiva integradora. En su famosa obra *One word at a time* defiende la importancia de no reducir el análisis a las palabras aisladas en el período de predominancia de estas unidades simples, sino profundizar en las relaciones que se dan entre estas palabras aun cuando aparentemente, esto es, formalmente, no se encuentren combinadas, ya que podrían estarlo a nivel semántico.

“Caracterizar el habla de los niños únicamente en función de la forma de sus enunciados – esto es, el hecho de que digan una única palabra a la vez – es ignorar aspectos esenciales de un período de desarrollo complejo y cambiante”.  
(Bloom, 1973: p.12).<sup>61</sup>

En este período se dan avances que se sirven del conocimiento adquirido en lo formal y que solo son perceptibles si los relacionamos con otros aprendizajes concomitantes a la extensión de la longitud de palabras, como pueden ser la continuidad temática entre unidades simples y las habilidades conversacionales.

Según Bloom (1973), el niño expresa su pensamiento de la mejor manera que le es posible, y el hecho de que utilice una sola palabra se debe a limitaciones de orden lingüístico y de procesamiento, no a que su pensamiento sea así de simple. Una forma de ir más allá de las palabras aisladas es estudiar las relaciones que se dan entre estas palabras a través de los turnos en

---

<sup>61</sup> “To characterize children’s speech only in terms of the form of their utterances- that is, the fact that they say only one word at a time- is to ignore essential aspects of a complex and changing period of development”. (Bloom, 1973: p.12)

la conversación. La secuencia tiene una estructura que podría asimilarse al tipo de formatos propuestos por Bruner (1978). El interés por el análisis de este tipo de secuencias conversacionales surge por la necesidad de buscar nuevas unidades de análisis que ilustren cómo los niños organizan la información, que no tiene por qué coincidir con las estructuras enunciativas clásicas que se analizan en los estudios sobre adultos. Las producciones dentro de una secuencia de conversación pueden corresponder a unidades aisladas que el niño emplea en su turno de habla, y que estarían tanto relacionadas entre sí semánticamente a través de turnos sucesivos, como en un mismo turno y separadas por una pausa larga.

### 2.3.1. El estudio de las Emisiones de Palabras Aisladas en Sucesión: antecedentes

Las primeras observaciones de esta clase de producciones en sucesión se incluyeron en un informe que realizó Leopold entre 1939 y 1949, a partir de diarios de la evolución lingüística de su hijo (Leopold, 1949). En él describe una tendencia a la producción de palabras simples en sucesión fuera de un patrón sintáctico estructurado.

En 1973, Bloom especifica este tipo de producciones y las llama *holistic successive single word utterances*. Introduce a su vez las siglas que se utilizan actualmente como convención: *Successive Single Word Utterances* (SSWUs) y que hemos traducido para este trabajo como Emisiones de Palabras Aisladas en Sucesión: EPAS. Afirma que las SSWUs no son una mera conducta de etiquetado, sino que ambas palabras están de algún modo relacionadas entre sí y expresan una realidad más compleja. De ahí que Bloom empleara el término *holístico* en su definición, aunque no lo incluyera en sus siglas.

Posteriormente, Greenfield y Smith (1976) introducen la denominación de “secuencias” pero no las categorizan en el desarrollo. Scollon (1976) las interpreta, afirmando que la transición de palabras simples a la combinatoria se ve facilitada por la estructura de la conversación. Propone el primer sistema de codificación dentro del cual llama *construcciones verticales* a las EPAS que se dan con intervención del adulto entre los turnos donde el niño produce las emisiones simples. Es posible que esta “verticalidad” que les atribuye esté relacionada con el lugar que ocupan como posible cambio de turno no llevado a cabo. Aquí, el orden de palabras en las secuencias verticales es más flexible que en las horizontales.

Esta diferencia puede observarse en los ejemplos 2.3 y 2.4.

Ejemplo 2.3. Con intervención del adulto (secuencias con estructura vertical, con intervención del adulto):

Edad: 1;11.1.

Situación: La niña ve pinturas sobre una alfombra en el cuento.

Niña: *patítas* [: pinturas].

Madre: pinturas debajo de la alfombra.

Niña: *póta* [: alfombra].

Ejemplo 2.4. Separadas por una pausa (secuencias con estructura horizontal, sin intervención del adulto):

Edad: 1;10.18.

Situación: Pide ayuda para coger un delfín de juguete.

Niña: *mano # # petí* [ delfín].

Scollon (1976) presenta una clasificación basada en dos rasgos: la presencia o ausencia de intervención del adulto entre las emisiones que forman parte de la secuencia, así como la presencia o ausencia de repetición de al menos una de las palabras que produce el niño.

Mostramos a continuación una tabla con su clasificación, la primera para este tipo de secuencias de conversación (véase tabla 2.1). El tipo A, el más evolucionado, es el resultado de la progresiva eliminación de la intervención del adulto y el apoyo del discurso. En la tabla se presentan ordenadas de menos a más avanzadas.

Diferentes trabajos continúan interesándose por este tipo de “estructuras”, sin que exista un consenso en cuanto a su categorización o denominación. Así, Ochs et al. (1979) las llaman *propositions across utterances*.

El término “proposición” puede llevar a ambigüedad, ya que se asimila al de oración, y en su definición incluye una estructura de predicado<sup>62</sup>. Las unidades léxicas que encontramos en estas palabras aisladas en sucesión, no son necesariamente oracionales, ni precisan de un predicado. Sin embargo, el término “proposición” expresa bien el concepto de unidad temática

---

<sup>62</sup> Para la Real Academia Española (2001) “Una proposición es, en sus acepciones gramaticales, una unidad lingüística de estructura oracional, esto es, constituida por sujeto y predicado, que se une mediante coordinación o subordinación a otra u otras proposiciones para formar una oración compuesta”, o bien “oración -palabra o conjunto de palabras con sentido completo”.

CAPÍTULO 2. LA CONVERSACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN HACIA LA COMBINACIÓN DE PALABRAS

que une a las unidades simples.

**Tabla 2.1. Sistema de codificación de EPAS de Scollon (1976)**

<b>Construcción</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ejemplo</b>
1) Repetición del niño ( <i>Child repetition</i> ) Inter-turno. Intervención del adulto.	Tipo D	Niño: fan [ventilador] Madre: humm? Niño: <i>fan</i> Madre: bathroom? [baño] Niño: <i>fan</i> Madre: fan, yeah Niño: <i>cool</i> [frío] Madre: cool, yeah. Fan makes you cool [frío, sí. El ventilador te da frío]
2) Sin repetición o Intervención del adulto. Inter-turno	Tipo C	Niño: <i>hiding</i> [escondiendo] Madre: hiding? Hiding what? [¿escondiendo? ¿Escondiendo qué?] Niño: <i>balloon</i> [pelota]
3) Con repetición; Sin intervención del adulto. Intra-turno.	Tipo B	La hermana de CHI dibuja una muñeca con un vestido de lunares. Niño: <i>tall</i> # # [alto] <i>tall</i> # # <i>all</i> # # <i>clown</i> # # [payaso] <i>clown</i> # # <i>clown</i> # #
4) Sin repetición. Sin intervención del adulto. Intra-turno.	Tipo A	La niña se coge el pie para saltar sobre la grabadora. Niña: <i>tape</i> # # <i>Step</i> [grabadora # # paso]

# # se refiere a pausas de larga duración.

A pesar de que temporalmente estas unidades no están inequívocamente unidas en el espacio como en una combinación (en las EPAS verticales), Herr-Israel y McCune (2011:p. 166) llaman a las EPAS combinaciones: “que son emisiones no maduras de varias palabras”.<sup>63</sup> En ellas, el interlocutor tiene que interpretar la relación entre las palabras, ya que al no incluir sintaxis, no

<sup>63</sup> “During this period, children use word combinations that are not yet mature multiword utterances, termed ‘successive single-word utterances‘. (Herr-Israel y McCune. 2011, p. 166)

está expresada y dicha interpretación está fuertemente ligada al contexto. Este proceso de interpretación se relaciona en Pragmática con las implicaturas de Grice (1975).<sup>64</sup> No parece adecuado llamar a estas secuencias estructuras o construcciones<sup>65</sup> debido a que no se puede atribuir un nivel de categorización gramatical por su estatus transicional, que las hace inconsistente. En esto está de acuerdo Scollon (1979: p.218) que avala el uso conservador de los términos gramaticales.

“Para llamar a algo construcción necesitamos alguna evidencia de que no haya ocurrido de este modo accidentalmente”. (Scollon, 1979: p.218)<sup>66</sup>

Ochs et al. (1979) proponen un sistema que trata de establecer un nivel de competencia lingüística para niños. La competencia mediría cómo se van distanciando las EPAS de una organización secuencial hacia una organización sintáctica propositiva. Este cambio lo equiparan al movimiento de secuencias verticales a horizontales en los trabajos de Scollon (1979).

Más tarde, Veneziano (1999a) propone una clasificación más completa y exhaustiva en función de dos niveles: la activación previa en el discurso (inmediata o diferida) y la distancia temporal entre las palabras aisladas relacionadas (inter-turnos, intra-turnos). Además diferencia si la segunda palabra de la secuencia es elicitada con apoyo del adulto mediante una pregunta o mediante expansiones que facilitan opciones expresivas para la imitación (véase tabla 2.2). Estas estrategias de apoyo se corresponden con las propuestas por Demetras et al.(1986). Concretamente, las repeticiones expandidas y preguntas de clarificación.

A nivel cognitivo, el niño maneja la contigüidad y la simultaneidad de dos focos de atención referidos a un mismo evento (opciones expresivas combinadas). Herr-Israel y McCune (2011) señalan que el uso de EPAS, es la primera experiencia que tiene un niño para expresar dos aspectos de una situación a partir de proposiciones.

Veneziano (1999a) sigue sirviéndose de los criterios propuestos por Scollon basados en la intervención del adulto y de la repetición de las palabras del niño y las hipótesis de su trabajo coinciden con las de Scollon (1974, 1979): las construcciones verticales preceden a las horizontales. Aunque Scollon no distingue entre vertical y horizontal, como términos, en sus

---

<sup>64</sup> Mostramos un ejemplo del tipo de inferencias que se hacen en estas secuencias de palabras aisladas. En una situación donde una niña discute con su madre sobre de quién son las marcas que tiene en el brazo: “mamá # # (pausa) pupas [heridas]”. Por el contexto se infiere que las pupas son de la madre.

<sup>65</sup> “Construcción: Secuencia de palabras vinculadas gramaticalmente entre sí”. RAE (2001). El término estructura puede vincularse a las nociones de estructura profunda y superficial de la Gramática Generativa.

<sup>66</sup> “To call something a construction we need some evidence that it did not happen that way by accident”. (Scollon, 1979: p.218)

CAPÍTULO 2. LA CONVERSACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN  
HACIA LA COMBINACIÓN DE PALABRAS

estudios sí lo hace conceptualmente, ya que el tipo A de su clasificación, la más evolucionada de las secuencias conversacionales, corresponde con las secuencias horizontales de la clasificación de Veneziano, denominadas *intra-turno* (véase tabla 2.1 y tabla 2.2).

Scollon (1979) plantea que el período predominante de secuencias verticales es preparatorio para el de las horizontales, aunque se mantienen en uso durante el período predominante de las horizontales. Esto sugiere que la estructura discursiva es de gran relevancia para la estructura oracional futura, desde que empieza a gestarse.

**Tabla 2.2 Sistema de codificación de Veneziano (1999a)**

EMISIONES MULTIPALABRA	Apoyadas por el discurso.	Apoyadas por el niño	
		Apoyadas por otro.	
		Apoyadas por ambos	
	Sin apoyo del discurso.		
Respuestas a preguntas			
EMISIONES DE PALABRAS AISLADAS EN SUCESIÓN (EPAS)	EPAS inter-turno	Generadas por la conversación	Elicitación
			Retoma imitativa
		Sin apoyo de la conversación	con pausa mayor de 2 segundos
			con intervención del adulto
		Apoyadas por el discurso	Apoyadas por el niño
			Apoyadas por el adulto
	Apoyadas por ambos		
	EPAS intra-turno	Apoyadas por el discurso.	
		Sin apoyo del discurso.	
		Respuestas a preguntas	

En este estudio manejaremos una definición de EPAS<sup>67</sup> que proviene del recorrido concreto del término a través de diferentes autores. Bloom acuñó el término *Successive Single-Word Utterances* y las define como: “una unidad semántica y pragmática en la que las dos palabras comparten el mismo tema y contexto” (Bloom 1973: p.32). Posteriormente, Veneziano acotó el contexto en el que se produce: “Una Emisión de Palabras Aisladas en Sucesión<sup>68</sup> consiste en al menos dos palabras semánticamente relacionadas a su vez entre sí y con un evento/intención comunicativa mínima” (Veneziano, 1999a: p.188). Herr-Israel y McCune (2011: p.172), en un artículo reciente, añaden una condición: que las dos emisiones se refieran “al mismo objeto u objetos pero con un desfase temporal entre palabras”<sup>69</sup>.

### 2.3.2. Criterios de clasificación de las Emisiones de Palabras Aisladas en Sucesión

En el Capítulo 1 se han expuesto varios estudios relevantes sobre las unidades pragmático-enunciativas, en los que su categorización depende de las habilidades de segmentación del continuo del habla. Para el estudio de las unidades pragmático-discursivas, que se extraen de los movimientos conversacionales, nos centramos en las Emisiones de Palabras en Sucesión (EPAS). Ambos niveles de categorización son complementarios, ya que emisiones aisladas que forman parte de las EPAS han sido previamente segmentadas como unidades simples o en bloque.

#### *Las estructuras vertical y horizontal y el desarrollo prosódico*

El modo en el que el adulto participa entre las intervenciones del niño es uno de los rasgos que marcan la clasificación de las EPAS. Así, si sus intervenciones son palabras aisladas y hay intervención del adulto entre ellas, la EPAS será inter-turno (de la forma de anotar las observaciones en la metodología surge para denominar a estas EPAS el término “vertical”, que en inglés corresponde con la denominación *across-utterances*). Además de este criterio, en la clasificación de las EPAS se tienen en cuenta criterios fonoprosódicos: *las pausas entre las emisiones, el acento y el contorno entonativo*.

Para ser consideradas como tales, las EPAS intra-turno (horizontales, *within-utterances*) dependen de criterios de tipo prosódico. Es necesario que exista una pausa de entre 0.5 y 2 segundos entre las dos emisiones en sucesión, además, en estas EPAS, a diferencia de las emisiones multipalabra que incluyen ambas palabras dentro del mismo contorno entonativo, cada

---

<sup>67</sup> “A SSWUs consists of at least two words semantically related to each other and to a minimal communicative intention/event”. (Veneziano 1999a: p.188)

<sup>68</sup> SEMEs: Suite d'énoncés à deux mots en succession, en francés.

<sup>69</sup> “Two utterances were required to be semantically related by inclusion in the same event, referring to the same object or objects but with a temporal delay between words”. (Herr-Israel y McCune, 2011: p.172)

emisión tiene un contorno entonativo propio.

Con respecto a la duración de las pausas como parámetro, Veneziano no especifica cómo mide este intervalo. Otros autores que utilizan pausas. Moneglia y Cresti (1993) se sirven de un criterio de 0.3 segundos de pausa y tampoco especifican cómo lo miden, y Berthet (1979), que considera que las pausas naturales para respirar durante el discurso hablado tienen una duración media de 0,51 segundos cree que considerar una duración inferior podría asimilarse a estas pausas naturales. Behrens y Gut (2005) a partir de los análisis de un niño monolingüe alemán de estudiado entre 2;0 y 2;3 meses, defienden que su probabilidad de aparición depende de las variaciones en longitud silábica. Relacionan las pausas con el número de sílabas en la palabra. Encuentran que las pausas son más probables cuando la primera palabra de la emisión de dos palabras es bisilábica. También encuentran una relación de las pausas con el tipo de estructura (nombre + nombre, nombre + infinitivo, determinante+ nombre, etc). Las repeticiones compuestas por dos sustantivos tienen más probabilidad de presentar pausas y cuando las presentan son más largas.

Por ello, tanto Behrens y Gut (2005), como anteriormente Branigan (1979), recomiendan que el manejo de la prosodia como indicador del desarrollo de la sintaxis debe ser cauto, puesto que también en estos momentos está ella misma en fase de desarrollo. Sin embargo, en contra de lo que se ha venido creyendo hasta ahora, Prieto et al. (2012) concluyen, a partir de estudios longitudinales en catalán y castellano con niños entre 0;11 y 2;4, que el desarrollo de la entonación no correlaciona con el desarrollo gramatical y además presenta gran variación individual. Los conocimientos sobre gramática entonativa se adquieren antes de producir emisiones multipalabra. Estos trabajos se apoyan en otros sobre lengua portuguesa (Frota y Vigário, 2008).

Volviendo a las EPAS, Bloom (1973) y Dore (1975) consideran que su prosodia corresponde con la de las palabras simples, por lo que rechazan que éstas reflejaren conocimiento sintáctico, sin embargo, Branigan (1979) no encuentra diferencias en cuanto a rasgos semánticos, sintácticos o entonativos entre las EPAS<sup>70</sup> y las emisiones multipalabra que no puedan ser atribuidas a la inmadurez de la prosodia (en el análisis acústico de los espectrogramas de tres niños). Observa que el contorno entonativo final de las EPAS no es como el de las palabras aisladas, sino como el de las emisiones multipalabra. Considera que la única diferencia es la fluidez de ejecución, que las EPAS son oraciones multipalabra a nivel de planificación.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> En su estudio analiza las EPAS horizontales.

<sup>71</sup> Branigan estudió las EPAS intra-turno con pausa entre las dos palabras.

## CAPÍTULO 2. LA CONVERSACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN HACIA LA COMBINACIÓN DE PALABRAS

“La transición entre los periodos de una y dos palabras es aquel en el que los planes articulatorios están sometidos a una reorganización para incluir información sintáctica y semántica”. (Branigan 1979: p.420).<sup>72</sup>

Cuestiona así, la definición clásica de EPAS como ‘palabras aisladas en sucesión’, ya que las palabras que las componen, en su concepción, serían combinativas, estando aisladas solo en apariencia.

Sus resultados reflejan el carácter gradual de la *transición* a la combinación de palabras. Branigan interpreta que en su inicio, el uso de dos palabras en combinaciones procede de cadenas de palabras, no así de construcciones sintácticas codificadas con reglas gramaticales. Al mismo tiempo rechaza el contorno entonativo y las pausas como criterio para establecer relaciones semánticas o sintácticas, contradiciendo de raíz a numerosas investigaciones anteriores y posteriores (Bloom, 1973; Scollon, 1979; Veneziano et al.,1990; D’Odorico y Carubi, 2003).

En lo referente a otros aspectos prosódicos, algunos autores, (Crystal, 1986; Veneziano et al.,1990; D’Odorico y Carubi, 2003 y Behrens y Gut, 2005) han investigado los patrones acentuales en los primeros enunciados combinados, obteniendo que en las EPAS las dos emisiones están acentuadas en la misma medida, y en las emisiones de dos palabras el acento es predominante en una de ellas. El trabajo de Chen y Fikkert (2007) sobre niños neerlandeses entre 1;4 y 2;1 meses contradice estos resultados. En él, las dos palabras que constituyen las primeras emisiones multipalabra están acentuadas de la misma forma independientemente de las relaciones semánticas que las integren.

Behrens y Gut (2005) critican este enfoque por el mismo motivo por el que critican el hito prosódico a nivel de frase: los niños aún no tienen adquirido el acento de palabra en el momento de la *transición* a la combinatoria. Sin embargo, Béjar (2011), a partir del análisis de varios casos longitudinales en catalán y castellano, defiende que los niños tienen bastante adquirida la integración prosódica en el inicio de la producción de multipalabras.

En cuanto a la entonación, D’Odorico y Carubi (2003) realizaron estudios no concluyentes sobre la duración de la caída del contorno entonativo al final de sílaba en niños italianos que argumentan por falta de madurez en el desarrollo prosódico. Más tarde, Chen y Fikkert (2007) defienden que los niños no tienen aún adquirido el inventario de contornos entonativos antes del inicio de las emisiones multipalabra<sup>73</sup>. Estos resultados son apoyados por Frota (2010) que afirma que el desarrollo entonativo no está relacionado con el inicio de la

---

<sup>72</sup> “The transition between the one-and-two word periods is one in which articulatory plans are undergoing reorganization to include syntactic and semantic information”. (Branigan 1979: p.420)

<sup>73</sup> A su vez relacionan el desarrollo prosódico con el desarrollo léxico.

producción de emisiones multipalabra.

En el plano articulatorio, Scollon (1976) presenta datos que ilustran cómo las palabras aisladas se vuelven a simplificar cuando forman parte de construcciones verticales. La complejidad fonética de las palabras aisladas puede no ser inferior a la de las emisiones multipalabra. Waterson (1978) también encuentra simplificaciones. Analizando una serie de diarios del desarrollo lingüístico de su hijo, estudió los contrastes fonéticos dentro de sílabas y palabras para encontrar que en un mismo periodo las emisiones multipalabra no solo no presentaban mayor complejidad fonética que las palabras aisladas, sino que eran en ocasiones menos complejas. Interpreta que el uso de emisiones multipalabra se ve retrasado en el tiempo por la atención a las complejas reglas fonotácticas. Concretamente, el inicio de la combinatoria se retrasa por el trabajo que hace el niño en la armonización consonántica.<sup>74</sup>

#### *La activación previa en el discurso y la repetición*

Además de la intervención del adulto entre las emisiones aisladas en sucesión y las pausas entre emisiones, otro criterio que sirve a la categorización de las producciones infantiles es la activación previa en el discurso. En el estudio de registros conversacionales, esta activación equivale a lo que muchos investigadores llaman comúnmente repetición (Ochs et al, 1979; Scollon, 1979 y Clark, 2007).<sup>75</sup> Estos elementos repetidos, utilizados en el discurso inmediato por uno o varios de los interlocutores que participan, se rastrean, lógicamente, de forma inversa a su cronología (véase ejemplo 2.5). Es por ello que se ha denominado a este primer miembro de la repetición *activación previa* en el discurso de cualquiera de las emisiones aisladas implicadas en las EPAS, tanto si las ha producido el niño como el adulto (en la tabla 2.2, puede verse cómo quién ha producido la emisión es un posible criterio de clasificación de las EPAS).

#### Ejemplo 2.5

Edad: 1;11  
Situación : La niña y la madre están jugando con plastilina.  
Madre: tienes **dos corazones** .  
Madre: mira [>] # dos .  
Niña: *esto* [: esto] [<] .  
Niña: **tos** [: dos]. [+ im]  
Madre: Mendía .  
Niña: **ónes** [: corazones]. [+ im]  
Madre: dos corazones .  
Niña: *totónes* [: corazones] . [+ im]

<sup>74</sup> No se sabe si es el mismo caso para otras lenguas distintas del inglés.

<sup>75</sup> Conviene no confundir este término con el de imitación, ya que la repetición puede ser tanto de emisiones del adulto como del niño.

Scollon (1979) resalta la importancia de la repetición como un indicador de desarrollo y de complejidad de las producciones infantiles. Todos estos investigadores consideran que podría ser de ayuda para la siguiente producción del niño, esto es, cualquiera de las intervenciones implicadas en la secuencia de palabras. La repetición tendría como función la reducción de la carga de procesamiento o memoria y permitiría producir secuencias más largas, esto es, añadir nuevas emisiones que se consideran información nueva a la que ya está activa en las emisiones producidas en el discurso inmediato. Se hace necesario, por tanto, distinguir entre las emisiones que cuentan con esta activación facilitadora de otras en las que las palabras no se encuentran activas en el discurso previo.

Sin embargo, hay otros tipo de repeticiones, que podrían contribuir también al inicio de la combinación de palabras. Las auto-repeticiones, y la retoma de enunciados (Veneziano, 1999a). Podemos ver un ejemplo de auto-repetición en el ejemplo 2.6 y de retoma en el ejemplo 2.7.

Ejemplo 2.6.

Edad: 1;11  
Situación: Va hacia el bote de las toallitas.  
Niña: *todo todo ta batíta* [: toallita].

Estas repeticiones ponen en uso la capacidad del niño de encadenar unidades de cierta longitud en sus emisiones. A este tipo de auto-repeticiones las denominan Dore y colaboradores (1976) “producciones reduplicadas”.<sup>76</sup>

Ejemplo 2.7.

Edad: 1;10  
Madre: y peces.  
Niña: *pétes* [: peces].

Al mismo tiempo los adultos también repiten los enunciados de los niños (alrededor del 30%, según datos de Veneziano, (2005), como se observa en el ejemplo 18.

---

<sup>76</sup> Reduplication productions.

## CAPÍTULO 2. LA CONVERSACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN HACIA LA COMBINACIÓN DE PALABRAS

Ejemplo 2.8.

Edad: 1;10  
Niña: *pétes* [: peces].  
Madre: y cómo hacen los peces?  
Niña: *tá:ya* [: nada].  
Madre: **nadan?**

El hecho de que tanto los adultos como los niños retomen los enunciados de su interlocutor, es otra evidencia del carácter bidireccional de sus intercambios conversacionales, como se ha resaltado anteriormente.

Estas retomas no son casuales, sino contingentes. Y ha habido diferentes interpretaciones sobre su función. Masur (1987) trata de demostrar que la retoma del adulto podría servir para incrementar la atención de los niños sobre sus conductas vocales.

Cuando la retoma la realiza el niño este tipo de respuestas se consideran imitativas y decrecen con la edad. Las funciones de la imitación dentro de la conversación están relacionadas con el reconocimiento de una unidad léxica, la ratificación, y un acuerdo o consenso sobre esta unidad léxica entre los participantes en la conversación.

Varias investigaciones avalan que durante el segundo año de edad, los niños que más emplean el recurso de la imitación verbal, presentan más cantidad de vocabulario (Masur y Eichorst, 2002, entre otros). Masur (1987) en un trabajo previo observa que las madres tienen más tendencia a retomar las conductas verbales de los niños que las conductas de acción. Por el contrario, los niños repiten con mayor frecuencia las acciones.

Clark y Bernicot (2008) en una investigación con dos grupos de niños de 2 y 3 años aproximadamente, encuentran que los adultos efectúan repeticiones dos o tres veces más a menudo que los niños. Los niños del grupo de los más pequeños retoman menos frecuentemente las repeticiones de los adultos. Los niños del grupo de más edad no solo retoman más a menudo los enunciados, sino que los expanden. En este estudio se muestra que los niños más pequeños participan pero no avanzan en el intercambio, al no introducir información nueva, no amplían el uso de las opciones expresivas disponibles. Sin embargo, cuando repiten o imitan, lo hacen focalizando lo nuevo del turno anterior (Veneziano, 2001).

En la obra de Keenan (1975), el autor interpreta el uso de la repetición de palabras o frases con el objetivo no sólo de imitar, sino como medio de integración en la conversación en curso. En la misma línea, aunque más específicamente, Veneziano (1999a) se centra en la

observación de las secuencias en las que la intervención del adulto es recogida por el niño en el siguiente turno. Estas secuencias son las EPAS, y como se tratará posteriormente en la presente tesis, podrían tener un papel en la *transición* de una a dos palabras, al permitir al niño participar en intercambios de un nivel más elevado de funcionamiento cuando está en la fase de palabras aisladas.

#### *La cuestión de la productividad*

Existen pocos estudios centrados en la conversación y en las EPAS realizados sobre la *transición* a las primeras emisiones multipalabra. De estos, la mayor parte han sido longitudinales de caso único. Un estudio reciente, llevado a cabo por Herr-Israel y McCune (2011), amplía la muestra y explora la evolución de 5 sujetos desde 1;3 a 2;00 aproximadamente. Obtienen varias curvas de desarrollo, que tienen en común un porcentaje de EPAS dependientes del apoyo del adulto (imitación o respuesta a preguntas), y/o con activación en el discurso previo de a partir del 67% en los primeros meses. Todos los sujetos estudiados usaron EPAS antes que emisiones multipalabra y el cambio fue de más a menos imitativas. Estos resultados son vistos como una evidencia a favor de las EPAS como “escalón” (*stepping-stone*) (Herr-Israel y McCune, 2011: 176) hacia las emisiones multipalabra.

Como propuesta de formas de *transición*, las EPAS serían enunciados de dos palabras en *transición* (Bloom, 1973). Y en cuanto a las emisiones multipalabra, Behrens y Gut (2005) consideran que se adquieren en dos fases: una transicional con los enunciados en proximidad temporal (equivalente a las EPAS horizontales) y la fase de dos palabras combinaciones de oraciones simples.

Más allá de los estudios que han servido para operativizar y categorizar las EPAS, los trabajos experimentales en el campo han sido escasos. El primer estudio experimental de este tipo, fue llevado a cabo por Schwartz, Chapman, Prelock, Terrell, y Rowan (1985). El objetivo de su investigación fue explorar el potencial efecto facilitador de las EPAS con apoyo del adulto sobre la emergencia de la combinación de palabras. El procedimiento consistió en la elicitación de producciones de dos palabras relacionadas dentro de una misma situación comunicativa. En el post-test observaron un aumento de EPAS y producciones de dos o más palabras en el grupo experimental.

En otro estudio piloto experimental que llevado a cabo por la autora de esta tesis con una muestra de sujetos francófonos (Nieva, 2005; Nieva, 2008), los resultados fueron similares a los de Schwartz y colaboradores (1985). El procedimiento consistió en: 1) mostrar fotografías de objetos y personas familiares – realizadas con pautas comunes, pero ajustadas específicamente

## CAPÍTULO 2. LA CONVERSACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN HACIA LA COMBINACIÓN DE PALABRAS

para cada niño- a dos grupos de niños, experimental y control, y, 2) elicitare una segunda emisión mediante preguntas o expansiones que promovían la imitación a partir de una emisión espontánea inicial. Todo ello en un período de tres semanas y con sesiones experimentales repetidas. Tanto el estudio de Schwartz como el de Nieva reforzaron la tesis de que las EPAS con apoyo de la conversación podrían tener un papel clave en el cambio de la predominancia de producciones de una palabra a producciones de dos o más palabras, tendiendo un puente útil que aporta más información que las palabras aisladas para participar en interacciones conversacionales.

Las EPAS podrían considerarse un facilitador en la construcción entre un nivel de desarrollo y el siguiente. Esto no es algo nuevo, Scollon, en 1976 defendió que las EPAS son esenciales para el desarrollo sintáctico, teniendo en cuenta que las secuencias transicionales no se encuentran en estadios discretos y se siguen produciendo cuando surgen estructuras más avanzadas. Esta afirmación ha sido secundada más recientemente por Behrens y Gut (2005).

Si tratamos de explicar las diferencias que encontramos entre los resultados de las diferentes investigaciones centradas todas ellas en la adquisición de la capacidad combinatoria, un registro de emisiones multipalabra se revela insuficiente. Estos registros pueden pasar por alto los índices de productividad y el carácter gradual del aprendizaje, aspectos fundamentales del proceso de desarrollo. Para el estudio del inicio de la combinatoria no solo es necesario identificar producciones como palabras aisladas y distinguirlas de vocalizaciones y emisiones multipalabra dentro de un corpus lingüístico, también es preciso adoptar un criterio de análisis de la productividad. Un niño puede emitir emisiones multipalabra por imitación, aprendidas en bloque (como fórmulas y amalgamas), que aparentemente respondan a criterios de estructura formal aunque su capacidad subyacente no tenga la competencia adulta.

Se ha discutido ampliamente sobre si los niños tienen la misma capacidad lingüística que los adultos. En los estudios de base generativista se ha asumido un supuesto de continuidad entre la gramática infantil y la adulta. Por ello se ha sugerido que los niños tienen una gramática cuya representación sintáctica es completa y cuyas reglas son asimilables a las que manejan los adultos (Pinker, 1984).

“Los niños pequeños tienen competencia gramatical total cuando empiezan a producir frases de la lengua a la que están expuestos. (...) Las diferencias entre las frases que produce el niño y las del adulto deben atribuirse a factores externos”.  
(Clahsen, 1996: p.14)<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> “Young children when they begin to produce sentences already have full grammatical competence of the particular language they are exposed to (...) differences between sentences children produce and adults' sentences should be attributed to external factors” (Clahsen, 1996: p.14).

Tomasello (2000), desde una postura teórica opuesta, rebate estas afirmaciones proponiendo una aproximación a la gramática basada en el uso, en la que el conocimiento lingüístico se aprende por el uso en contextos concretos. Se trata, como se ha dicho anteriormente, de un aprendizaje local.

“Se da continuidad no de estructuras – los adultos controlan un conjunto de construcciones más diverso y abstracto que los niños- sino que hay una continuidad de proceso en el sentido de que los procesos de aprendizaje y abstracción son los mismos donde y cuando se apliquen (...) Todo conocimiento lingüístico deriva en primer lugar de la comprensión y producción de emisiones específicas en ocasiones específicas”. (Tomasello, 2000: pp.237-238).<sup>78</sup>

Los criterios para establecer niveles de productividad son especialmente relevantes para la investigación, porque delimitan qué está o no adquirido. Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000) recopilan los tres tipos de criterios más utilizados en investigación: *el criterio nulo*, *el criterio de porcentaje de usos correctos* y *los criterios basados en la generalización*.

El *criterio nulo* fija la adquisición en la primera aparición de la forma correcta. Existen variaciones en este criterio. Así, Snow (1994) propone fijar el inicio de la producción de emisiones multipalabra en el momento en el que se den al menos tres emisiones de este tipo en las primeras 100 palabras transcritas, y Herr-Israel (2006) en cinco producciones-tipo en una misma sesión de observación.

El *criterio de porcentaje de usos correctos*, planteado por Brown (1973) distingue el momento de aparición y el momento de dominio. Este criterio fija un porcentaje del 90% de uso correcto en contextos en los que se requiera el aspecto gramatical. Se propone un número arbitrario de contextos de uso.

Por último, los *criterios basados en la generalización* se basan en criterios morfológicos o sintácticos que tratan de llegar al conocimiento subyacente de forma deductiva. Tienen en cuenta los errores evolutivos, aspectos distribucionales y el grado de generalización. Estos criterios han sido utilizados por López Ornat, Fernández, Gallo y Mariscal (1994), entre otros.

Otras formas de evaluar la productividad han sido propuestas por Tomasello y Brooks (Tomasello y Brooks, 1998, Brooks y Tomasello, 1999) en experimentos sobre transitividad en los que exponen a los niños a verbos y nombres en un contexto concreto y les piden que lo usen

---

<sup>78</sup> “There is continuity not of structures – adults control a more diverse and abstract set of constructions than do children- but there is continuity of process in the sense that the process of learning and abstraction are the same wherever and whenever they are applicable (...) All linguistic knowledge derives in the first instance from the comprehension and production of specific utterances on specific occasions of use”. (Tomasello, 2000: p.237-238)

en otro contexto. De este modo, la productividad se mide por la *capacidad de generalización a otros contextos*. Este criterio es el más comúnmente utilizado en la práctica clínica.

Dentro de cada criterio, se encuentran adaptaciones teórico-metodológicas concretas para adaptarse a los objetivos de cada investigación. Así lo ilustran Aoyama et al. (2010) para la categorización como productiva de una emisión combinada. Estas autoras describen una serie de criterios específicos que incluyen la identificación de al menos dos lexemas diferentes y rechazan las expresiones formulaicas, el habla imitada, los nombres propios, canciones, palabras compuestas, emisiones que contienen partes ininteligibles, así como cualquier otro tipo de secuencias memorizadas (que se consideran como una única unidad).

Para cuantificar la productividad en la sintaxis temprana se han utilizado diferentes sistemas, aunque el *Índice de Productividad Sintáctica (IPSyn)*<sup>79</sup> de Scarborough (1990) quizá sea el que más fortuna ha hecho en este sentido, no obstante estamos lejos aún de unas medidas estandarizadas, y a esto puede deberse, entre otras variables, la variabilidad entre las cifras que aporta cada investigación.

Más recientemente, Barnwell (2010) ha aportado una reflexión sobre el error de considerar las medidas de productividad dentro de categorías discretas, como proponen Pine y Lieven (1993) en su modelo de categorización del estatus de las fórmulas o amalgamas<sup>80</sup> cuando distinguen entre un nivel intermedio y otro. Según Barnwell, este tipo de categorización no tiene en cuenta el aspecto gradual del desarrollo. Ante la dificultad de precisar las fronteras intercategoriales propone una medida de carácter continuo que considera varias posibilidades de agrupamiento distribucional de las unidades que componen una emisión de varias palabras. Para él el uso productivo tiene que ver con el *número de ejemplares (tokens)*, un *uso variado* (tipos diferentes de emisiones multipalabra), y una *distribución compensada de la cantidad de ejemplares que varían* (que se dé un número similar de emisiones diferentes dentro de cada tipo).

#### **2. 4. La perspectiva de este trabajo sobre la conversación**

Retomando la visión que se ha expuesto en este capítulo sobre la conversación en la adquisición temprana del lenguaje, resumiremos el enfoque de nuestro trabajo. Al enfrentarnos al estudio del proceso de aprendizaje del sistema lingüístico entendemos que en este proceso

---

<sup>79</sup> Del inglés *Index of Productive Syntax*. El Índice de Sintaxis Productiva consiste en una medida de desarrollo de la complejidad gramatical mediante de un índice numérico. Es un análisis complejo que requiere encontrar 56 estructuras en 100 emisiones del niño.

<sup>80</sup> Presentado en el Capítulo 1.

podemos observar las producciones de los niños buscando aproximaciones a la gramática de su lengua desde diferentes perspectivas. Al trabajar sobre combinatoria, las EPAS se presentan como una posible evidencia empírica de que el niño puede mantener dos unidades en relación dentro de una única proposición – uno de los requisitos cognitivos para construir las primeras oraciones-. Los niños que se encuentran en este momento de desarrollo lingüístico, no combinan en frases porque aún no conocen el código lingüístico para hacer coincidir relaciones conceptuales con relaciones semánticas dentro de oraciones (Bloom, 1973). Ante el reto que supone esta tarea de extracción, nos interesamos por la emergencia de las primeras emisiones multipalabra. Las categorías sintácticas no son esenciales para explicar las emisiones multipalabra (Bowerman, 1973). No es necesario en este caso que las combinaciones sean oracionales (que incluyan un verbo), ni que la combinación sea gramaticalmente correcta en cuanto a criterios de marcaje y coordinación entre palabras. Consideramos como emisiones multipalabra la mera yuxtaposición de dos enunciados interpretables que se refieran a un mismo evento situacional, independientemente de su estatus como palabra de contenido.

El motivo de dejar de lado la noción de estructura gramatical responde a la búsqueda de combinaciones en las que la relación sea de contigüidad semántica entre sus componentes.<sup>81</sup> Este trabajo se centra en un enfoque pragmático y de contingencia semántica. La noción de combinación que manejamos es deliberadamente simple. Partimos del trabajo previo llevado a cabo por Veneziano (1999a), del cual hemos presentado en este capítulo la clasificación para la codificación de fenómenos de *transición*. Su trabajo consiste en una investigación de caso único entre 1;3 y 2;2 años, con grabaciones de una hora cada dos semanas de una niña monolingüe de francés (media hora con su madre y media hora con los experimentadores). Nuestro trabajo de campo es más denso, 45 minutos cada semana en interacción con los cuidadores habituales. La investigación llevada a cabo por Veneziano parte de la operativización de las diferentes secuencias y formas de *transición* que se dan en el cambio de una a dos palabras. Se trata de un estudio exhaustivo de referencia. A través de nuestro trabajo hemos querido profundizar en la clasificación que propone, y aplicarla por primera vez a interacciones en lengua española. Para ello, tuvimos que realizar un trabajo pormenorizado para establecer los criterios a nivel enunciativo que afectan a la clasificación, y que no estaban claros en la investigación de Veneziano. Por un lado, el tratamiento de las amalgamas como formas de *transición* (que están excluidas de su estudio), que no sólo se dan de forma independiente en emisiones aisladas, sino que pueden formar parte de las propias secuencias de *transición* o EPAS. Por otro, el tratamiento de los aditivos prepalabra en la evolución hacia su estatus de determinantes o pronombres

---

<sup>81</sup> “It is clear that the conceptual notions encoded in early sentences do not originate with the use of structured speech”. (Bloom, 1973 p. 113)

## CAPÍTULO 2. LA CONVERSACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN HACIA LA COMBINACIÓN DE PALABRAS

(Veneziano los excluye de su estudio, aunque destaca su importancia). Esto se traduce en diferencias como la siguiente: una combinación como “*un pato*” , o “*este pato*” es una combinación de palabras. Para Veneziano, sí lo es la segunda y no la primera, aún siendo la primera dos elementos con función distinta y en la segunda tratarse de información redundante o suplementaria.

Nuestra investigación incluye también emisiones imitadas, aunque las distingue y separa de las que no lo son, por su posible importancia en la *transición*. A su vez incluye criterios de productividad en las emisiones multipalabra, tanto para dar cuenta de los cambios con respecto a las amalgamas, como para marcar la finalización del seguimiento de la niña objeto de este estudio en el momento en que se da una producción generalizada de emisiones combinadas.

En cuanto a la unidad de análisis de la conversación, en este trabajo compartimos el enfoque integrativo del estudio de la conversación que proponen Trognon et al. (1999) que tiene en consideración cómo las diferentes unidades del diálogo se combinan para organizarlo, al mismo tiempo que compartimos y aplicamos sistemáticamente la división en dos niveles (de unidades enunciativas y del intercambio comunicativo) inspirada en los trabajos de codificación de Ninio y Wheeler (1987). Esta división no se ha considerado anteriormente de forma explícita en trabajos de este tipo. Su interés estriba en aunar tanto aspectos del análisis de enunciados como estructura con aspectos del análisis pragmático-discursivo en el contexto de la conversación. Ya que si nos centramos en el primero, perdemos la información del discurso que sirve para apoyar el aprendizaje y facilitar la interpretación del mensaje, y por otro lado, para estudiar el discurso es necesario tomar decisiones sobre el estatus de las unidades enunciativas que están en juego en los movimientos oracionales (amalgamas, palabras aisladas, emisiones multipalabra...). Consideramos por tanto, la atención a esta dicotomía nuestra aportación a la facilitación, clarificación y enriquecimiento del sistema de codificación de los fenómenos transicionales hacia la combinatoria propuestos por Veneziano (1999a).

Partiendo de las preguntas planteadas por las anteriores investigaciones sobre el proceso de adquisición en el tránsito hacia la combinatoria, en el presente trabajo asumimos que la adquisición de las habilidades lingüísticas de los niños es un proceso gradual, no lineal, y existe una continuidad entre el período<sup>82</sup> de vocalizaciones, el período de una palabra y el de combinación de palabras (McCune y Vihman, 2001; Karousou, 2003; Greenfield, Reilly, Leaper y Baker, 1985).

---

<sup>82</sup> Hablamos de períodos por una predominancia de tipo de producciones, no como etapas de desarrollo que se suceden linealmente y dependen de los hitos o logros evolutivos que motivarían su división.

## CAPÍTULO 2. LA CONVERSACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN HACIA LA COMBINACIÓN DE PALABRAS

De este modo, pasar de una a dos o más palabras supone articular contigüidad temporal y semántica bajo los supuestos anteriores. Las dos unidades semánticas pueden estar referidas a una misma situación o evento, y hacerlo con continuidad temporal implica que ambas se emiten en un mismo enunciado dentro de un mismo contorno entonativo. Behrens y Gut (2005) interpretan que al inicio del uso de dos palabras combinadas en emisiones multipalabra, éstas consisten en cadenas de palabras, no así construcciones sintácticas codificadas con reglas gramaticales. Nuestro estudio comparte esta concepción, por ello no se centra en los aspectos gramaticales de las combinaciones que analiza.

En resumen, el presente trabajo emprende el estudio del problema de la *transición* hacia la combinatoria desde el marco de la conversación y desde un planteamiento que considera la inestabilidad como parte relevante del propio proceso. Bajo esta perspectiva aborda su estudio desde la observación de contextos de interacción natural. No obstante, el interés para la investigación en cualquier contexto de estudio estriba en que detrás de la aparente sencillez de las producciones lingüísticas de los niños que se nos aparecen como tentativas de alcanzar el modelo adulto normativo existe un entramado necesario para adquirir conocimiento complejo. Abordar su estudio requiere la comprensión de los mecanismos de este cambio, que pueden explicarse desde una perspectiva constructivista- emergentista.



## **CAPÍTULO 3**

### **OBJETIVOS E HIPÓTESIS**



## OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

El presente estudio surge con el objetivo general de afianzar la evidencia empírica a favor de las teorías emergentistas del aprendizaje. El objetivo fundamental concreto de esta tesis es aportar información a partir del estudio de la conversación temprana que contribuya a la explicación de los mecanismos que influyen en el proceso de transición hacia la combinación de palabras como una de las facetas de la primera gramática.

Este aprendizaje concreto se traduce en un trabajo cognitivo que abarca varios niveles de organización de la información disponible, que pueden operar de manera simultánea durante el proceso de desarrollo del niño y que hacen emerger las estructuras lingüísticas y/o gramaticales de manera discontinua. Esto es, el aprendizaje puede manifestarse en diferentes niveles de abstracción en un mismo momento evolutivo para diferentes competencias lingüísticas.

Partimos de la noción de *input*. En el contexto teórico en que nos situamos el *input* se interpreta como los cambios en el ambiente que el sistema que aprende (el niño) recoge como información de entrada para ser procesada a nivel cognitivo. Según el enfoque emergentista este *input* sería el lenguaje que se le dirige al niño junto con la mediación de los sesgos de procesamiento del propio niño. Es decir, el modelo ambiental y los mecanismos de selección perceptiva (López Ornat, 1999b).

En este trabajo se aborda el *input* desde dos perspectivas: enunciativa y discursiva. Ambas perspectivas se sitúan dentro de la pragmática: el enunciado como unidad del discurso no exclusivamente sintáctica<sup>83</sup>, producto de la enunciación (Benveniste, 1958, 1970) y el discurso como unidad temática global en la que se insertan los enunciados<sup>84</sup>. Las unidades que componen los enunciados – unidades enunciativas- comprenden las palabras, amalgamas o emisiones multipalabra aisladamente, y las unidades discursivas son las que marcan los movimientos conversacionales. A su vez, las unidades enunciativas están insertas en las discursivas, ya que forman parte del discurso global, o conversación. Así, partiendo de estas dos perspectivas

---

<sup>83</sup> En este caso, ya que tratamos la adquisición del lenguaje infantil, resulta más adecuado basarse en unidades pragmáticas que sintácticas para no sobrevalorar los conocimientos sintácticos equivalentes al modelo adulto que el niño pudiera tener, dada la dificultad para evaluarlos a nivel de procesamiento.

<sup>84</sup> “El universo semántico del enunciado adquiere sentido en relación con el acto y la situación de enunciación. El acto de enunciación permite entonces transformar la lengua en discurso y establecer una referencia discursiva al mundo (tema tratado) desde la perspectiva (modalización) del sujeto enunciador y desde su intención de informar o de producir un determinado efecto comunicativo n el interlocutor o destinatario” (Herrero Cecilia, 2006)

complementarias, en la adquisición de la capacidad combinatoria entran en juego diferentes mecanismos.

A nivel enunciativo los mecanismos de segmentación y codificación de la cadena continua del habla, y a nivel discursivo los recursos de memoria a corto plazo, que requieren la retención de unidades para recuperarlas a partir del discurso inmediato y combinarlas. De este modo, en cuanto al procesamiento de la información, adquirir la capacidad combinatoria supone dos trabajos simultáneos en un plano estructural y semántico, con dos objetivos:

Por un lado, en un plano estructural, el encadenamiento-yuxtaposición de cadenas o secuencias de palabras a nivel enunciativo, que se relaciona con la capacidad de segmentación del *input* de esas secuencias.

Por otro lado, en un plano semántico, el mantenimiento de la progresión temática<sup>85</sup> entre las unidades enunciativas y el aumento de las opciones expresivas que se consideran con respecto a una situación contextual.

Las motivaciones que llevan al niño a sumergirse en el trabajo de organización de la información disponible para identificar unidades lingüísticas y construir unas reglas que las estructuren – una gramática- , no son meramente organizativas. Las restricciones de procesamiento se manifiestan en la limitación de la enunciación a la emisión de una palabra y en los mecanismos que “comprimen” unidades (amalgamas o palabras con aditivo). Además de optimizar los recursos de procesamiento, los avances en la competencia lingüística se dan como respuesta a las demandas cada vez más exigentes de su entorno para que participe como interlocutor válido en intercambios comunicativos.

La comunicación es el motor del aprendizaje. Por ello, este trabajo se centra en el aspecto cognitivo del proceso de *transición* hacia la combinatoria, estudiado a través de la observación del producto de las capacidades de segmentación y combinación de palabras, sin dejar de lado el contexto conversacional en el que se dan los intercambios donde se encuentran.

En este contexto se inserta nuestra investigación, la primera en lengua española sobre este formato de interacción mediante secuencias conversacionales en el desarrollo de la gramática temprana. Galván-Bovaira y Del Río (2009) en una revisión de estudios empíricos realizados en España centrados en las interacciones en el desarrollo del lenguaje, trazan un recorrido por sistemas de categorización, estudios de campo y escalas de estimación y no encuentran escalas en español. Concluyen que existe un acuerdo entre la investigación nacional y la internacional sobre

---

<sup>85</sup> En el procesamiento se traduce en la capacidad de mantener activa una unidad para reducir la carga de procesamiento.

las características de la interacción temprana, y que es necesario vitalizar la investigación en este ámbito dado que existe una necesidad clínica y educativa de conocimientos y herramientas para evaluar las interacciones. Este estudio pretende contribuir a ampliar la investigación en este campo.

Como se ha revisado en anteriores capítulos, diversos estudios que preceden nuestro trabajo han aportado datos empíricos a favor de la influencia de lo aprendido en la adquisición del sistema lingüístico. Han planteado propuestas para predecir el modo en que el lenguaje emerge como resultado de la interacción entre la elaboración cognitiva de la información y las claves disponibles en el ambiente. Se trata de una negociación implícita que modifica las representaciones neurocognitivas en el proceso de construcción de reglas que organizan las estructuras que configuran el sistema.

Asumimos que el enfoque que parece aportar las respuestas más adaptadas a estas premisas es el que se extrae de un marco constructivista-emergentista, que permite abordar el problema del aprendizaje gradual en contraposición a otro tipo de teorías lingüísticas que proponen una organización predefinida de base innata y basan sus investigaciones en marcar los períodos en que se desencadena. Como se ha expuesto en el capítulo 3, las teorías emergentistas consideran que lo innato es la predisposición a dirigir la atención hacia la información relevante que permite aprender reglas, no las reglas en sí. La gradualidad se manifiesta de forma no lineal, es decir, con saltos en la línea de desarrollo, que corresponden a la elaboración de la información mediante la negociación de recursos en el proceso de convergencia con el modelo de la lengua. La gradualidad puede observarse en la continuidad entre las primeras manifestaciones comunicativas: vocalizaciones y gestos, primeras palabras y su posterior combinación.

Nuestro trabajo trata de contribuir con nuevos datos empíricos sobre el español a la comprensión de esta gradualidad a partir de un estudio longitudinal denso que aporte información sobre un momento concreto en el desarrollo del lenguaje. Esta ventana temporal coincide con el inicio de la producción de emisiones multipalabra, uno de los puntos de inflexión en este proceso de adquisición.

Es aproximadamente con 18 meses cuando los niños empiezan a combinar palabras. En la *transición* de una producción predominante de una a dos palabras, es esperable una continuidad entre ambos períodos. Asimismo, es esperable que las claves que facilitan la *transición* formen parte del conocimiento que maneje el niño para crear las reglas que están en juego en la conversación y que estructuran emisiones multipalabra.

Gran parte de los estudios realizados sobre la *transición* hacia la combinación han partido

de diferentes planteamientos y se han centrado en áreas variadas de los componentes lingüístico-pragmáticos de los intercambios comunicativos. Han estado especialmente centrados en la parte enunciativa del análisis, en la producción infantil y el input, analizando emisiones aisladas.

Nuestro trabajo amplía el contexto de observación al diálogo en el se articulan y se integran las producciones lingüísticas. Asimismo, plantea una visión en conjunto de los cambios concomitantes que se dan en la *transición* hacia la combinación de palabras, que introducen aspectos como las opciones expresivas en el ámbito semántico. El uso de un marco no exclusivamente enunciativo, sino conversacional para el estudio ayuda a mantener la máxima información que corresponde a la situación de aprendizaje real, así como la observación de las claves que están disponibles para el niño en cada momento de la interacción. Por ejemplo, las palabras que están previamente activas en el discurso requieren menos recursos en su utilización que las palabras recién introducidas en los enunciados.

El interés de esta perspectiva estriba en que los movimientos dentro del diálogo tienen una estructura que parece repetirse en el tiempo y modificarse en el curso del aprendizaje. De este modo el abordaje a través del estudio de la conversación como interacción bidireccional, en la que ambos interlocutores: niño y adulto, van modificando sus intervenciones en función de la intervención del otro en sus intercambios naturales, permite observar conductas dentro del auténtico contexto de aprendizaje.

Esta forma de enfrentarse al proceso de adquisición encuentra su motivación en los estudios de Veneziano (1999), que ha realizado hasta la fecha el análisis más completo y exhaustivo de los intercambios adulto-niño en la *transición* hacia la combinatoria. Ya sus antecesores (Bloom, 1973; Greenfield y Smith, 1976; Ochs et al. 1979; Scollon, 1979) abrieron el camino a la investigación sobre la influencia de los movimientos de la conversación temprana en la tarea de extraer claves para el aprendizaje de la lengua como acercamiento del niño a la construcción gramatical. Las investigaciones realizadas sobre intercambios adulto-niño sentaron unas bases relativas a su interés para el desarrollo social-emocional en cuanto a la receptividad de los padres así como a las capacidades comunicativas del bebé - en las protoconversaciones, por ejemplo-. Sin embargo, parece haber habido un vacío temporal en el estudio de la conversación como tal. En este tiempo se ha utilizado la conversación como contexto, de forma tangencial. Han sido escasos los estudios que han utilizado su estructura, sus movimientos, como unidad de análisis para la formación del sistema lingüístico. Sin obviar tampoco el hecho de que, desde un punto de vista metodológico, la conversación aparenta ser menos operativizable para el análisis por la dificultad de abarcar su alcance (ver apartado 2.1 para una reflexión exhaustiva sobre la unidad e análisis de la conversación) y la delimitación en el proceso de adquisición de las estructuras y construcciones que se derivan de ella.

Por otro lado, aparte de los trabajos de Veneziano, se da una escasez absoluta de estudios sobre conversación temprana que tomen en cuenta otra serie de logros paralelos dentro del mismo momento evolutivo. Siguiendo las bases propuestas por estos estudios anteriores y considerando los aprendizajes que se dan de modo simultáneo al proceso de inicio en la combinatoria, este trabajo aporta una muestra más densa, con grabaciones semanales, además de ser el primer estudio de este tipo con datos de la adquisición del español.

Nuestro estudio explora el papel de los diferentes tipos de secuencias de palabras en la conversación niño-adulto, centrándose en el período de *transición* hacia la combinación productiva de palabras. En nuestra cultura, ciertos tipos de Emisiones de Palabras en Sucesión (EPAS) podrían ser un instrumento que permite al niño expresar dos enunciados semánticamente relacionados a través de la conversación cuando su producción espontánea es predominantemente de palabras aisladas.

Partiendo de estas bases, los objetivos del presente trabajo son tanto teóricos, como metodológicos. En términos globales, nuestras hipótesis teóricas predicen que la emergencia de la combinación de palabras es algo más que el resultado de la yuxtaposición de dos unidades léxicas y de la capacidad de emitir secuencias largas de sonidos (como dan cuenta la jerga y las amalgamas). En las producciones anteriores a las emisiones multipalabra y que se dan paralelamente en el tiempo, hay una serie de aprendizajes que equipan al niño de la información y las habilidades necesarias para llegar a combinar. Se trata de un proceso complejo que trabaja simultáneamente con diferentes componentes. El niño tiene, entre otras cosas, que manejar la entonación que englobe a las palabras combinadas, el número de sílabas, la longitud, la contingencia semántica y sintagmática entre ellas. Esta información la recoge de la propia conversación gracias a la participación del adulto y de cómo se sirve de su propio conocimiento lingüístico parcial.

En cuanto a los objetivos metodológicos, para comprobar la validez de estas hipótesis, es necesario validar el sistema de codificación del que partimos – extraído de las investigaciones de Veneziano (1997, 1999) -, para la adquisición del español. Se trata de establecer criterios claros y fundamentados que faciliten la aplicación de este sistema complejo. El estudio se propone adaptar un sistema de codificación válido para la categorización de los movimientos conversacionales en un período de *transición* relevante para la adquisición de la lengua materna, y aplicarlo a la adquisición del español por primera vez.

Para atender a estos objetivos teórico-metodológicos se han planteado dos grupos de hipótesis: unas hipótesis generales que responden a un conjunto de supuestos del modelo teórico adoptado y un grupo de hipótesis específicas que surgen de la revisión de la literatura sobre

temas relacionados con nuestros objetivos y especialmente de los estudios de Veneziano (1999a).

El interés por abordar estos objetivos es la relevancia de este período de aprendizaje en el que el peso de las representaciones pragmático-discursivas asentará las bases para las posteriores adquisiciones específicamente gramaticales. Para este trabajo se parte por tanto de los siguientes supuestos teóricos en los que se exponen sus implicaciones:

### 1. El lenguaje es una conducta aprendida

El desarrollo es un proceso multicausal. El sistema que aprende recoge paralelamente *información del contexto de interacción, de los aprendizajes previos parciales, así como de la estructura y mecanismos de la propia interacción* comunicativa, utilizándolos como apoyo para la interpretación de los aspectos del lenguaje que está trabajando (fonoprosodia, duración, longitud silábica, expresión de intenciones combinadas, etc). Se espera que estas claves varíen en el tiempo en cuanto a su peso facilitador, reflejándose esta variación en el uso de diferentes niveles de abstracción de las producciones y movimientos conversacionales.

### 2. El aprendizaje es gradual y muestra inconsistencias

*La adquisición de la combinación de palabras es un proceso que se manifiesta de forma gradual no lineal.* El proceso de aprendizaje cursa con variabilidad intra-sujeto. Se espera que los logros en diferentes aspectos relacionados con las habilidades necesarias para realizar combinaciones de palabras se articulen entre sí e influyan en los cambios en las representaciones lingüísticas a lo largo del tiempo. *En el proceso se encontrarán representaciones inconsistentes e incompletas* que avanzarán hacia representaciones más abstractas y cercanas al modelo adulto.

### 3. El proceso de aprendizaje es recursivo

La recursividad consiste en usar procedimientos que han sido usadas con unidades simples con unidades más avanzadas una vez que se adquieren. De manera específica, hay un desarrollo dependiente del contexto de interacción y de la tarea concreta a la que se enfrentan los niños en cada evento comunicativo.

### 4. La interacción adulto-niño es bidireccional

Se espera encontrar evidencia de *bidireccionalidad en los intercambios adulto-niño*, donde ambos participantes interpretan y retoman las aportaciones del otro interlocutor, como oposición a un contexto de interacción directivo en el que el adulto instruye al niño.

### 5. El concepto de transición es un constructo artificial

Creemos que no existe la transición entendida como el paso intermedio de una fase a otra dentro del estudio de la adquisición del lenguaje como proceso. Partiendo del supuesto de un desarrollo no lineal, la transición es útil únicamente para fines metodológicos.

¿Cómo puede explicarse entonces la transición? Las fases en la transición son una cuestión de estadística. Cada fase es así por una cuestión de predominancia. Ej. en la fase de una palabra, predominan las emisiones de una palabra.

La inconsistencia se observa mediante la variabilidad intra-sujeto. Se dan al mismo tiempo conductas primitivas, de aprendizaje y avanzadas. Este trabajo se sitúa en la fase de aprendizaje. Tratamos de documentar cómo este aprendizaje podría estar operando en dos direcciones complementarias: por un lado a nivel discursivo, y por otro a nivel enunciativo.

Desde un nivel pragmático-discursivo nos preguntamos si la cooperación dialógica facilita la *transición* de una producción de una a dos palabras o más.

Desde un nivel pragmático-enunciativo nos dirigimos a observar cuál sería el papel de las unidades que el niño puede extraer el input antes de analizarlas y organizarlas gramaticalmente durante este período de *transición*. Se trata de las amalgamas y emisiones con aditivo pre-palabra. Consideramos que estas unidades son evidencia de cambios/avances en el procesamiento de la información (aumento de la capacidad de procesamiento secuencial).

Con el objetivo de aportar datos que ayuden a clarificar estas cuestiones, hemos planteado la siguiente hipótesis que presentaremos a continuación y que han servido para guiar nuestro trabajo empírico:

Hipótesis generales:

#### **Hipótesis general A (*Hipótesis pragmático-discursiva*):**

Esperamos observar un cambio desde una tendencia predominante a producir enunciados de una palabra hacia una tendencia a producir enunciados de dos o más palabras. Durante este proceso esperamos encontrar cambios en la cantidad de Emisiones de Palabras Aisladas en Sucesión (EPAS).

**Hipótesis general B (*Hipótesis pragmático-formal*):**<sup>86</sup>

Esperamos un aumento de amalgamas y aditivos pre-palabras en el proceso de *transición* de una a dos o más palabras, así como una disminución de estas formas al predominar las emisiones multipalabra.

**Hipótesis general C (*interacción discursivo-formal*):**

Esperamos que los avances descritos en la hipótesis general A y en la hipótesis general B se superpongan en el tiempo durante la *transición* de una fase predominante de una palabra a una fase predominante de dos o más palabras.

Como hipótesis específicas de trabajo:

**Hipótesis 1.** Esperamos observar *una secuencia evolutiva que marque un aumento del uso de EPAS previo a un uso productivo de las emisiones multipalabra*. Esperamos que en este momento previo dominen las EPAS con apoyo de la conversación y del discurso.

**Hipótesis 2:** Esperamos que en el uso de las EPAS y emisiones multipalabra se dará *un cambio que pasará de un uso más dependiente de la activación previa en el discurso (tanto por el niño, como por el adulto o ambos) y del apoyo del adulto en la conversación de las palabras que lo componen, a una mayor autonomía* medida por la producción espontánea de ambas palabras o la combinación sin estos apoyos. Creemos que esta activación previa y apoyo ayudan al niño a producir una segunda palabra cuando sus opciones expresivas están limitadas a la producción espontánea de palabras aisladas. Esta hipótesis se relaciona con la idea de que la producción en el discurso previo de al menos una de las palabras implicadas en una emisión multipalabra, reduce la carga de procesamiento de la siguiente unidad léxica (Veneziano et al, 1990).

**Hipótesis 3:** Esperamos encontrar *variabilidad intra-sujeto* en cuanto a cómo se establecen los aspectos lingüístico-comunicativos que son necesarios para combinar palabras. Esta variabilidad se expresa por variación en las estructuras enunciativas y conversacionales en un mismo momento evolutivo y creemos que *tenderá a disminuir a medida que la combinatoria se establezca como predominante en la producción*.

---

<sup>86</sup> Tanto la hipótesis pragmático-formal como la pragmático-discursiva son complementarias y utilizan ambos tipos de información. La distinción viene determinada por predominancia de su objetivo o procedimiento. La primera es discursiva porque parte de avances pragmático-discursivos y la segunda formal porque establece cómo se segmenta la información de aspectos formales de la lengua, aunque para hacerlo utilice claves funcionales.

**Hipótesis 4:** Esperamos que los cambios que se observen en la comprobación de la hipótesis pragmático-discursiva coincidan con los cambios que se observen en la comprobación de la hipótesis pragmático-formal. Es decir, en la fase de predominancia de EPAS esperamos encontrar un aumento de amalgamas y aditivos pre-palabra (unidades segmentadas globalmente) y una disminución de los mismos en las fases en las que se inicie la generalización del uso de emisiones multipalabra.

Al tratarse de un estudio de diseño de caso único, los resultados mostrarán una trayectoria posible, probablemente no la única, debido a las diferencias inter-individuales. No obstante, dada la densidad de la recogida de datos y la exhaustividad del análisis, aportará un punto de partida para generar hipótesis más concretas y realizar comparaciones con estudios posteriores.

Mostramos a continuación más detalladamente el proceso de realización de la presente investigación, en el siguiente apartado de metodología.



## **CAPÍTULO 4**

### **MÉTODO**



## MÉTODO

### 4.1. Diseño

El diseño es de tipo longitudinal denso de caso único ( $n=1$ ). Este tipo de diseño proporciona información exhaustiva tanto a nivel cualitativo como cuantitativo para analizar los cambios en un período evolutivo concreto.

El estudio de la adquisición de la lengua materna desde una perspectiva evolutiva no se limita a describir la secuencia de adquisición o a marcar los hitos-resultado del dominio de las habilidades de categorización y estructuración gramatical, sino que consiste en tratar de desentrañar cuáles son los mecanismos de aprendizaje que explican el funcionamiento y construcción del sistema lingüístico, así como los cambios que se observan en este proceso evolutivo. Con el objetivo de observar estos cambios en el tiempo, la metodología longitudinal se presenta como la opción más adecuada, ya la interacción se extiende en el tiempo y precisa de la dimensión temporal. A su vez esto permite detectar reorganizaciones en el sistema. Además, la toma de datos densos contribuye a dilucidar con detalle qué elementos están interviniendo en la construcción de representaciones lingüísticas. La principal limitación de este tipo de diseño estriba en que las hipótesis sobre las que trabajamos no pueden ser inequívocamente trasladadas a la población por muy representativo que sea el sujeto a estudiar. No obstante, sus resultados pueden aportar un punto de referencia para posteriores estudios con ésta u otras metodologías, a partir de la generación de hipótesis que surjan de los retos teórico-metodológicos a los que se enfrenta la investigación propuesta.

El estudio longitudinal que emprendemos se basa en una metodología observacional que permite la recogida de datos de intercambios comunicativos naturales y representativos, que no han sido manipulados en su contexto ni experimentalmente. Para edades tempranas, como es el caso de nuestro estudio, realizar la toma de datos en el entorno habitual de los participantes garantiza la espontaneidad y representatividad de las interacciones.

En resumen, optamos por una metodología naturalista, que implica una observación externa/ no participante. La investigadora recoge datos sin intervenir directamente en la interacción, y si lo hace es cuando se le requiere, de forma ocasional, para no alterar su curso.

## 4.2. Participantes

Se realizó un muestreo de participantes mediante cartas dirigidas a los padres en diversas escuelas infantiles de Madrid. La selección de nuestra participante se incluyó dentro del proceso de selección para un estudio transversal sobre el mismo período de edad, que precisaba que los participantes no combinaran palabras de forma productiva.

En total se contactaron personalmente 30 niños, cuyos padres fueron llamados a rellenar un inventario de conductas lingüístico-comunicativas tempranas - la adaptación española del Mac Arthur *Communicative Development Inventory* (MCDI) (López Ornat et al., 2005)- . Este inventario consta de dos cuestionarios independientes en función de la edad del niño: El CDI 1 (de 8 a 15 meses), y el CDI 2 (de 16 a 30 meses). Para esta investigación se utilizó el CDI 2, ya que incluye información morfosintáctica. Este cuestionario aporta datos sociolingüísticos, datos de desarrollo general e información más detallada de tipo comunicativo-lingüístico. Los datos sociolingüísticos recogen información sobre el niño y sus padres: lugar que ocupa en la familia, cuidadores frecuentes, escolarización, bilingüismo y exposición a segundas lenguas. También se informa sobre el desarrollo del niño y su salud (prematuridad y problemas de audición o lenguaje). En cuanto a los padres, se registra el nivel de estudios y lugar de origen con datos demográficos.

Los datos sobre desarrollo lingüístico y comunicativo proporcionan información sobre su actividad vocalizadora general (no siempre asimilable al modelo adulto correspondiente), desarrollo léxico (proceso y vocabulario organizado en campos semánticos), morfología verbal y nominal, LME, sobregeneralizaciones, y desarrollo morfosintáctico. El apartado de desarrollo morfosintáctico informa de la variabilidad intra-sujeto dentro del proceso de transición hacia la gramática adulta.

La muestra inicial excluía niños prematuros, bilingües o con dificultades de lenguaje y/o comunicación. Se seleccionaron dos niñas, una de 18 y otra de 20 meses, teniendo en cuenta los siguientes criterios: encontrarse en un período donde predominara el uso de palabras aisladas (sin emisiones multipalabra espontáneas que sean productivas), tener un vocabulario espontáneo inferior a 100 palabras<sup>87</sup> y situarse por encima del percentil 10 con respecto a los niños de su edad en el MCDI. Se comenzó con la grabación de la primera niña durante 9 sesiones. Finalmente, debido a la falta de compromiso en la participación de los padres - requisito indispensable en una tarea de observación longitudinal en un período de larga duración-, se

---

<sup>87</sup> Se seleccionó este criterio según los criterios de investigaciones anteriores (véase apartado 1.3.1).

mantuvo únicamente el seguimiento de la segunda niña. La transcripción y codificación de las sesiones iniciales de la primera niña sirvió como estudio piloto para la selección de la unidad de análisis y de los criterios de segmentación de la muestra en dichas unidades.

Por lo tanto, la participante en este estudio longitudinal es una niña, Mendía, monolingüe de español europeo, residente en Madrid, hija única durante todo el estudio y procedente de una familia biparental con padres universitarios de nivel socio-económico medio. Su desarrollo psicomotor y socio-afectivo (sonrisa social, sostén cefálico, sedestación y marcha autónoma) ha seguido los hitos que corresponden a los percentiles normales, y no ha presentado problemas auditivos ni otitis de repetición, según la información pediátrica proporcionada por la familia y la Escuela Infantil a la que asistía en el momento del muestreo.

### 4.3. Procedimiento

El procedimiento de observación consistió la observación sistemática de las conductas lingüístico-comunicativas de la niña participante en contextos de interacción natural con sus cuidadores habituales. El período evolutivo estudiado comprende un intervalo de aproximadamente 7 meses. Este período comienza a los 1;8.3 (20 meses y 3 días), y finaliza a los 2;3.9 (2 años, 3 meses y 9 días). Los datos han sido transcritos en su totalidad y codificados para este estudio hasta los 2;1.21 (2 años, 1 mes y 21 días). Estos datos se encuentran publicados en la base de datos de lenguas romance de la plataforma CHILDES e incluye tanto las transcripciones en formato CHAT como los vídeos correspondientes y enlazados (Nieva, 2013).

Puesto que se trata de un estudio longitudinal denso de alta resolución temporal, cuyo objetivo fue recopilar la máxima información sobre el proceso que se investiga, se recogieron datos semanalmente. Estos datos se tomaron mediante las grabaciones audiovisuales con una cámara de vídeo SONY DCR-HC27 mini DV, en el domicilio de la niña, con la presencia de uno de los cuidadores habituales (madre, padre o tía). El 18 % de sesiones con el padre, 3% de sesiones con su tía y el resto con la madre, lo que corresponde aproximadamente al tiempo que la niña pasa con cada uno de ellos como cuidador.

Las condiciones de observación fueron controladas. La totalidad de las sesiones fue grabada en contexto de juego, a la misma hora por la tarde después del colegio (escuela infantil). Este horario coincide con el momento habitual dedicado a la interacción lúdica en casa. Previamente a las grabaciones del estudio, el experimentador interactuó en dos sesiones de habituación con la niña, junto con una sesión de habituación a la cámara, en la que se grabó la interacción con su madre. Estas sesiones iniciales permitieron asegurar la máxima comodidad y

naturalidad, tanto para la niña como para la madre durante las sesiones posteriores del estudio.

Para la recogida de datos audiovisuales se definieron una serie de pautas con el objetivo de asegurar la calidad de la grabación. Esta calidad es fundamental para asegurar la fiabilidad y pertinencia de los datos. Se tuvieron en cuenta los siguientes elementos: iluminación, planos y movimiento de la cámara, control del ruido ambiental, actitud del investigador, actitud del interlocutor, tiempo de grabación y especificaciones técnicas (véase Apéndice III). En su totalidad, el registro se compone de 32 sesiones, que corresponden a 21,5 horas de grabación.

En la tabla 4.1 se recoge la fecha de las sesiones de recogida de datos, las edades de la niña en el momento de las grabaciones, su duración, el intervalo entre sesiones (de aproximadamente una semana) y el adulto que estaba presente. La duración de las grabaciones tuvo de media 43' 20". La recogida de datos podía ampliarse si la observadora consideraba que había habido tiempos de silencio extensos.

El inicio de las grabaciones estuvo determinado por la producción de emisiones de una sola palabra a partir de la información proporcionada por los padres en el Inventario de Desarrollo Comunicativo (MacArthur CDI) y de la primera grabación de habituación en la que en una muestra de lenguaje espontáneo de media hora de duración la niña utilizó predominantemente palabras aisladas, con algunas emisiones multipalabra ocasionales. Recordamos que consideramos como emisión de dos palabras las producciones de dos palabras o amalgamas relacionadas, unidas por un mismo contorno entonativo (Veneziano, 1999a).

La toma de datos finalizó a los 2;3 años, cuando la niña objeto de nuestro estudio produjo de forma generalizada emisiones de dos o más palabras. En ese momento, aproximadamente el 75% de su producción espontánea de emisiones multipalabra (medida en relación al total de EPAS emisiones multipalabra en tipos, aproximadamente un 60% si se consideran en el total las palabras aisladas) estaba compuesta por emisiones multipalabra. Concretamente, el 50% de este total de producción verbal espontánea contenía emisiones formadas por la combinación de dos palabras de contenido (nombre + verbo, nombre+ adjetivo, verbo+locativo, etc).

Junto a la recogida de datos de conversación espontánea, se realizó un seguimiento de la niña a través de la información del Mac Arthur CDI, que rellenaron los padres periódicamente. En total completaron 4 CDIs que corresponden al inicio, transcurso y finalización de la toma de datos audiovisuales, junto con un inventario tres meses más tarde.

A los 4 años de edad (4;3.4), se le pasó a la niña una prueba normativa de *screening* de su nivel lingüístico global, el PLON-R: Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (Aguinaga, Armentia Fraile, Olanga y Uriz, 2004) para asegurar que su desarrollo del lenguaje estaba dentro de la

norma. A los 4;6 se realizó una grabación para observar su desarrollo léxico y gramatical.

**Tabla 4.1. Cronología y participantes en las sesiones de recogida de datos.**

<b>MENDÍA Fecha de nacimiento: 14-octubre-2004</b>						
<b>Sesión</b>	<b>Fecha</b>	<b>Edad (meses /años)</b>		<b>Duración</b>	<b>Intervalo entre sesiones (días)</b>	<b>Cuidador</b>
01.cha	17-junio-06	20	1;08.3	0:30:29	0	Madre
02.cha	23-junio-06	20	1;08.9	00:38:32	6	Madre
03.cha	02-julio-06	20	1;08.18	0:33:10	9	Madre
04.cha	10-julio-06	20	1;08.26	00:29:20	8	Tía
05.cha	14-julio-06	21	1;09.0	00:30:09	4	Madre
06.cha	22-julio-06	21	1;09.8	00:32:36	8	Madre
07.cha	28-julio-06	21	1;09.14	00:32:23	6	Madre
08.cha	05-agosto-06	21	1;09.22	00:16:49	8	Madre
09.cha	10-agosto-06	21	1;09.27	00:35:26	5	Madre
10.cha	17-agosto-06	22	1;10.3	00:49:30	7	Madre
11.cha	24-agosto-06	22	1;10.10	00:50:02	8	Madre
12.cha	01-septiembre-06	22	1;10.18	0:38:32	7	Madre
13.cha	08-septiembre-06	22	1;10.25	00:56:51	7	Padre
14.cha	15-septiembre-06	23	1;11.1	00:47:11	7	Madre
15.cha	22-septiembre-06	23	1;11.8	00:45:12	7	Padre
16.cha	29-septiembre-06	23	1;11.15	0:45:13	7	Madre
17.cha	06-octubre-06	23	1;11.22	00:45:19	7	Madre
18.cha	13-octubre-06	23	1;11.29	00:44:54	7	Padre
19.cha	20-octubre-06	24	2;00.6	1:00:03	7	Tía, Padre
20.cha	27-octubre-06	24	2;00.13	00:47:12	7	Madre
21.cha	03-noviembre-06	24	2;00.20	00:53:36	7	Madre
22.cha	13-noviembre-06	24	2;00.30	00:47:05	10	Madre
23.cha	21-noviembre-06	25	2;01.8	00:51:37	8	Tía
24.cha	27-noviembre-06	25	2;01.14	00:47:52	6	Madre
25.cha	05-diciembre-06	25	2;01.22	00:46:18	8	Madre
26.cha	11-diciembre-06	25	2;01.28	00:49:09	6	Madre
27.cha	19-diciembre-06	26	2;02.5	00:49:00	8	Madre
28.cha	26-diciembre-06	26	2;02.12	00:50:38	7	Padre
29.cha	03-enero-07	26	2;02.20	00:45:03	8	Madre
30.cha	10-enero-07	26	2;02.27	00:46:37	7	Padre
31.cha	17-enero-07	27	2;03.3	00:44:27	7	Madre
32.cha	23-enero-07	27	2;03.9	00:47:06	6	Padre

A continuación procedemos a describir el procedimiento de preparación de la información extraída de las grabaciones audiovisuales. En primer lugar la transcripción del material audiovisual.

### 4.4. Transcripción

Las grabaciones fueron transcritas paralelamente al registro audiovisual de datos. En primer lugar, la sesión de habituación para asegurar el nivel lingüístico de la niña, y posteriormente el resto de sesiones. Se transcribieron todas las intervenciones de la niña, además de las de su interlocutor, considerando tanto información lingüística-verbal como información paralingüística (funcional, gestual y contextual).

Previamente a la transcripción de los datos audiovisuales, estos datos fueron trasladados del formato original al formato de compresión .mov, compatible con los estándares del sistema que estipula la plataforma de corpora internacional CHILDES (MacWhinney, 2000), (véase Apéndice IV).

El sistema de transcripción por el que optamos es la transcripción ortográfica en código CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcript*). En su elección se han tenido en cuenta: los objetivos de trabajo para su codificación posterior, la edad de la participante, la cantidad de datos recogidos, así como la posibilidad de compartir los datos entre investigadores, como facilita la plataforma CHILDES. La totalidad de las sesiones transcritas, así como el material audiovisual de este corpus está publicado en la plataforma de lenguas romance y disponible para su uso por otros investigadores (Nieva, 2013).

El sistema CHAT permite el acceso a un sistema códigos de transcripción que pueden adaptarse a los objetivos de cada investigación concreta. Los criterios adoptados en la transcripción son relevantes ya que afectan directamente al análisis de los datos y por consiguiente a los resultados. Se hizo necesario por tanto, adoptar decisiones metodológicas coherentes y basadas en las características de la lengua que está aprendiendo el niño (reglas fonotácticas, de acentuación, prosodia, etc.) y servirse del apoyo de herramientas de análisis acústico, para desambiguar la información en la medida de lo posible.

Consideramos que dentro de sus posibles limitaciones, optar por la transcripción ortográfica de los datos frente la transcripción fonética es adecuado en español, debido a la transparencia de esta lengua con respecto a las convenciones del sistema escrito. No obstante, no podemos obviar que tanto la transcripción fonética, como la ortográfica han sido creadas para

transcribir lenguaje adulto. Debido a la imprecisión de las producciones infantiles, las formas inconsistentes de los niños no siempre encajan en las categorías del sistema fonético, al no poderse establecer inequívocamente las categorías discretas a las que equivalen los sonidos que emiten por limitaciones de la capacidad articuladora o perceptiva en desarrollo (pudiendo percibirse en el continuo como si estuvieran “entre” dos fonemas adultos). Por lo tanto, hay que tener en cuenta que la transcripción ortográfica puede estar asimilando producciones infantiles a las adultas por aproximación, sobrevalorando su valor gramatical.

Otras investigaciones han optado por una transcripción fonética con el Alfabeto Fonético Internacional (AFI)<sup>88</sup> (Peters y Menn, 1993; Lleó, 1997; Veneziano y Sinclair, 1997), lo que les ha llevado a tener que limitar la extensión de sus corpora. La transcripción ortográfica, sin embargo, permite trabajar con muestras más densas.

La principal limitación derivada del uso de un sistema de transcripción ortográfica es llegar a una transcripción adecuada de las palabras cerradas o de función y de los sonidos que se aproximan a ellas. Las unidades que más podrían verse afectadas por el uso de una transcripción ortográfica en nuestro trabajo son los aditivos pre-palabra (*fillers* o protomorfemas), unidades vocálicas o silábicas previas a las palabras que están aún sin definir categorialmente.

A pesar del hecho de que tanto la transcripción fonética como la ortográfica, dependen del sesgo de ser el oído humano el que interpreta la información que percibe, para asimilarla a uno u otro sistema, estas deficiencias intrínsecas a la tarea de transcripción, pueden solventarse parcialmente con los acuerdos interjueces de transcripción y con la ayuda de herramientas de análisis acústico. Por esta razón, llevamos a cabo un análisis de fiabilidad para los aditivos pre-palabra, comparando la transcripción ortográfica con su transcripción fonética. Para ello contamos con la ayuda de una investigadora no nativa del español<sup>89</sup> y de un analizador acústico, el Praat (Boersma y Weenik, 2009).

Concretamente, para este trabajo, la transcripción ortográfica no dificulta la identificación de las unidades básicas de análisis que forman parte de las categorías que hemos definido como emisiones multipalabra o como fenómenos discursivos dentro de una secuencia conversacional en la que se suceden varias producciones de la niña. El objetivo es localizar unidades de significación o/y unidades morfosintácticamente relevantes, independientemente de su precisión articuladora. Es decir, unidades identificables que correspondan a un referente claro, en el caso de las palabras de contenido.

<sup>88</sup> IPA en inglés (*International Phonetic Alphabet*).

<sup>89</sup> El hecho de que dicha investigadora fuera no nativa de español reduce el sesgo de completar la información y asimilarla al modelo adulto en la interpretación.

En cuanto a las palabras funcionales (generalmente átonas), el criterio que se ha utilizado para diferenciarlas de unidades no analizadas morfosintácticamente o extraídas del continuo del habla en bloque (como las amalgamas) es más complejo y podría verse perjudicado por la transcripción ortográfica. Con todo, los objetivos de nuestra investigación no se ven afectados por uno u otro tipo de transcripción, y dado el volumen de los datos, optamos por una transcripción ortográfica.

Una vez convertidos los vídeos de las 32 sesiones al formato que requiere el sistema CHILDES, se procedió a enlazar el material audiovisual con el procesador de textos del programa (que sirve a la realización de la transcripción en CHAT). Este enlace permite visualizar los vídeos a la vez que se transcribe, y poder acceder al lugar concreto de la grabación a partir del texto. El trabajo se realiza manualmente. Después de enlazar los vídeos, se extrajo el archivo de sonido sin imágenes, para utilizarlo con otro programa: el Praat (Boersma y Weenik, 2009). El Praat es una herramienta que permite el análisis acústico-fonético del habla y se ha usado en este trabajo para la codificación, como explicaremos en el apartado siguiente.

Por otro lado, la transcripción incluye información pragmática de tipo contextual, y sobre la función de las unidades de conversación que van a codificarse, junto con una descripción del lenguaje no verbal comunicativo – gestos- e información situacional más general.

Se han transcrito tanto los enunciados de la niña analizada, como los del adulto con el que interactúa, dado que nuestro interés está en los intercambios conversacionales. Por este motivo, se transcribió la totalidad de la grabación, para no perder información de la activación en el discurso de las unidades léxicas que analizamos, además de por la necesidad de utilizar esta información para establecer correspondencias referenciales y evaluar la productividad de las unidades léxicas y de las construcciones.

Todas las transcripciones fueron revisadas por otras dos investigadores especialistas en adquisición del lenguaje, y las discrepancias discutidas y acordadas. No por ello evitamos tener que tomar decisiones metodológicas ante las dificultades de transcripción-codificación

que surgen por tratarse de la observación de un período temprano y de transición en el desarrollo. Las soluciones que adoptamos ante las emisiones dudosas se especifican en los siguientes apartados.

## 4.4.1. Emisiones inaudibles, dudosas y conductas no verbales

En primer lugar, descartamos de la transcripción las emisiones inaudibles mediante el uso de la convención xxx. Así: \*CHI: xxx<sup>90</sup> corresponde a una emisión no interpretable, sin hacer distinciones sobre su longitud. Generalmente usamos esta notación cuando la emisión de vocalizaciones encadenadas o jerga. No obstante, cuando se trataba de vocalizaciones infantiles se ha especificado utilizando: \*CHI: xxx [= vocalizaciones], con el fin de poderlas retomar para posteriores estudios.

En otras ocasiones, hemos identificado la secuencia de sonidos, pero no su referente o significado. En este caso, escribimos la cadena fónica seguida de este símbolo [?], que indica que presentamos la mejor interpretación posible. A este símbolo lo precede el símbolo [/] para que el programa CLAN no incluya en los cálculos de Longitud Media de Emisión. Podemos ver la codificación en el ejemplo 4.1. Como puede observarse, podemos encontrar tanto emisiones completamente ininteligibles, con fragmentos ininteligibles o con referente no identificable.

## Ejemplo 4.1.

Edad: 1;10  
 %sit: CHI tiene entre las manos un muñeco delfin.  
 \*MOT: nada en el agua?  
 \*MOT: cómo nada # a ver?  
 \*CHI: *má* [/] [?] *Mendía*.

Además de estos enunciados difíciles de clasificar, también fueron transcritas las conductas no verbales que tienen relevancia lingüístico-comunicativa ya que pertenecen a la intervención de la niña en la conversación, rellenan un turno y aportan información relevante. Es decir, a partir de ellas, el adulto dialoga con la niña. Se transcriben con 0, motivando que el programa no las analice, aunque son recuperables, junto con su información contextual:

## Ejemplo 4.2.

Edad: 1;10.  
 %sit: CHI se da un golpe con una mesa.  
 \*FAT: qué ha pasao [: pasado]?  
 \*CHI: 0 [=! chilla]!  
 \*CHI: 0 [=! llora].

<sup>90</sup> \*CHI es la convención para referirse a las emisiones producidas por el niño, \*MOT por la madre, y el resto de participantes, con cualquier secuencia de tres letras especificada en la cabecera del archivo en formato CHAT. A partir de ahora, los ejemplos que presentemos, tendrán formato CHAT. Los códigos para esta transcripción se encuentran publicados en el manual de CHAT de la plataforma: <http://childes.psy.cmu.edu>

#### 4.4.2 Auto-repeticiones y auto-correcciones

Las auto-repeticiones consisten en reproducciones de una misma emisión dentro de un turno de palabra. Algunos autores llaman auto-repeticiones al uso de un enunciado en una secuencia de diálogo en varios turnos (Veneziano, 1999a, 2005). En este trabajo nos referimos al uso de una producción verbal duplicada una o varias veces en un mismo turno. Estas auto-repeticiones pueden afectar al cálculo automático de la LME mediante programas como el CLAN, sin embargo, el programa ofrece estrategias para contabilizar una sola de las producciones.

No descartamos el estudio posterior de estas auto-repeticiones por su posible contribución a la gestación de las combinaciones de palabras, tanto por su activación en la memoria, como por su posible contribución a la fluidez y alargamiento de las producciones del niño.

Por otro lado, las auto-correcciones, que son menos comunes en este período temprano presentan la misma influencia en la LME y su tratamiento es equivalente. Presentamos ejemplos de las diferentes transcripciones en función del número de elementos repetidos (véase ejemplo 4.3, 4.4 y 4.5). El símbolo [/] es la convención en CHAT para indicar repetición, los símbolos (< >) marcan el segmento de habla repetido:

##### Ejemplo 4.3.

Edad: 2;1  
\*CHI: *ión* [: avión] [/] # # *ión* [: avión].

##### Ejemplo 4.4.

Edad: 2;1.  
\*CHI: *ése no* [/] *no*.

##### Ejemplo 4.5.

Edad: 2;1.  
%sit: busca unos perros de juguete.  
\*CHI: <*no tú* [: está]> [/] # *no tú* [: está].

En el ejemplo 4.6 puede verse una auto-corrección, cuyo símbolo en CHAT es [//].

##### Ejemplo 4.6.

Edad: 2;1  
%sit: CHI intenta colocar las piezas de un puzzle.  
\*CHI: *osí* [: así] [//] *así*.

Tanto en el ejemplo 4.5 como en el 4.6 el programa CLAN contabiliza por defecto únicamente la segunda producción.

De todos modos, estas repeticiones pueden o no considerarse en el análisis, ya que existe un comando de CLAN específico para ello (+r6). Es importante delimitar las repeticiones para no sesgar la LME (Longitud Media de Emisión), al ser éste un índice de desarrollo lingüístico.

Si no utilizamos el símbolo [/] en el ejemplo 4.5 de auto-repetición CLAN consideraría una Longitud de emisión de cuatro palabras, siendo aquí de dos palabras, y en el ejemplo 4.6 de auto-corrección de dos, frente a una. Ambos símbolos ([/] y [//]) se emplean tanto para las emisiones adultas como para las infantiles.

#### 4.4.3. El cuerpo de la unidad enunciativa

A lo largo de este estudio, varias unidades lingüísticas han presentado dificultades a la hora de ser consideradas como una unidad u otra (vocalización, palabra, emisiones multipalabra...) en función de factores como los prosódicos, que influyen en su segmentación de la cadena de habla y por consiguiente en la atribución a la participante de este estudio de habilidades de segmentación justificables empíricamente.

El sistema CHILDES privilegia la transcripción en palabras. Las emisiones infantiles en períodos de *transición* o aprendizaje, tienen un estatus más inconsistente, por lo que los criterios adoptados en la transcripción tienen que ser fundamentados y estables a lo largo del corpus. Este tipo de criterios afectan a la segmentación de las emisiones orales del niño.

Para poder aplicar cualquier tipo de categorización a ejemplos concretos de producciones infantiles dentro del discurso, es necesario establecer *a priori* una serie de criterios sobre los componentes que están en juego para construir categorías. Por ejemplo, tal y como intuyeron las investigaciones clásicas sobre adquisición del lenguaje infantil que hemos presentado en los capítulos 1 y 2, la consideración de una producción como una palabra puede estar sujeta a distintos niveles de restricción, dependiendo de los aspectos que se consideren: la prosodia, el grado de convencionalidad, de inteligibilidad, la aproximación al modelo adulto, etc. Todos estos rasgos de las producciones deben tenerse en cuenta cuando nos referimos a un momento del desarrollo del lenguaje temprano como el que nos ocupa, en el que se dan cambios muy sutiles, y no pueden observarse las producciones de un modo desorganizado. Para ello, además de considerar la forma de los enunciados, habremos de tener en cuenta el lugar que ocupan dentro de la conversación y su relación con los enunciados de intervenciones anteriores (las propias y las de su interlocutor). Un ejemplo es la necesidad de diferenciar fragmentos fonoprosódicos que han podido aprenderse en bloque, como una unidad no analizada de las emisiones de dos o más

palabras en las que cada una tiene un estatus independiente, que aporta información a la relación de ambas. Tal es el caso de las denominadas amalgamas.

### *Palabras aisladas, amalgamas y/o fórmulas*

En la transcripción se hace una distinción entre las amalgamas y las palabras aisladas. Para identificar palabras aisladas (o protopalabras) nos servimos de los criterios de similitud fonética (con una forma del modelo de la lengua adulta) y de estabilidad. Si es identificable - mantiene parte del lexema que permite reconocerla y distinguirla de otras-, aunque su pronunciación sea inconsistente, es palabra. Nos basamos también en la interpretación del adulto (la reconoce y entiende)<sup>91</sup> en la información contextual inmediata y en el propio corpus longitudinal de sesiones de grabación.

Por ejemplo, para la palabra *pelota* tenemos, en el período de los 20 meses (que comprende las sesiones 1, 2, 3 y 4) las siguientes producciones: “*póta*”, “*péta*”, “*popópa*”, “*páta*”, “*tepáta*”, “*tapóta*”, “*póto*”, “*tóta*”, “*tobóta*”, “*tepóta*”, “*tapáta*”, “*papóta*”, “*petíta*”, “*taipóta*” y “*tapóte*”.

Sirviéndonos de pautas como las propuestas por algunos autores (Peters, 1983; Hickey, 1993; Pine y Lieven, 1993; Vihman y McCune, 1994; McCune, 1995; Veneziano, 1999a), adoptamos los siguientes criterios para identificar amalgamas y/o fórmulas:

- Emisiones formadas por dos o más unidades.
- Ambas unidades no se encuentran aisladas en el vocabulario espontáneo del niño.
- Sus unidades no están necesariamente articuladas de modo correcto pero sí son identificables y relativamente estables en la forma.
- Basándonos en regularidades posicionales, presentan una posición fija en su combinación con otras unidades.
- Según el criterio basado en la generalización (López Ornat, 1994) se da el uso de un morfema con al menos dos raíces distintas, o el uso de más de una variante morfológica con la misma raíz.

Esto puede verse en la producción de amalgamas, al pasar de una producción de “*notá*”, a la producción diferenciada de “*notá*” y “*notán*” en dos contextos distintos. Cuando comienzan a

---

<sup>91</sup> Esta comprensión es accesible tanto preguntando al adulto, como observando que la situación comunicativa se resuelve y es adaptada funcionalmente.

producirse ambos enunciados, se está distinguiendo la variación morfológica en el morfema verbal flexivo, y dejaría de ser una amalgama .

- Generalmente la combinación está fosilizada y es frecuente entre las mismas unidades.
- La combinación suele corresponder con estructuras que están por encima del nivel del niño y que no maneja en su habla espontánea.

Por tanto, un seguimiento longitudinal se perfila como la metodología más idónea para fundamentar estos criterios, ya que al poder observar en el tiempo cómo evolucionan, las amalgamas pueden diferenciarse de las combinaciones canónicas de palabras.

Cabe destacar que la codificación ha de hacerse paralelamente a la transcripción, ya que los criterios por los que se opte para segmentar amalgamas afectan a la codificación en función de cómo estén transcritos. En este caso, al no existir en CHAT una convención específica para la transcripción de amalgamas, se optó por unir los elementos que forman parte de éstas con el símbolo “^”, que se utiliza para marcar el silabeo. En el corchete, donde iría el equivalente al referente/modelo, se unen las dos o más unidades a las que equivale, cuando están claras, y se presentan unidas para que CLAN las contabilice como una única unidad.

#### Ejemplo 4.7

Edad: 1;9

\*CHI: *ete^quíta* [: quetequites].

En la tabla 4.2. se presenta un ejemplo de codificación que muestra el trabajo longitudinal necesario para considerar si una emisión es una amalgama.<sup>92</sup>

**Tabla 4.2. Ejemplo de codificación de amalgamas**

Ejemplo	Sesión	Edad	Transcripción
	13.cha	1;10.25	*FAT: se ha ido? • *CHI: allído [: sehaido]. [+ im]
Ejemplo 4.8	15.cha	1;11.8	*CHI: a^quítao [: haquitado].
Ejemplo 4.9 Ejemplo 4.10	21.cha	2;0.20	*CHI: a^caío [: hacaído]. *CHI: a^dóto [: haroto] *CHI: a^dóto [: haroto]. [+ im]

<sup>92</sup> En esta codificación se han tenido en cuenta todas las sesiones de grabación correlativas, no únicamente las analizadas para este estudio.

CAPÍTULO 4. MÉTODO

Ejemplo 4.11	23.cha	2;1.8	*CHI: a^caí:o [: hacaído]. [+ im] *CHI: oh sa [: seha] caío [: caído] *CHI: se ha dó:to [: roto] *CHI: sa [: se] cae
	25.cha	2;1.22	*CHI: sa [seha] ío [: ido]. *CHI: sa [: seha] cabá:do [: acabado].
Ejemplo 4.12	26.cha	2;1.28	*CHI: sa [: seha] í:o [: ido]. *CHI: sa [: seha] á:bo [: abro]. *CHI: sa [: seha] caío [: caído]. *CHI: huy # sa [: seha] dó:to [: roto].
Ejemplo 4.13	27.cha	2;2. 5	*CHI: sa [: seha] cayo [: cayó] ta@fs córe [: torre]. *CHI: yo [/] # yo sa [: seha] dó:to [: roto].
	30.cha	2;2.27	*CHI: sóso [: hecho] púpa. *CHI: sa [: seha] caío [: caído] a Menía [: Mendía]. *CHI: sa [: seha] cacádo [: sacado].
	31.cha	2;3.3	*CHI: sa [: seha] lío [: ído] la melénda [: merienda]. *CHI: sa [: seha] ro:to [: roto]? *CHI: todavía no sa [: seha] tapado! *CHI: oh # me sa [: seha] caío [: caído]. *CHI: sa [: seha] mocádo [: mojado] mamá [=! chilla].
	32	2;3.9	sa [: seha] caío [: caído].

Extraemos los siguientes ejemplos de la tabla para explicar la evolución:

Ejemplo 4.8: \*CHI: a^*quít*ao: [: haquitado]. Sesión 15.cha

Ejemplo 4.9: \*CHI: a^*caío* [: hacaído]. Sesión 21.cha

Ejemplo 4.10: \*CHI: a^*dóto* [: haroto]. [+ im] Sesión 21.cha

Ejemplo 4.11: \*CHI: *sa* [: se] *cae*. Sesión 23.cha

Ejemplo 4.12: \*CHI: *sa* [: seha] *á:bo* [: abro]. Sesión 26.cha

Ejemplo 4.13: \*CHI: *yo* [/] # *yo sa* [: seha] *dó:to* [: roto]. Sesión 27.cha

En el ejemplo 4.8, la segunda unidad “*quít*ao” no se encuentra aislada en el habla de la niña. En los ejemplos 4.9 y 4.10, dentro del mismo período de edad, asumiendo el criterio de generalización (López Ornat, 1994) , el auxiliar “ha” se combina con dos unidades diferentes, sin embargo, al ser una de ellas imitada, no podemos considerar el aprendizaje generalizado, sí en proceso. Por otro lado, hay una omisión del reflexivo *se*. Es un proceso largo hasta que se pueden considerar por separado los componentes amalgamados. Es importante también tener en cuenta los usos en un contexto no adecuado sintácticamente (Ejemplos 4.11 y 4.12). Por otro lado, el

hecho de que tanto en la niña como en el modelo adulto produzcan el reflexivo y el auxiliar “se ha” amalgamados como “*sa*”, es una muestra de un uso extendido, por lo que esta amalgama se considera adaptada a la lengua modelo. Es un claro ejemplo de que no se trata de que el objetivo último de adquisición de la lengua materna sea que los niños alcancen el ideal del modelo de la lengua.

#### *Palabras funcionales y sus precursores*

Otro tipo de emisiones para las que se ha tenido que encontrar soluciones metodológicas para su transcripción-codificación son las palabras funcionales.

Entramos en este punto nuevamente en el debate que se planteó en el capítulo 2 sobre el sesgo de asimilar las emisiones de los niños a las producciones adultas. Para ilustrar el riesgo de estas asimilaciones mostramos cómo en nuestro corpus la niña utiliza frecuentemente la forma “*te*”. Se plantean varias opciones de transcripción basadas en la estabilidad de cada una de ellas en el contexto en el que aparece. La desambiguación se apoya en el contexto y en el carácter longitudinal de los datos. Para ilustrar las decisiones tomadas en el proceso de desambiguación utilizamos la terminología que pertenece a las descripciones de la gramática del modelo, no porque la niña tenga nociones gramaticales como tales, sino para facilitar la codificación y presentación de los datos. Basamos la decisión en un análisis exhaustivo de la evolución de este tipo de formas funcionales a lo largo de las sesiones de grabación, así como en la interpretación de las mismas que hacen los adultos de su entorno y en la retoma<sup>93</sup> del enunciado de la niña en el turno siguiente, asumiendo la posibilidad de un sesgo interpretativo, inherente a toda investigación sobre lenguaje.

La forma “*te*” no aparece frecuentemente aislada. Se nos presenta con dos realizaciones: átona y tónica. Expondremos a continuación los argumentos para categorizar cada una de las posibilidades de transcripción para ambas realizaciones a partir de la información del contexto morfosintáctico.

Un “*te*” **átono** (tanto como forma correspondiente, como aproximación pre o proto-morfológica a la forma esperable en el contexto) podría equivaler a :

- *Un protomorfema silábico que precede a formas nominales o verbales.*

En la muestra analizada encontramos aditivos pre-palabra que podrían ser protomorfemas, equivalentes en el modelo adulto a los artículos determinados *el*, o el pronombre reflexivo *se*

---

<sup>93</sup> *Uptake* en la bibliografía anglosajona.

delante de verbos.<sup>94</sup> Así a la edad de 1;11, en el ejemplo 4.14 encontramos la forma “te”:

- Como protomorfema silábico seguido de una forma nominal:

Ejemplo 4.14.

Edad: 1;11  
%sit: CHI enciende el reproductor de DVD.  
\*FAT: qué es lo que has hecho?  
\*CHI: *e@fs nena* [=! señala el reproductor DVD].  
\*FAT: la nena qué ha hecho?  
\*CHI: *te@fs* botón [: botón] [=! señala el botón].  
\*FAT: le has dado al botón?  
\*CHI: *ti* [: sí].

Precediendo a formas verbales, la forma más frecuente equivalente del modelo es el pronombre “se” reflexivo (de tercera persona de singular) (véase ejemplo 4.15, como protomorfema silábico seguido de forma verbal). En función del contexto podría también ser “te” (pronombre reflexivo de segunda persona de singular), con el que coincide en la forma.

Ejemplo 4.15.

Edad: 1;11  
%sit: CHI tiene en la mano una punta de repostería e intenta sacar la plastilina de dentro.  
\*CHI: *éto* [: esto] *te@fs táca* [: saca].

También lo encontramos como *filler* silábico seguido de forma verbal, esto es, no asimilable a ninguna categoría funcional concreta del modelo:

Ejemplo 4.16.

Edad: 1;11  
%sit: CHI está guardando pinturas en un bote.  
\*FAT: está vacío?  
\*CHI: *ti* [: sí].  
%rit: \$CHI:SB  
\*FAT: sí: ?

---

<sup>94</sup> Hacemos aquí la distinción de las dos posibles interpretaciones de “te” como aditivo (protomorfema) preverbal y/o pronominal, basándonos en la posible correspondencia con el modelo. Nuevamente no pretendemos atribuir por ello a nuestra participante nociones categoriales que le permitan diferenciar formas verbales de nominales.

\*CHI: *te@fs terá@si* [: tirar].<sup>95</sup>

\*FAT: a guardar?

\*CHI: *no: guadá* [: guardar] *no: .*

En este caso es un *filler* no sólo por el uso, sino porque utiliza el “te” indistintamente delante de todos los verbos, lo requieran o no.

A pesar de que existen criterios para distinguir *fillers* de protomofemas, en nuestros datos no contamos con suficientes ejemplos para poder establecer una distinción clara en cuanto al estatus representacional de estos aditivos o a su generalización, por lo que hemos optado por no distinguirlos en la transcripción para el análisis posterior. Son relevantes para esta investigación por su posición, pero al no considerarse unidades aisladas independientes, sino formas transicionales que muestran capacidades de extracción de la señal del habla, las tenemos en cuenta como ejemplares de dicha estrategia de segmentación, independientemente de su estatus más o menos avanzado

- *La forma posesiva “de”, precediendo a formas nominales.*<sup>96</sup>

Estas formas pueden observarse en los ejemplos 4.17 y 4.18:

Ejemplo 4.17.

Edad: 1;11.

%sit: aparece un tobogán en un cuento.

\*MOT: está el tobogán.

\*CHI: *é* [: *es*] *te* [: *de*] *Mendía*.

\*MOT: es de Mendía # ese tobogán?

\*CHI: 0 [=! asiente con la cabeza].

Ejemplo 4.18.

Edad: 1;11.

%sit: CHI tiene una caja de FAT en la mano

\*FAT: no # no es tuyo.

\*CHI: *té* [: *es*] *te* [: *de*] *papá*.

\*FAT: es de papá.

<sup>95</sup> Está cantando una canción-rutina para recoger. En la canción original, la forma utilizada es “a tirar”.

<sup>96</sup> Nos referimos a formas nominales o verbales al hablar de producciones infantiles que coinciden o se aproximan al modelo adulto. Es necesaria esta clasificación para hipotetizar sobre el posible valor sintáctico de las formas que aparecen precediendo a estas producciones. Sin embargo, no quiere decir que estemos atribuyendo conocimiento sintáctico equivalente al adulto (la capacidad en este caso para distinguir categorías gramaticales) a la participante.

Para interpretar “te” como posesivo, es necesario, por criterios de productividad como el criterio basado en la generalización (López Ornat, 1994), que requiere que la forma se encuentre al menos con dos palabras distintas. Cuando “te” es productivo no se considera *filler* en este contexto, sino un “antecedente formal” de la preposición “de” en contexto de posesión, porque el punto de articulación es el mismo que “de”, salvo la sonoridad. Es posible que sea sólo una cuestión de falta de habilidad fono-articulatoria. En todo caso, ante la ambigüedad, se ha elegido la expresión más adaptada al contexto.

Hasta aquí hemos visto las posibilidades de interpretación del “te” átono. En cuanto al “te” *tónico*, se ha transcrito con acento para identificarlo y podría ser, en función del contexto morfosintáctico: el verbo copulativo en su forma de tercera persona de singular (té = es), o el determinante demostrativo (té= este). Esta decisión metodológica viene determinada por la interpretación más cercana a la adecuación gramatical a la lengua modelo en cada contexto.

“Té” como verbo copulativo:

Ejemplo 4.19.

Edad: 1;8.  
 %sit: CHI pone la mano sobre un juguete para preguntar su color  
 \*CHI: této [: esto] # # té: [es] vé:de [: verde]?  
 \*MOT: 0 [=! niega con la cabeza].

Es también posible que la niña estuviera diciendo: “této [: esto] # # té: [éste] vé:de [: verde]?” , y que se tratara de una autocorrección. Dada la baja frecuencia de autocorrecciones en la muestra, tomamos la decisión de asimilar su producción a la forma copulativa “es”, por la función de la interrogación. Este tipo de decisiones dan cuenta de la precisión con la que debe realizarse la transcripción. En otros ejemplos, “te” contiene una “e” alargada /e:/. Lo transcribimos como verbo copulativo, al adaptarse esta interpretación al contexto.

“Té” como determinante:

Este tipo de producción puede observarse en los ejemplos 4.20 y 4.21.

Ejemplo 4.20.

Edad: 1;11  
 %sit: CHI señala unas sandías en un cuento.  
 \*FAT: son plantas # claro.  
 \*CHI: té [: éste] no.

Ejemplo 4.21.

Edad: 1;11

%sit: CHI y MOT están leyendo un cuento en el que aparecen globos

\*CHI: éte [: éste] oto [: otro] bóbos [: globo] [=! señala un globo en el cuento].

\*CHI: té [: éste] # bóbos [: globo] [=! señala otro globo en el cuento].

\*CHI: éte [: éste] # bóbos [: globo] [=! señala otro globo en cuento].

La mayor parte de los ejemplos presentados son de la misma edad cronológica (1 año y once meses). Esto da muestra de la variabilidad y de la importancia de tomar decisiones consistentes en la transcripción de los enunciados infantiles.

#### *Emisiones multipalabra*

En cuanto a las emisiones multipalabra, en este trabajo se han considerado como tales las de emisiones dentro un mismo contorno entonativo, sin pausa entre ellas (véase capítulo 2 para una revisión bibliográfica). Las emisiones multipalabra que combinan una amalgama con otra/s palabra/s o amalgama/s también han sido transcritas como emisiones multipalabra.

#### **4.5. Codificación**

El sistema de codificación que se ha utilizado en este trabajo es una adaptación del sistema propuesto por Veneziano (1999a) –véase capítulo 2, tabla 2.2- y se presenta en modo esquemático en la tabla 4.3. Este sistema incluye como categoría las palabras aisladas, diferenciando las que son de producción espontánea de las que no lo son y las amalgamas y palabras con aditivo pre-palabra. La codificación inicial fue más amplia, incluyendo la diferente duración de la longitud entre las pausas de las emisiones, y especificando qué emisiones se imitaban en las EPAS y las emisiones de más de una palabra cuando éstas eran con apoyo. Finalmente, se ha adaptado a las necesidades concretas de esta investigación. Este nivel de detalle, más amplio que el requerido, permite justificar empíricamente los agrupamientos que se han hecho a posteriori y que conforman el trabajo definitivo. Este planteamiento es apoyado por Bakeman y Gottman (1986).

Dentro de la codificación se dan patrones de conducta, lo que implica que se producen algunos solapamientos entre categorías que no son mutuamente excluyentes (p.ej las palabras con aditivos pre-palabra pueden formar parte de las emisiones multipalabra).

Tabla 4.3. Sistema de codificación de este estudio (adaptado de Veneziano, 1999)

<b>UNIDADES PRAGMÁTICO-ENUNCIATIVAS</b>	PALABRAS AISLADAS	Espontáneas			
		Imitadas			
	PALABRAS CON ADITIVO				
	AMALGAMAS				
	EMISIONES MULTIPALABRA	Apoyadas por el discurso.			
Sin apoyo del discurso.					
<b>UNIDADES PRAGMÁTICO-DISCURSIVAS</b>	EMISIONES DE PALABRAS AISLADAS EN SUCESIÓN (EPAS)	EPAS inter-turno	Generadas por la conversación	Elicitación	
				Retoma imitativa	
			Sin apoyo de la conversación	con pausa mayor de 2 segundos	
				con intervención del adulto	
		Apoyadas por el discurso			
		EPAS intra-turno	Apoyadas por el discurso.		
			Sin apoyo del discurso.		

La clasificación de las producciones infantiles en este trabajo se centra en los intercambios discursivos (Veneziano, 1997) y está supeditada a tres variables principales la intervención del adulto entre las emisiones aisladas, las pausas entre emisiones y la activación previa en el discurso.

Como se ha visto en el anterior apartado, la transcripción de emisiones infantiles que no corresponden con las categorías formales adultas requiere tomar decisiones que precisan de un cierto nivel de codificación. Esto es, transcribir una emisión de una amalgama considerando unidades separadas es ya codificar la información, no se trata por tanto de una transcripción automática. La codificación que se tratará en este apartado es la que se ha utilizado para el análisis de datos e incluye las categorías que corresponden a las variables sobre las que se investiga.

Como unidad de análisis se ha optado por la secuencia conversacional, en la que varias unidades enunciativas simples se suceden en progresión temática. Esta progresión temática corresponde a la noción de “evento” de Veneziano et al. (1990). Dentro de estas secuencias se tienen en cuenta los turnos para establecer categorías de análisis más concretas, para las que también es necesario recurrir a un análisis a nivel de enunciado (para establecer los límites en el continuo del habla).

En esta codificación optamos por diferenciar dos niveles: un *nivel pragmático-discursivo*, que posibilita la extracción de segmentos de conversación para su posterior análisis, y un *nivel enunciativo*, sobre el contenido concreto de los enunciados dentro de cada turno de habla de los hablantes implicados en la interacción.

A *nivel enunciativo* se codificaron las palabras aisladas, las palabras aisladas precedidas por aditivo, las amalgamas y las emisiones multipalabra. Como hemos indicado para la transcripción en el apartado 4.4, se considera como palabra aislada cualquier emisión aislada con referente claro y articulación estable o interpretada por el interlocutor del niño como tal (incluyendo protopalabras y onomatopeyas convencionales). Las interjecciones y vocalizaciones se codificaron, y aunque no se incluyeron en el análisis sí se tienen en cuenta para establecer el total de emisiones vocales de la niña.

A *nivel pragmático-discursivo*, partimos de investigaciones anteriores para definir una unidad global de análisis discursiva: el *evento*, que en los trabajos de Veneziano Sinclair y Berthoud (1990) se define como una unidad mínima comunicativa co-construida a partir de una intención. Optamos por esta unidad para poder comparar nuestros resultados con los de otras investigaciones en curso en otras lenguas.

El evento es una unidad pragmática que se materializa en el discurso a través una secuencia conversacional<sup>97</sup>. Para delimitar estos segmentos de discurso en la transcripción, nos servimos de los turnos conversacionales como subcomponentes estructurales.

Presentamos a continuación la estructura canónica de un evento, comenzando en la intervención del niño, aunque no siempre es quien inicia el intercambio.

1. El niño hace una pregunta o comentario (mediante un enunciado de una palabra).
2. El adulto interviene ampliando la información o solicitando su ampliación.
3. El niño recoge la ampliación de la información y la repite o imita, o responde a la solicitud

---

<sup>97</sup> Producciones de dos o más palabras en sucesión o combinadas que mantienen contigüidad semántica entre ellas.

de ampliación (mediante un enunciado de una palabra).

4. El adulto retoma uno o los dos enunciados del niño y los presenta aislados o los inserta en una frase completa.

En el ejemplo 4.22 se muestra uno de estos eventos.

Ejemplo 4.22.

Edad: 1;10.  
%sit: CHI está haciendo una torre . Va a poner otra pieza.  
\*MOT: más ?  
\*CHI: más [=! susurra] . [+ im]  
\*MOT: más piezas.  
\*CHI: pé:tas [: piezas] . [+ im]  
\*MOT: más piezas.

El evento como tal se materializa en la necesidad comunicativa que resuelve esta secuencia de turnos en tanto función pragmática, aunque a un nivel más simple. En este caso, la intención de poner más piezas en la torre.

El programa CLAN permite identificar estos fragmentos de discurso y una vez identificados marcarlos para extraerlos y poder trabajar sobre ellos operando a partir de una serie de comandos. Para extraer las secuencias hemos utilizado el comando GEM que está especificado para encontrar áreas de transcripción marcadas con símbolos.

Ejemplo 4.23.

\*CHI: éste [/] éste # mí [?].  
\*CHI: xxx [= vocalizaciones].  
@Bg: secuencia 10  
@G:  
\*MOT: mira # esto te lo han mordido los perros.  
\*CHI: pé:ros [: perros]. [+ im]  
\*MOT: lo han mordido.  
\*CHI: pedidos [: mordido]. [+ im] :  
%act: MOT enseña a CHI una tapa de caja mordida por los perros  
@G:  
@Eg: secuencia 10

Los marcadores son @Bg (marca el inicio) y @Eg (marca el final), junto con @G para el contenido. De este modo, podemos recuperar las secuencias para el análisis.

Una vez transcritas las sesiones de grabación se crea un archivo de codificación que incluye los códigos que el investigador especifica en función de los requerimientos de su trabajo. Este archivo contiene las categorías que se codifican cerradas en orden jerárquico. Concretamente, nuestro archivo consta de 7427 líneas.

El archivo de codificación incluye varios niveles jerárquicos (véase Apéndice I). En un primer nivel, básicamente distingue entre palabras aisladas, palabras con aditivo, amalgamas, EPAS, emisiones de dos palabras, de tres palabras y de más de tres. Dentro de este nivel, se codifica si son emisiones espontáneas, imitadas, si hay auto-repeticiones, y si las unidades que la componen han sido utilizadas anteriormente en el discurso.

Al tratarse del primer estudio en español sobre la conversación temprana centrado en la transición entre una y dos palabras, este trabajo ha requerido la adecuación a la lengua española de los términos que corresponden a las categorías de codificación. Esta adaptación se llevó a cabo partiendo de la terminología en inglés y en francés disponible en la bibliografía. De este modo, como ya hemos venido utilizando en los capítulos 1 y 2, las *Successive Single-Word Utterances* (SSWUs) pasan a llamarse en español *Emisiones de Palabras en Sucesión* (EPAS). Consisten en dos o más emisiones relacionadas entre sí que se suceden en la conversación. Bien en un mismo turno de palabra - horizontalmente, según la terminología de Scollon (1979)- o a través de varios turnos<sup>98</sup> - verticalmente-. Según la definición de Veneziano :

“Una (secuencia) SSWUs (*Successive Single-word utterances*) consiste en al menos dos palabras semánticamente relacionadas entre sí en una mínima intención comunicativa o evento” (1999a: p. 188).<sup>99</sup>

Ampliando esta definición, y retomando el trabajo de Herr-Israel y McCune (2011: p.167), estas autoras consideran que las dos emisiones tienen que referirse “*al mismo objeto u objetos pero con un desfase temporal entre palabras*”.

Las Emisiones de Palabras Aisladas en Sucesión (EPAS) se definen por las relaciones entre las producciones del niño dentro de los eventos con las del adulto con el que dialoga (véase

<sup>98</sup> Recordamos que un turno es “una secuencia vocal ininterrumpida por la intervención de otro hablante o por una pausa mayor de 2 segundos” (Veneziano, 1999: 188). Esta definición coincide con los criterios de codificación de la plataforma CHILDES (MacWhiney, 2000).

<sup>99</sup> Del inglés: “A SSWUs consists of at least two words semantically related to each other and to a minimal communicative intention/event” (Veneziano, 1999a: p. 188).

## CAPÍTULO 4. MÉTODO

ejemplos en tabla 4.3). Pueden incluir dos o más emisiones del niño, con relación sintagmática o no sintagmática entre ellas. Las secuencias pueden estar formadas por combinación de las siguientes unidades:

*Palabras de contenido:* verbos, adjetivos descriptivos y nombres comunes.

*Amalgamas.* Son consideradas para la codificación como palabras aisladas. (véase más arriba).

En el ejemplo 4.24 vemos como la niña, que no produce de forma aislada en su vocabulario espontáneo las palabras *dónde* ni *está*, utiliza *está* dentro de otras combinaciones formulaicas, del tipo *no está* o *está aquí* (véase ejemplo 4.24).

Ejemplo 4.24.

Edad: 1;11  
\*MOT: qué ha pasado?  
\*MOT: se ha escondido # Mendía.  
\*CHI: *dío* [: escondido]. [+ im]  
\*MOT: se ha escondido la pelota # no está.  
\*CHI: *ostá* [: dóndeestá]? [+ im]  
\*MOT: no está.  
\*CHI: *ostá* [: dóndeestá]? [+ im]  
\*MOT: se ha ido.

*Otras palabras:* nombres propios, *nene* en referencia a sí misma, *mamá*, *papá*, *tía*, rutinas, protopalabras. palabras funcionales: artículos, pronombres, posesivos, demostrativos, artículos indefinidos, numerales, preposiciones, auxiliares, partículas afirmativas y negativas.

Esta división tiene su origen en la obra clásica de Braine (1963) *The ontogeny of English Phrase Structure: the first phase*. En la que se agruparon las emisiones espontáneas para el análisis observacional de tres niños en palabras de clase cerrada y palabras de clase abierta. Las palabras de clase abierta equivalen a las palabras de contenido y las de clase cerrada se amplían aquí a palabras fijas en el repertorio de la niña, como se indica en más arriba en “otras palabras”). Las amalgamas quedarían aparte, ya que pueden incluir tanto palabras de funcionales, fórmulas o palabras fijadas (nombres propios), como palabras de contenido.

Basándonos en la clasificación de Veneziano (1999a), los intercambios dentro de las secuencias conversacionales pueden ser discursivos cuando el niño aporta nueva información en su segunda intervención, ya sea de modo espontáneo como por respuesta a una pregunta, una retoma imitativa o una recuperación de una palabra utilizada en el discurso inmediatamente

anterior.

Ejemplo 4.25.

Edad: 1;9  
 \*MOT: qué pintamos ahora?  
 \*CHI: má [: más].  
 \*MOT: más que?  
 \*CHI: pato.  
 \*MOT: más patos?

Las EPAS de los intercambios discursivos son inter-turno (across-turn) (véase ejemplos en tabla 4.3). Estas EPAS requieren la intervención del adulto entre las emisiones del niño o una pausa de más de 2 segundos entre la producción de la primera emisión del niño y el inicio de su siguiente palabra o emisión. Es decir, que entre las emisiones del niño exista la oportunidad de que otro interlocutor intervenga, se sirva o no de esta posibilidad. Las EPAS inter-turno se clasifican a su vez en dos categorías: *generadas por la conversación (conversationally-generated)*, o *sin apoyo de la conversación (conversationally-unsustained)*.

Las EPAS inter-turno *generadas por la conversación* dependen de la intervención del adulto, al solicitar éste una segunda emisión del niño mediante *elicitación* o mediante una *retoma imitativa* a partir de la expansión que hace el adulto de su primera verbalización. En ambos casos, la segunda emisión es diferente de la primera (véase ejemplos 4.26 y 4.27). Estos dos tipos de EPAS generadas por la conversación presentan diferente relación entre las intervenciones del adulto y el niño, siendo más primitiva la de retoma imitativa según el criterio de Veneziano (1999a). Esta distinción coincide con la propuesta por Demetras, Post y Snow (1986) entre repeticiones expandidas y preguntas de clarificación.

Las EPAS inter-turno *sin apoyo de la conversación* son aquellas en las que la intervención del adulto no es determinante para la producción del segundo enunciado del niño, bien porque no interviene (y entre las dos emisiones del niño hay una pausa de más de dos segundos) o porque su intervención no solicita o motiva la siguiente emisión del niño (véase ejemplo 4.28 y 4.29).

Por otra parte, las EPAS pueden ser también *intra-turno* (véase ejemplos 4.31 y 4.32). En ellas no interviene el adulto entre las emisiones de la secuencia y se da una pausa temporal entre éstas de entre 0.5 segundos y 2 segundos. Esta duración ha sido medida en los datos que se manejan en este trabajo con el analizador acústico Praat (Boersma y Weenink, 2009). Este analizador permite utilizar directamente los archivos de sonido vinculados al programa CLAN.

Tanto las EPAS como las emisiones multipalabra pueden verse afectadas por la activación previa en el discurso. Para ello se tienen en cuenta los tres turnos anteriores el primer enunciado de la EPAS producido por el niño. De esta distinción surge la categoría de *EPAS inter-turno apoyadas por el discurso*, en las que las dos unidades de la secuencia se producen aisladas en varios turnos, y pueden no depender de la intervención del adulto entre los turnos de estas emisiones aisladas, sino de la producción inmediatamente anterior al primer enunciado del niño en la secuencia, tanto por el niño, como por el adulto o ambos (véase ejemplo 4.30). Sucede igualmente en las EPAS intra-turno y en emisiones multipalabra.

**Tabla 4. 3. Ejemplos de EPAS y combinaciones de palabras.**

		Elicitación
EPAS inter-turno	Generadas por la conversación	Ejemplo 4.26. Edad: 1;10.25 *FAT: eso qué es? *CHI: <b>patíto [: pajarito].</b> *FAT: un pajarito. *FAT: y qué hace el pajarito? *CHI: <b>bé:la [: vuela].</b> %act: CHI ve un pájaro en un cuento
		Retoma imitativa
		Ejemplo 4.27. Edad: 1;10.25 *CHI: <b>más.</b> *FAT: más cosas? *CHI: mm. *CHI: <b>tótas [: cosas]. [+ im]</b> %act: CHI pide ver más cosas en el cuento
		con pausa > mayor de 2 segundos
	Sin apoyo de la conversación	Ejemplo 4.28. Edad: 2;1.21 *CHI: <b>a@fs potóta [: pelota].</b> *CHI: <b>petequíta [: pequeñita].</b> %act: CHI coge una ficha de una pelota
		con intervención del adulto
		Ejemplo 4.29. Edad: 1;11.15 %sit: La niña pide a la madre que se siente. *CHI: <b>a@fs tí:lla [: silla] .</b> *MOT: la silla # la silla # sí . *CHI: <b>e@fs tetá [: sentar] .</b>
	Apoyadas por el discurso	Ejemplo 4.30. Edad: 1;11.22 *MOT: tienes dos corazones. *MOT: mira [>] # dos. *CHI: esto [: esto] [<]. *CHI: <b>tos [: dos]. [+ im]</b> *CHI: <b>ónes [: corazones]. [+ im]</b> *MOT: dos corazones. *CHI: totónes [: corazones]. [+ im] %act: MOT habla de cuántos corazones han hecho con plastilina

EPAS intra-turno	Apoyadas por el discurso.	<p>Ejemplo 4.31. Edad: 1;11.15            *MOT: mira # un bote.            *CHI: <b>bó:te [: bote] # # e@fs nána [: araña].</b>            *MOT: una araña # dentro de un bote.            *CHI: bó:te [: bote]. [+ im]            %act: MOT levanta un a lengüeta de un cuento en la que hay una araña en un bote</p>
	Sin apoyo del discurso.	<p>Ejemplo 4.32. Edad: 1;10.25            *FAT: qué es eso?            *FAT: qué es?            *CHI: <b>menéna [: nena] # # a@fs nína [: plastilina]</b>            %act: CHI saca un trozo de plastilina de una caja</p>
Emisiones multipalabra	Apoyadas por el discurso.	<p>Ejemplo 4.33. Edad: 2;1.13            *MOT: dónde tiene la púpa # Mendía?            *CHI: aquí.            *MOT: y eso qué es?            *CHI: pupa.            *MOT: la cabeza.            *CHI: <b>éne [: tiene] púpa.</b>            %act: CHI mira un muñeco que tiene pegamento en el pelo            *MOT: tiene la púpa en la cabeza.</p>
	Sin apoyo del discurso.	<p>Ejemplo 4.34            Edad: 2;1.21            *CHI: no [/] # no se@fs pone.            *MOT: a ver # Mendía.            *CHI: <b>mías [: miras] aquí [!= señala]!</b></p>

A su vez se da el caso contrario, las *EPAS sin apoyo del discurso*. En ellas ninguna de las producciones del niño implicadas en la secuencia conversacional se ha utilizado en el discurso previo (véase ejemplo 4.32).

Otra categoría que incluye Veneziano (1999a) son las respuestas a preguntas en las que el niño no utiliza las palabras que emplea el adulto en la pregunta. En este caso, la emisión del niño tiene en la pregunta su motivación enunciativa. Esta investigadora encuentra este tipo de secuencias para emisiones multipalabra. Para la codificación hemos optado por considerar la combinación, y anotar la categoría de “combinaciones en sucesión”, aunque sin computarla para los resultados, al ser poco frecuente.

Éstas son las categorías “canónicas” que encontramos, aunque al estudiar el discurso, y ser éste un continuo, encontramos que la segmentación no siempre es al final de una EPAS, sino que los interlocutores puede continuar encadenando palabras. Así:

Ejemplo 4.35.

\*MOT: qué está haciendo este nene?  
\*CHI: *méne* [: nene]. [+ im]  
\*MOT: coger manzanas.  
\*CHI: *manána* [: manzana]. [+ im]  
\*MOT: dónde están las manzanas?  
\*MOT: en el árbol.  
\*MOT: y el niño las está cogiendo.  
\*CHI: *néndo* [: cogiendo]. [+ im]

En general, la segmentación de las secuencias conversacionales que incluyen EPAS interturno, como la de del ejemplo 4.36 presenta algunas dificultades de codificación en CLAN.

Ejemplo 4.36.

\*CHI: *patítas* [: pinturas] .  
\*MOT: pinturas debajo de la alfombra .  
\*CHI: *póta* [: alfombra] . [+ im]

EL programa CLAN no permite recuperar de forma directa los dos enunciados del niño ligados a la línea de codificación. Al relacionar CLAN las líneas dependientes (i.e de codificación) con la línea de transcripción inmediatamente superior, por defecto sólo recupera el segundo enunciado. Lo hemos resuelto añadiendo un cero (0) delante del primer enunciado de la secuencia y reescribiéndolo en el turno siguiente del niño para poder recuperar el ejemplar a partir de CLAN. De esta forma, CLAN no contabiliza el enunciado precedido por cero y al extraer el ejemplo, se recuperan los dos enunciados. Una vez recuperados, se retira el cero para proceder a los posteriores análisis. En este caso es necesario obtener las dos palabras de la secuencia, para poder contabilizar los tipos diferentes (*types*) de combinaciones en secuencia. Por ejemplo, si la secuencia “pinturas-alfombra” se repite en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 4.37.

Edad: 1;11.  
@Bg: secuencia 43  
\*CHI: *patítas* [: pinturas] .  
\*MOT: pinturas debajo de la alfombra .  
\*CHI: *póta* [: alfombra] . [+ im]  
%act: CHI ve pinturas sobre una alfombra en el cuento  
@Eg: secuencia 43

La secuencia anterior la modificamos de la siguiente forma:

@Bg: secuencia 43  
 \*CHI: *patítas* [: pinturas] .  
 \*MOT: pinturas debajo de la alfombra .  
 \*CHI: *0patítas* [: pinturas] *póta* [: alfombra] . [+ im]  
 %act: CHI ve pinturas sobre una alfombra en el cuento  
 @Eg: secuencia 43

En el output de CLAN se recupera:

\*CHI: *0patítas* [: pinturas] *póta* [: alfombra] . [+ im]

y retiramos el 0 manualmente.

\*CHI: *patítas* [: pinturas] *póta* [: alfombra] . [+ im]

Existen también códigos de codificación para las auto-repeticiones, y para las emisiones en las que se combina más de una unidad, y al menos una de las unidades es ininteligible o su referente no identificable. Estas unidades pueden ser palabras aisladas (véase ejemplo 4.39) o palabras con aditivo pre-palabra (véase ejemplo 4.40) o emisiones multipalabra (véase ejemplo 4.41).

Ejemplo 4.38.

Edad: 1;9  
 \*CHI: *éte* [: éste] *batíto* [/] [?].  
 %act: Coge una silla.

Ejemplo 4.39.

Edad: 1;11  
 Situación: coge una caja.  
 \*CHI: *a@fsjubá* [: jugar] # *múta* [/] [?].

Ejemplo 4.40.

Edad: 1;11  
 \*FAT: a ver # qué [/] qué le pinto # al gatito?  
 \*CHI: eh!  
 \*CHI: *to* [: con] *papá* [: papá] # *tí* [/] [?] *píto* [: pinto].

Nuestra investigación aborda la posibilidad de que exista una progresiva sustitución de EPAS por emisiones multipalabra. Para la comparación de sus respectivas frecuencias se suele dejar fuera a las emisiones multipalabra fruto de la imitación, pero creemos que tratándose de un proceso en el que los cambios no siempre resultan observables ya que proceden de una multiplicidad de cambios concomitantes y, dado nuestro enfoque cercano a teorías emergentistas, no podemos obviar estas imitaciones por su posible influencia latente en esta etapa. En el capítulo 5 se indica cuándo se analizan las imitaciones.

### 4.5.1. Análisis de fiabilidad de la codificación

En relación a los objetivos metodológicos de esta investigación, se ha evaluado la fiabilidad del sistema de codificación que se aplica por primera vez a datos de lengua española. Para ello se ha utilizado un procedimiento de acuerdo inter-jueces.

Posteriormente al registro, transcripción y codificación de la totalidad de los datos por la investigadora principal, una parte de ellos fue codificada por otro codificador independiente, una investigadora en Lingüística, ajena al objetivo de esta investigación. Esta juez fue formada en la codificación de las categorías y entrenada en la tarea mediante la visualización conjunta de vídeos y transcripciones.

Tras el período de entrenamiento, la juez codificó a través de la visualización de los vídeos, el 20% de secuencias de conversación y/o emisiones multipalabra comprendiendo todas las sesiones de grabación. Esto es, el 20% de cada sesión, para asegurar así la representatividad de cada sesión registrada. La consigna fue codificar un número determinado de secuencias de conversación o/y emisiones multipalabra por sesión, dejando a la juez la elección al azar de las mismas.

Se recodificó en total un 22,78% de los datos. Todos los datos codificados fueron introducidos en una base de datos de SPSS para su posterior comparación con la codificación realizada por la investigadora principal. Se optó por el cálculo del índice Kappa (Cohen, 1960) ya que corrige los resultados debidos al azar y por su capacidad informativa sobre los valores que pueden explicar los desacuerdos.

A continuación, en la tabla 4.4 se muestran los índices de acuerdo:

**Tabla. 4.4. Índice Kappa interjueces**

Nacuerdo = 352 casos (22,78% del total) Ntotal= 1545 casos.

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	<b>0,794</b>	0,024	35,641	0,000
N de casos válidos		352			
a. Asumiendo la hipótesis alternativa.					
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.					

Según diferentes criterios, el índice de acuerdo obtenido (Kappa= 0,794) se interpreta como excelente, Fleiss (1981) o considerable, Landis y Koch (1977).

La conclusión que podemos extraer de este análisis de fiabilidad es que las categorías de codificación que hemos utilizado para el estudio constituyen un instrumento fiable.

#### 4.6. Análisis estadístico.

Los análisis estadísticos que se exponen en el siguiente capítulo fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 20.



## **CAPÍTULO 5**

### **RESULTADOS**



## RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados de los análisis que se han llevado a cabo en este estudio a partir de la codificación de las producciones de nuestra sujeto longitudinal durante las sesiones de recogida de datos, junto con informes periódicos rellenados por los padres que dan cuenta de sus conductas comunicativas.

Los análisis de los datos codificados se realizaron con el paquete de programas CLAN y sobre sus resultados se llevaron a cabo análisis estadísticos con el objetivo de comprobar la viabilidad de las hipótesis formuladas en el capítulo 3.

### 5. 1. Informes parentales

Para analizar la transición de un uso predominante de palabras aisladas a un uso productivo de emisiones multipalabra, se partió al inicio de este estudio de una línea base de un vocabulario productivo de 91 palabras, incluyendo onomatopeyas y protopalabras. Esta información ha sido obtenida gracias a un inventario de conductas lingüístico-comunicativas cumplimentado por la madre (la adaptación al español del Mac Arthur CDI<sup>100</sup> por López Ornat et al. (2005). Esta tasa de vocabulario corresponde con un percentil 45 según los baremos de este inventario. En cuanto a las emisiones multipalabra, la madre informa en el apartado correspondiente del CDI de que la niña no combina aún. Cabe añadir que la niña se encuentra en el percentil 50 en el apartado de complejidad morfosintáctica del CDI al inicio del estudio.

A partir de este primer CDI se llevó a cabo un seguimiento longitudinal paralelo a las grabaciones audiovisuales que se prolongó en tres nuevas recogidas de información. Este seguimiento consistió en que los padres rellenaran periódicamente tres inventarios MacArthur. El segundo a los 2;1 meses, edad en la que finaliza este estudio concreto, el tercero a los 2;3 meses, edad en que finalizan las grabaciones audiovisuales de la base de datos Nieva (2013), y el último tres meses después de las grabaciones, a los 30 meses, edad máxima que abarca el inventario. En la tabla 5.1 se presentan brevemente sus resultados más relevantes.

---

<sup>100</sup> Mac Arthur Communicative Development Inventories (Feson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung y Reilly (1993).

**Tabla 5.1. Datos procedentes del Mac Arthur CDI**

	Edad	Percentil Vocalizaciones	Vocabulario	Percentil vocabulario	Terminaciones palabras (morfología flexiva y derivativa)	LME (según informa la madre)	Percentil LME	Percentil Complejidad Morfosintáctica
1- CDI	1;8	P 80	91	P 45	P 85	1	P 35	P 50
2- CDI	2;1	P65	256	P55	P40	2.5	P40	P35
3- CDI	2;3	P70	509	P85	P65	3.5	P55	P90
4- CDI	2;6	P50	544	P85	P35	5	P50	P80

Los resultados del seguimiento longitudinal a través del MacArthur CDI muestran cambios en varias conductas registradas entre los informes parentales recogidos con 1;8 y 2;1. En el apartado de vocalizaciones, a los 2;1 desaparecen las emisiones combinadas de gestos, los protoimperativos con vocalizaciones expresivas y el balbuceo reduplicado. Las imitaciones de palabras y el uso de jerga se incrementan. En general, se produce un descenso en el uso de vocalizaciones al incrementarse sus habilidades morfosintácticas (pasa de un percentil 80 a 1;8 meses a un percentil 65 a los 2;1, para descender a un percentil 50 a los 2;6 – fuera ya de este estudio-, esto es, no solo vocaliza menos, sino que lo hace como es esperable a su edad). Se observa un aumento considerable en el vocabulario (de 91 a 256 palabras), del que la madre da cuenta también cualitativamente pasando de marcar en el apartado de desarrollo del vocabulario la opción “dijo su primera palabra y desde entonces ha ido diciendo palabras nuevas pero muy poquito a poco” a “empezó poquito a poco y pasado un tiempo empezó a decir muchas más”. Es probable que este cambio esté relacionado con una explosión de vocabulario. Este hito representativo ha sido ampliamente referenciado en la bibliografía como coadyuvante del inicio de la combinación de palabras. (Bates, Bretherton y Snyder,1988 ; Marchman y Bates, 1994; Devescovi, Caselli, Marchione, Pasqualetti, Reilly y Bates, 2005, entre otros).

En los ítems correspondientes al desarrollo morfológico (referidos en el cuestionario como “Terminaciones de las palabras”, “Verbos difíciles” y “Palabras sorprendentes”) se observa un aumento de frecuencia de las variaciones morfológicas nominales y el inicio del uso de variación personal en los verbos. Esto se ve reflejado en los percentiles del apartado correspondiente a la morfología flexiva y derivativa (Terminaciones de palabras), en el que a medida que la niña va incrementando la longitud media de emisión hay indicios de que sus habilidades morfológicas pueden sufrir “retrocesos” (pasando de un percentil 85 en 1;8 a un percentil 40 en 2;1, y un percentil 35 a 2;6). Estos descensos en los percentiles pueden deberse a

la negociación de recursos de memoria y es una evidencia a favor del desarrollo no lineal del lenguaje. La LME según la madre pasa de emisiones aisladas a combinaciones del tipo “más sopa” “más agua”, “eso es de Mendía”, “eso es de papá”, “Chico, no”. En estos ejemplos puede observarse que se trata de emisiones multipalabra con elementos recurrentes del tipo que proponen las gramáticas *pivot*, en los que habría un operador, como “más” “eso es de” o la partícula negativa.

En el apartado relativo a la complejidad morfosintáctica se observa un resultado interesante: la madre empieza a marcar varias opciones simultáneas de respuesta a 2;1, lo cual aporta evidencia empírica sobre la variabilidad intra-sujeto, esto es, el uso de varias formas de complejidad y nivel representacional diferente en un mismo momento evolutivo. En este apartado de complejidad morfosintáctica se observa cómo la madre registra el uso de aditivos pronominales y preverbables a los 2;1 (no en el CDI anterior), y utiliza emisiones multipalabra que incluyen varios argumentos y relaciones semánticas del tipo objeto-locativo, acción-objeto, entidad-negación, objeto-poseedor, y cómo generaliza el uso de preposiciones en construcciones del tipo “a bañar”, “a peinar”, lo que muestra que la preposición y el infinitivo van dejando de utilizarse como una expresión en bloque o amalgamada. Esto es coherente con nuestros datos (véase tabla 5.21) en los que a dicha edad las amalgamas dejan de producirse. En los CDIS posteriores, a los 2;3 y 2;6, se consolidan estos aprendizajes y se amplía el uso de tiempos verbales y de formas morfológicas. La LME aumenta a más de tres palabras. Aunque hay evidencia de que los padres son buenos informantes del desarrollo lingüístico comunicativo en edades tempranas mediante registros parentales (Mariscal, Gallego, López Ornat y Nieva (2007), la información registrada a partir de los datos observacionales analizados en este estudio permiten obtener información más precisa.

Finalmente, a los 4 años (4;6), momento en el se esperaba que su desarrollo lingüístico-comunicativo básico estuviera completado, se realizó una nueva grabación audiovisual, que se transcribió y analizó. Además se le pasó una prueba objetiva de *screening* más general, La Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON) (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olanga y Uriz (2004). Esta prueba incluye información de tres componentes del lenguaje: forma, contenido y uso. Los resultados obtenidos indican un perfil lingüístico normal para su edad en los tres componentes.

## 5.2. Datos observacionales. Línea de base

Los datos observacionales obtenidos del registro audiovisual que se han analizado comprenden las 20 sesiones del corpus Nieva 2013 (véase capítulo 4). Comenzando en la primera

sesión, y finalizando en la sesión 25. La totalidad del corpus (32 sesiones) ha sido utilizado como base para la toma de decisiones metodológicas sobre la codificación.

Para realizar los distintos análisis se agruparon las sesiones en cinco tiempos (Tn) correspondientes al mes de edad en el que fueron grabadas (véase tabla 5.1).

**Tabla 5.2. Temporización de las sesiones de grabación**

Tiempos	Meses	Sesiones
T1	20	1,2,3,4
T2	21	5,6,7,8,9
T3	22	10,11,12,13
T4	23	14,15,16,17,18
T5	25 <sup>101</sup>	24,25

En tabla 5.3 se presentan datos relativos estos cinco tiempos, al número de sesiones de grabación por tiempo, la duración total de los registros y el número de emisiones y la tasa media de emisiones por minuto. Para 14h y 7 minutos se transcribieron un total 10.714 emisiones, con una tasa media de 12,65 emisiones por minuto. (véase detalle de duración por sesiones en el Apéndice II. Tabla 8.1).

**Tabla. 5.3. Tasa de emisiones por sesión de grabación**

Edad	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses	Total
Número de sesiones	4	5	4	5	2	20
Duración del registro	2h 18 min	2h 45 min	3h 24 min	4h 18 min	1h 57 min	14h 7 min
Número de emisiones	1830	1587	2723	3337	1237	10714
Tasa de emisiones por minuto	13,97	10,79	14,03	14,7	13,16	= 12,65

La línea base de la que se parte y se mide en la primera sesión de grabación corresponde a un vocabulario productivo de 132 emisiones de unidades aisladas diferentes.

A nivel cualitativo, en la primera sesión, y como puede verse en los ejemplos expuestos más abajo, se encontraron tres emisiones primitivas de varias palabras con predicado, es decir, oraciones canónicas. El resto son yuxtaposiciones de dos elementos:

\*CHI: tá [: está] babá@c<sup>102</sup> [: perro]  
(estar + protopalabra)

<sup>101</sup> Como puede observarse, se han analizado las primeras 18 sesiones junto con las sesiones 24 y 25, para tratar de recoger una tendencia productiva en las dos últimas sesiones.

<sup>102</sup> @c es la notación en chat para las protopalabras o palabras infantiles.

\*CHI: a@fs<sup>103</sup> badá [: guardar] ta@fs páto [: pieza].

(Infinitivo de rutina + protopalabra)

\*CHI: babáu@c [: perro] # vé [: ver] .

(protopalabra+ infinitivo).

Las emisiones multipalabra se analizaron a lo largo de los cinco tiempos planteados teniendo en cuenta dos aspectos principales:

- 1) La longitud de la emisión: emisiones de dos, tres palabras o más.
- 2) La activación previa de la emisión en el discurso: si se da o no, pudiendo ser el adulto o la niña quienes hayan introducido antes una o ambas palabras que forman la emisión multipalabra.

### 5. 3. Principales análisis estadísticos y resultados

Para comprobar si los cambios observados a lo largo del tiempo en los valores de las variables estudiadas son estadísticamente significativos, se ha utilizado el análisis Chi cuadrado de independencia ( $\chi^2$ ). Se trata de una prueba no paramétrica que se ha usado para comprobar si la variable tiempo y las variables objeto de estudio están o no relacionadas entre sí de manera individual.<sup>104</sup> Esta prueba permite concluir si hay cambios en el tiempo, pero no da información sobre en qué momentos específicos se produce la relación entre ambas variables, ya que el estadístico rechaza la hipótesis nula en el momento en que se produzcan cambios entre dos momentos. Para verificar si el paso del tiempo ejerce un efecto significativo se han utilizado los residuos tipificados corregidos. Estos son el resultado de comparar el valor de la variable en cada tiempo con los valores que cabría esperar en un modelo de independencia (si se diera el caso de que la variable tiempo y la variable estudiada fueran independientes o no estuvieran relacionadas)<sup>105</sup>. Identifican en qué puntos específicos es donde el tiempo ejerce un impacto estadísticamente significativo sobre la variable.

Para completar el análisis, y dado que los residuos tipificados corregidos no indican si el cambio supone un aumento o una disminución de los valores de la variable, se han calculado las variaciones porcentuales entre tiempos para cada variable. Estas variaciones se calculan a partir

---

<sup>103</sup> @fs es la notación en chat para los fillers o aditivos.

<sup>104</sup> Se ha utilizado una prueba no paramétrica al ser el tipo de prueba estadística que se recomienda utilizar cuando no es posible asumir que los datos se ajustan a una distribución conocida.

<sup>105</sup> A partir de este punto, cuando se identifiquen residuos significativos, consideramos que dicha asociación significativa entre variables – o el impacto del tiempo sobre la variable- supone un cambio en la variable, y así se referirá en el texto.

de los valores de la variable en porcentajes y son el resultado de restar a un tiempo el anterior ( $t_2 - t_1$ ).<sup>106</sup>

Para cada conjunto de análisis realizados se mostrarán los resultados en valores absolutos<sup>107</sup> y porcentajes, junto con los valores del estadístico  $\chi^2$ , los valores de los residuos tipificados corregidos (que se incluirán en el apéndice V) y las variaciones porcentuales. Los análisis han sido realizados en proporciones debido a las diferencias de duración de la muestra en los diferentes momentos (T) estudiados. Los resultados de estos análisis se presentan organizados en cuatro partes: I. *Análisis pragmático-discursivo*, II. *Análisis pragmático-formal* III. *Análisis comparativo discursivo-formal* y IV. *Análisis complementarios*. Las tres primeras partes se corresponden con las hipótesis formuladas en el Capítulo 4.

Más en detalle, el *análisis pragmático-discursivo* abarca los análisis sobre el proceso de transición de una a dos palabras basado en movimientos conversacionales. Estos análisis dividen en cuatro subgrupos:

En los dos primeros se analizan los cambios en tres categorías dentro de la conversación: las palabras aisladas, las EPAS y las emisiones multipalabra, junto con un análisis de los diferentes tipos de EPAS con el objetivo de observar el papel de cada uno de ellos en el período de tiempo estudiado. En el tercer subgrupo se analizan las tres categorías anteriores por separado en dos tipos de análisis en función de la disponibilidad de mecanismos facilitadores de apoyo tales como la activación previa en el discurso, la imitación o la elicitación. En el cuarto subgrupo se realizan los mismos análisis combinando las tres categorías.

Por otra parte, el *análisis pragmático-formal* se centra en los análisis dentro de esta transición de los cambios en las segmentación del *input*. Aquí se analiza la evolución en el tiempo de amalgamas y palabras con aditivo en relación a la evolución de palabras aisladas y emisiones multipalabra.

Una vez realizados estos análisis, en un *análisis comparativo discursivo-formal* se intentan establecer si los puntos de cambio en el *análisis pragmático-discursivo* y *pragmático-formal* coinciden en el tiempo y cuál es su dirección. Finalmente, se incluye un grupo de análisis que completan los anteriores.

A continuación se presentará un esquema de la estructura de estos análisis que se exponen en este capítulo.

---

<sup>106</sup> Las variaciones porcentuales se consideran mínimas o reducidas entre 0 y 4,9%, moderadas entre 5 y 9,9% y muy acentuadas cuando presentan valores superiores a 10.

<sup>107</sup> Por tipos (types).

## I. ANÁLISIS PRAGMÁTICO-DISCURSIVO

### 1. Análisis evolutivo de palabras aisladas vs. EPAS vs. Emisiones multipalabra.

Con el objetivo de analizar el paso de una producción con predominio de palabras aisladas a una producción con predominio de emisiones multipalabra, se han analizado los cambios en la producción de palabras aisladas y combinadas a lo largo de los cinco tiempos estudiados.

La hipótesis general discursiva predice que se dará un cambio en ambas variables (producción de palabras aisladas y producción de palabras combinadas), de mayor a menor predominancia en la primera y de menor a mayor predominancia en la segunda (véase capítulo 3). Durante ese cambio se espera encontrar a su vez variaciones en la producción de Emisiones de Palabras en Sucesión.

La evolución de los valores de estas tres variables se analizó en proporciones y considerando las emisiones distintas (tipos). La tabla 5.4 muestra los datos al respecto.

**Tabla 5.4. Evolución de las palabras aisladas, emisiones multipalabra y EPAS**

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
	Tipos (%)				
Palabras aisladas	120 (46,51)	141 (52,22)	206 (38,72)	247 (38,41)	102 (29,23)
EPAS	43 (16,67)	41 (15,19)	170 (31,95)	107 (16,64)	33 (9,46)
Emisiones de dos o más palabras	95 (36,82)	88 (32,59)	156 (29,32)	289 (44,95)	214 (61,32)
Total	258	270	532	643	349

\*proporciones con respecto al total de palabras aisladas, EPAS y emisiones multipalabra.

Al inicio del estudio, un 36,82% de las producciones son combinaciones primitivas de dos palabras<sup>108</sup>. (de las cuales, un 64,21% son con apoyo, como indica la tabla 5.14.). Estas producciones pasan a constituir el 61,32% al final del estudio. Las palabras aisladas, comienzan siendo un 46,51% para acabar en un 29,23% a los 25 meses. Estos cambios resultan estadísticamente significativos tanto para las emisiones multipalabra ( $\chi^2 = 103,409$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,001$ ), como para las palabras aisladas ( $\chi^2 = 839,309$ ,  $gl=4$ ;  $P=0,001$ ), concretamente a los 20,

<sup>108</sup> Como se anticipaba en el apartado 5.1.2, la mayoría (todas excepto 3) son meras yuxtaposiciones de dos palabras.

21 y 25 meses en palabras aisladas, y entre 21 y 25 meses en emisiones multipalabra, como muestran los residuos tipificados corregidos de la tabla 8.2<sup>109</sup> (véase apéndice V). Si se tienen en cuenta los valores porcentuales presentados en la tabla 5.6, las variaciones más representativas se encuentran entre los 22 y 25 meses para las emisiones multipalabra y a los 23 y 25 meses para las palabras aisladas.

En este período de transición, las EPAS muestran cambios ( $\chi^2=88,735$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,001$ ) entre los 22 y 25 meses, coincidiendo con los cambios en las emisiones multipalabra, y al final del período, con las palabras aisladas. Estas variaciones se explicarán más detalladamente a lo largo de los siguientes apartados.

**Tabla 5.5. Evolución de palabras aisladas, emisiones multipalabra y EPAS.**

	<b>Variaciones porcentuales</b>			
	20 -21 meses	21-22 meses	22-23 meses	23-25 meses
Palabras aisladas	5,71	-1,35	-0,31	<b>-9,18</b>
EPAS	-1,48	<b>16,76</b>	<b>-15,31</b>	<b>-7,18</b>
Emisiones de dos ó más palabras	-4,23	-3,27	<b>15,63</b>	<b>16,37</b>

\*proporciones con respecto al total de palabras aisladas, EPAS y emisiones multipalabra

La figura 5.1 muestra visualmente la evolución de los valores en las tres variables de la tabla 5.4.

Entre 23 y 25 meses se observa un descenso en la producción de palabras aisladas (variación porcentual -9,18 de 23 a 25 meses en tabla 5. 7) , confirmado por los residuos tipificados corregidos mostrados en la tabla 8.2 (Véase Apéndice V).

Las emisiones multipalabra aumentan considerablemente en el momento en el que las palabras aisladas descienden, como puede verse en las variaciones porcentuales de emisiones multipalabra (15,63 de 22 a 23 meses, en tabla 5.5). La pendiente continúa en ascenso entre los 23 y 25 meses (variación porcentual de 16,37, en tabla 5.5).

Durante este proceso, las EPAS muestran cambios significativos, siendo estos más destacados entre los 21 y 23 meses meses. En el paso de 21 a 22 meses se produce un aumento significativo (variación porcentual de 16,76, en tabla 5.5) que precede al incremento de emisiones

<sup>109</sup> Los valores positivos marcan los incrementos y los negativos los descensos. Los residuos tipificados corregidos con valores mayores de 1,96 muestran que el efecto es significativo (ha habido un cambio en ese tiempo). Se toma el valor de 1,96 porque el nivel de significación asociado a ese valor crítico es de 0,05, es decir, su nivel de confianza es del 95%. Si el valor es positivo, hay más observaciones de la variable de las que cabría esperar si el tiempo y la variable y si es negativo, hay menos observaciones de la variable para ese tiempo de las que cabría esperar.

multipalabra entre 22 y 25 meses. A los 22 meses, las EPAS con apoyo son un 91,18% de las EPAS, como se muestra en la tabla 5.10.

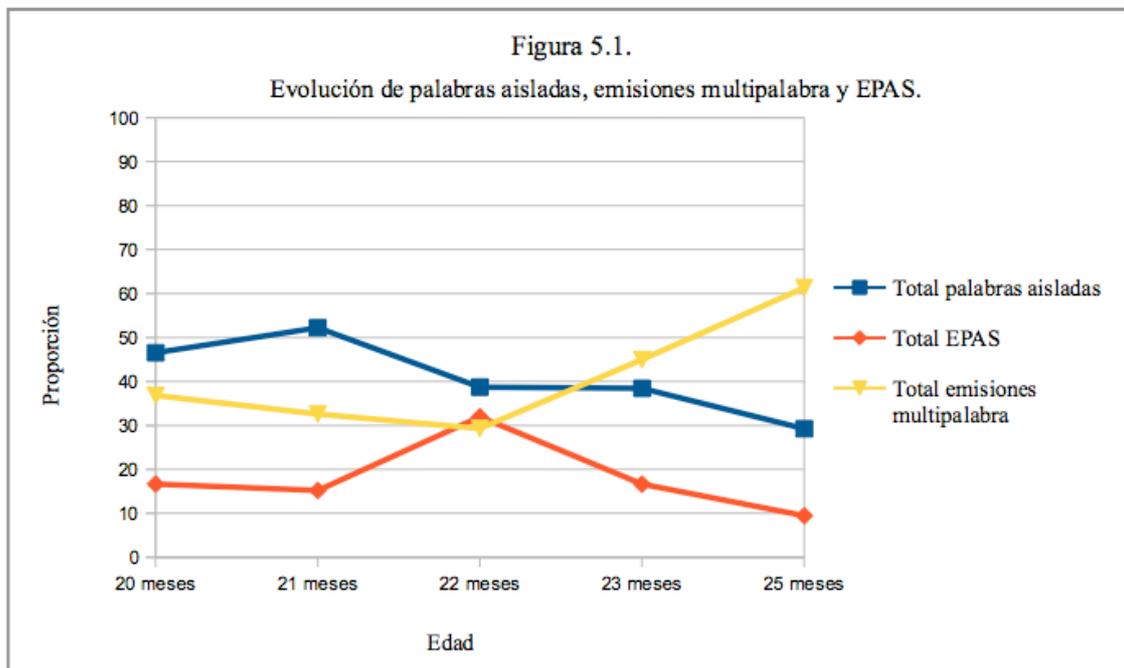


Figura 5.1. Evolución de las palabras aisladas, emisiones multipalabra y EPAS

## 2. Análisis evolutivo de los tipos de Emisiones de Palabras Aisladas en Sucesión.

Para profundizar en el análisis del papel de las EPAS en los cambios expuestos en el apartado anterior, se han analizado las proporciones de los dos grandes subtipos de EPAS: EPAS inter-turno e intra-turno en relación al total de EPAS. En la tabla 5.6 se presentan los resultados de este análisis.

Tabla 5.6. Evolución de los tipos de EPAS

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
	Tipos (%)				
EPAS intra-turno	21 (48,84)	14 (34,15)	23 (13,53)	33 (30,84)	11 (33,33)
EPAS inter-turno	22 (51,16)	27 (65,85)	147 (86,47)	74 (69,16)	22 (66,67)
Total	43	41	170	107	33

\*proporciones con respecto al total de EPAS

Por una parte, las EPAS intra-turno comienzan teniendo una frecuencia de aparición similar a las las inter-turno (48,84 frente a 51,16%) y únicamente presentan cambios significativos entre 21 y 23 meses (véase tabla 5.7). Este dato apoya la importancia de realizar análisis complementarios a los de  $\chi^2$ ,<sup>110</sup> debido a que este estadístico no da información tan precisa y podría llevarnos a sobrevalorar el alcance de su significatividad en el período estudiado. Las EPAS intra-turno muestran un descenso muy acusado entre 21 y 22 meses, como indica su variación porcentual de -20,62 (véase tabla 5.7). Este descenso de EPAS intra antecede al aumento de la producción de emisiones multipalabra entre 22 y 23 meses (véase tablas 5.5 y 5.6), por lo que podría estar *preparando* este aumento, al compartir características con estas emisiones.

Por otra parte, las EPAS inter-turno también presentan cambios significativos en su evolución ( $\chi^2 = 29,116$  gl=4,  $p=0,001$ ). Se puede localizar una tendencia creciente entre 20 y 22 meses (donde alcanzarían el 86,47% del total de EPAS), y un descenso a partir de los 22 meses, como indican los valores porcentuales de la tabla 5.7. Estos resultados también podrían estar apoyando un papel de este tipo de EPAS en la preparación hacia la combinación de palabras.

Por tanto, ambos tipos de EPAS comienzan teniendo la misma frecuencia, hasta los 22 meses. Posteriormente las EPAS inter-turno aumentan y las intra-turno disminuyen, siendo a los 22 meses un punto de inflexión en el que se invierten ambas tendencias. Entre los 23 y 25 meses ambos tipos de EPAS se estabilizan (véase apéndice V, tabla 8.3), pero siguen siendo más frecuente las de tipo inter-turno.

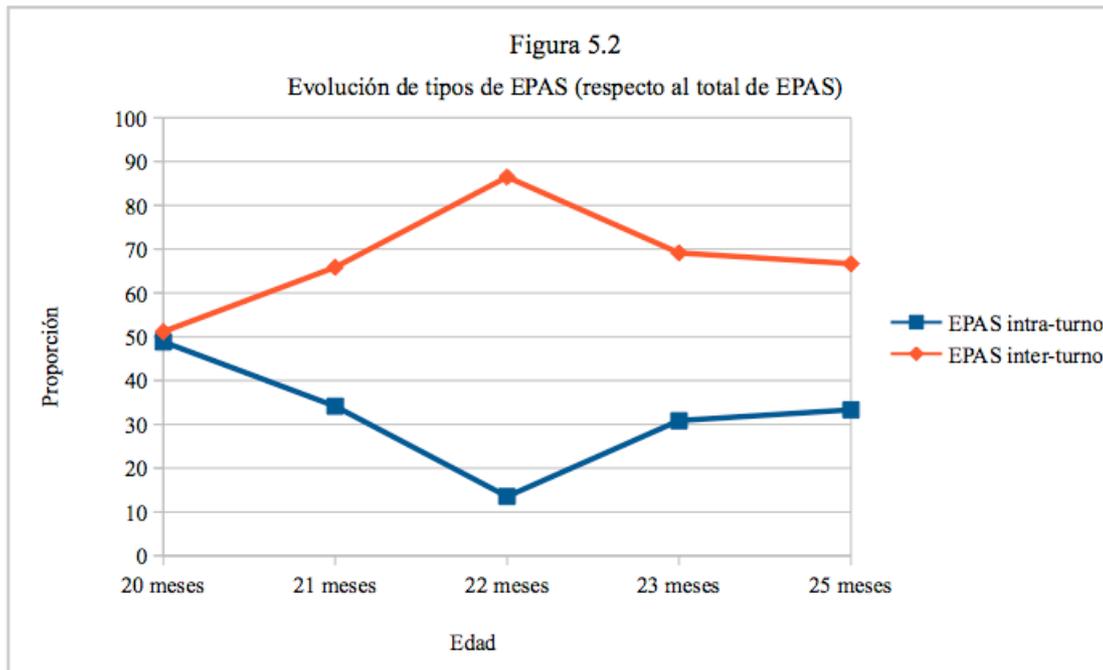
En la figura 5.2 se observa gráficamente las evolución de las EPAS inter e intra-turno a lo largo del tiempo que duró el estudio.

**Tabla 5.7. Evolución de los tipos de EPAS. Variaciones porcentuales**

	20 -21 meses	21-22 meses	22-23 meses	23-25 meses
EPAS intra-turno	-14,69	<b>-20,62</b>	<b>17,31</b>	2,49
EPAS inter-turno	<b>14,69</b>	<b>20,62</b>	<b>-7,31</b>	-2,49

\*proporciones con respecto al total de EPAS

<sup>110</sup> En este caso con un valor de  $\chi^2 = 29,116$  con 4 grados de libertad y  $p=0,001$ .



**Figura 5.2. Evolución de los tipos de EPAS (respecto al total de EPAS)**

### **3. Análisis evolutivo intra-categorial: emisiones con apoyo vs. Emisiones espontáneas.**

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las unidades discursivas y enunciativas a las que subyacen mecanismos facilitadores. En este trabajo se las ha llamado “con apoyo”, entendiendo apoyo por activación previa en el discurso, en la conversación, o emisiones aisladas mediante imitación. Para ello se han realizado tres comparaciones:

- a) Entre las producciones aisladas imitadas y las que se producen sin el apoyo de la imitación.
- b) Entre las EPAS con apoyo de la conversación y del discurso y las EPAS sin apoyo.
- c) Entre las emisiones multipalabra con y sin apoyo del discurso.

Las comparaciones se han hecho entre porcentajes por tipos distintos de emisiones y con respecto al total de su categoría de referencia. El análisis en tipos (*types*) frente a ejemplares (*tokens*), nos da información sobre la productividad, frente a la información sobre frecuencia de uso. De este modo se buscan datos sobre diferencias en lenguaje espontáneo y con apoyo para entender el proceso que conduce a la productividad en la capacidad combinatoria.

## 3. 1. Palabras aisladas imitadas vs. Palabras aisladas espontáneas

La producción de palabras aisladas imitadas y espontáneas comienzan con la misma proporción (50,89% y 49,11% respectivamente- véase tabla 5.8-) y presentan una trayectoria similar hasta los 23 meses<sup>111</sup>. En este punto, en la trayectoria de las palabras aisladas imitadas puede observarse una curva descendente (ver figura 5.3), a la vez que las palabras aisladas espontáneas aumentan significativamente hasta alcanzar el 66,67% de las palabras aisladas. Estos datos están fundamentados por los residuos tipificados corregidos (véase Apéndice V, tabla 8.4) y un porcentaje de variación positivo (19,05% -véase tabla 5.9-) entre 23 y 25 meses en palabras en palabras aisladas.

**Tabla 5.8. Evolución de las palabras aisladas imitadas y espontáneas**

	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)
Palabras aisladas imitadas	86 (50,89)	92 (52,27)	147 (53,45)	165 (52,38)	39 (33,33)
Palabras aisladas espontáneas	86 (49,11)	84 (47,73)	128 (46,55)	150 (47,62)	78 (66,67)
Total	169	176	275	315	117

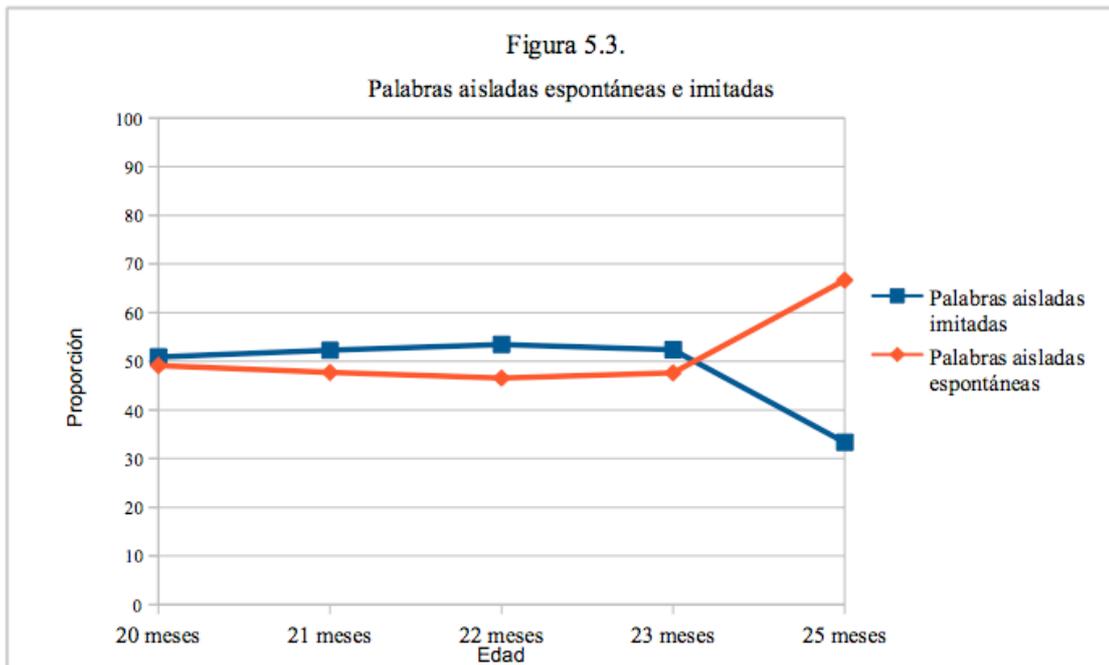
\* proporciones con respecto al total de palabras aisladas.

**Tabla 5.9. Evolución de las palabras aisladas imitadas y espontáneas.****Variaciones porcentuales**

	20 -21 meses	21-22 meses	22-23 meses	23-25 meses
Palabras aisladas imitadas	1,38	1,18	-1,07	-19,05
Palabras aisladas espontáneas	-1,38	-1,18	1,07	19,05

\* proporciones con respecto al total de palabras aisladas.

<sup>111</sup> Siendo significativas las variaciones en el período de tiempo estudiado tanto para la producción palabras aisladas imitadas ( $\chi^2 = 16,098$ ,  $gl=4$   $P=0,001$ ), como para la producción de palabras aisladas espontáneas ( $\chi^2 = 259,134$   $gl=4$ ,  $p=0,001$ ).



**Figura 5.3. Palabras aisladas espontáneas e imitadas (respecto al total de palabras aisladas)**

### 3.2. EPAS con apoyo del discurso y de la conversación vs. EPAS sin apoyo

En la distinción de las EPAS con apoyo frente a las EPAS sin apoyo se han considerado conjuntamente las EPAS intra-turno y las EPAS inter-turno.

Como indica la tabla 5.10, se dan cambios en ambas variables ( $\chi^2 = 15,541$ ,  $gl=4$   $P=0,004$ ). Las EPAS con apoyo comienzan siendo un 74,42% del total de EPAS, y llegan a alcanzar más el 92,68% para volver al punto inicial de 72,73%. Ambos tipos de EPAS han

mostrado trayectorias invertidas (véase figura 5.4). De este modo, las EPAS con apoyo aumentan al inicio del estudio (porcentaje de variación de 18,26, tabla 5.11) y disminuyen (porcentaje de variación de -14,19, tabla 5.11) al finalizar el estudio.

Estos valores no aportan información relevante, ya que las EPAS con apoyo llegan a alcanzar un absoluto de 155 a los 22 meses, frente a 15 de las sin apoyo, que se mantienen en todo momento por debajo de las 15 emisiones de este tipo. Independientemente de su valor porcentual, las EPAS sin apoyo son poco frecuentes, por lo que es probable que tengan escaso valor como estrategia.

Con el objetivo de comprender estos mecanismos, se ha llevado a cabo un análisis detallado diferenciando entre EPAS inter-turno y EPAS intra- turno.

**Tabla 5.10. Evolución de las EPAS con apoyo y sin apoyo.**

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
	Tipos (%)	Tipos(%)	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)
EPAS con apoyo	32 (74,42)	38 (92,68)	155 (91,18)	93 (86,92)	24 (72,73)
EPAS sin apoyo	11 (25,58)	3 (7,32)	15 (8,82)	14 (13,08)	9 (27,27)
Total	43	41	170	107	33

\* proporciones con respecto al total de EPAS

**Tabla 5.11. Evolución de las EPAS con apoyo y sin apoyo. Variaciones porcentuales.**

	20 -21 meses	21-22 meses	22-23 meses	23-25 meses
EPAS con apoyo	18,26	-1,5	-4,26	-14,19
EPAS sin apoyo	-18,26	1,5	4,26	14,19

\* proporciones con respecto al total de EPAS

Las EPAS intra con apoyo presentan cambios significativos en el período estudiado ( $\chi^2 = 26,614$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,01$ ). Estos cambios se traducen en un descenso acusado entre 21 y 22 meses (porcentaje de variación de 24,65, tabla 5.13) para volver a aumentar entre 22 y 23 meses y estabilizarse. Las EPAS intra sin apoyo también sufren variaciones significativas ( $\chi^2 = 14,178$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,01$ ), entre 20 y 21 meses (a los 21 meses solo se encuentra una emisión de este tipo), y un aumento entre 23 y 25 meses, coincidiendo con el descenso de las EPAS intra con apoyo. Este resultado es coherente con una visión evolutiva de este fenómeno. En un primer momento produce este tipo de emisiones con activación previa en el discurso, es decir, con menor carga cognitiva, para pasar a producir las palabras en sucesión de manera espontánea.

En lo que se refiere a las EPAS inter, las que se realizan con apoyo de la conversación o del discurso cambian significativamente a lo largo del tiempo ( $\chi^2 = 34,338$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,01$ ). Como se observa en la figura 5.5, las EPAS inter-turno con apoyo comienzan con una pendiente claramente ascendente (porcentaje de variación de 16,79 -de 20 a 21 meses- y de 23,14 -de 21 a 22 meses-, tabla 5.13), para descender bruscamente entre 22 y 23 meses (porcentaje de variación de -19,63, tabla 5.13), coincidiendo con un aumento generalizado de las emisiones multipalabra, como se ha visto en la figura 5.1.

Las EPAS inter sin apoyo, por el contrario no presentan cambios significativos a lo largo del tiempo ( $\chi^2 = 2,723$ ,  $gl=4$ ).

De este análisis detallado, puede extraerse que la trayectoria ascendente y después descendente de las EPAS con apoyo se ve motivada por los valores de EPAS inter-turno, ya que las EPAS intra-turno presentan una trayectoria inversa (descienden y aumentan posteriormente). Estos resultados podrían deberse a un cambio de estrategia, es decir, a la alternancia de una estrategia predominantemente “vertical” u “horizontal” en determinados momentos de la transición entre una y dos o más palabras.

**Tabla 5.12. Evolución de las EPAS inter e intra-turno con y sin apoyo.**

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
	Tipos (%)	Tipos(%)	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)
EPAS inter con apoyo	19 (44,19)	25 (60,98)	143 (84,12)	69 (64,49)	20 (60,61)
EPAS inter sin apoyo	3 (6,98)	2 (4,88)	4 (2,35)	5 (4,67)	2 (6,06)
EPAS intra con apoyo	13 (30,23)	13 (31,71)	12 (7,06)	24 (22,43)	4 (12,12)
EPAS intra sin apoyo	8 (18,6)	1 (2,44)	11 (6,47)	9 (8,41)	7 (21,21)
Total	43	41	170	107	33

\*proporciones con respecto al total de EPAS.

**Tabla 5.13. Evolución de las EPAS inter e intra-turno con y sin apoyo.**

**Variaciones porcentuales**

	20 -21 meses	21-22 meses	22-23 meses	23-25 meses
EPAS inter con apoyo	16,79	23,14	-19,63	-3,88
EPAS inter sin apoyo	-2,1	-2,53	2,32	1,39
EPAS intra con apoyo	1,48	-24,65	15,37	-10,31
EPAS intra sin apoyo	-16,16	4,03	1,94	12,8

\* proporciones con respecto al total de EPAS.

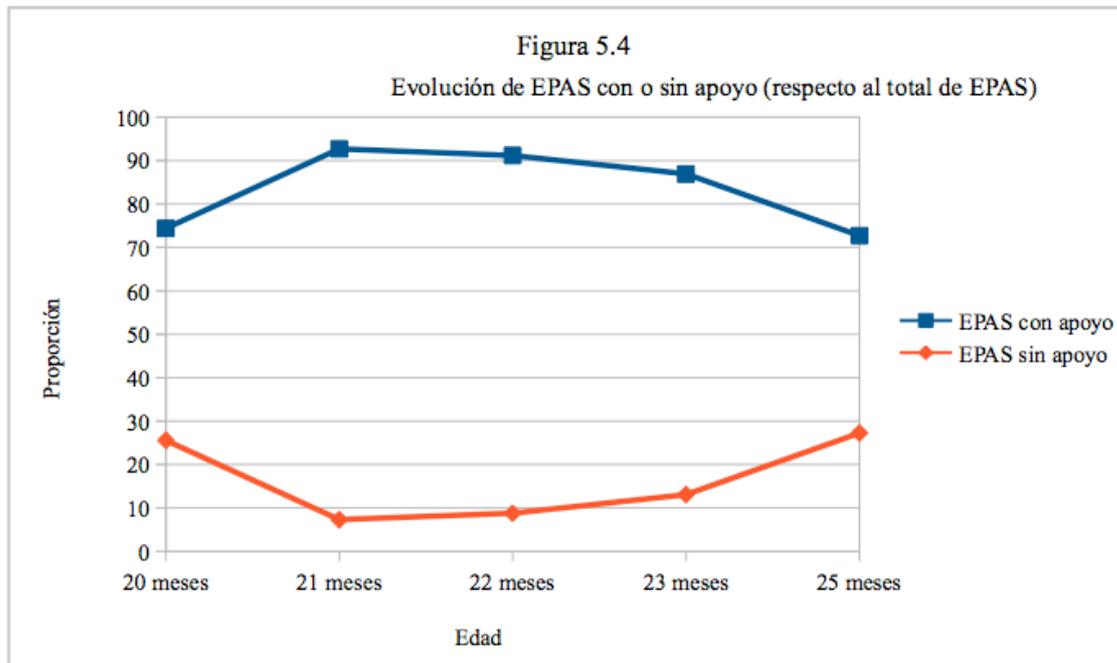


Figura 5.4. Evolución de las EPAS con o sin apoyo (respecto al total de EPAS)

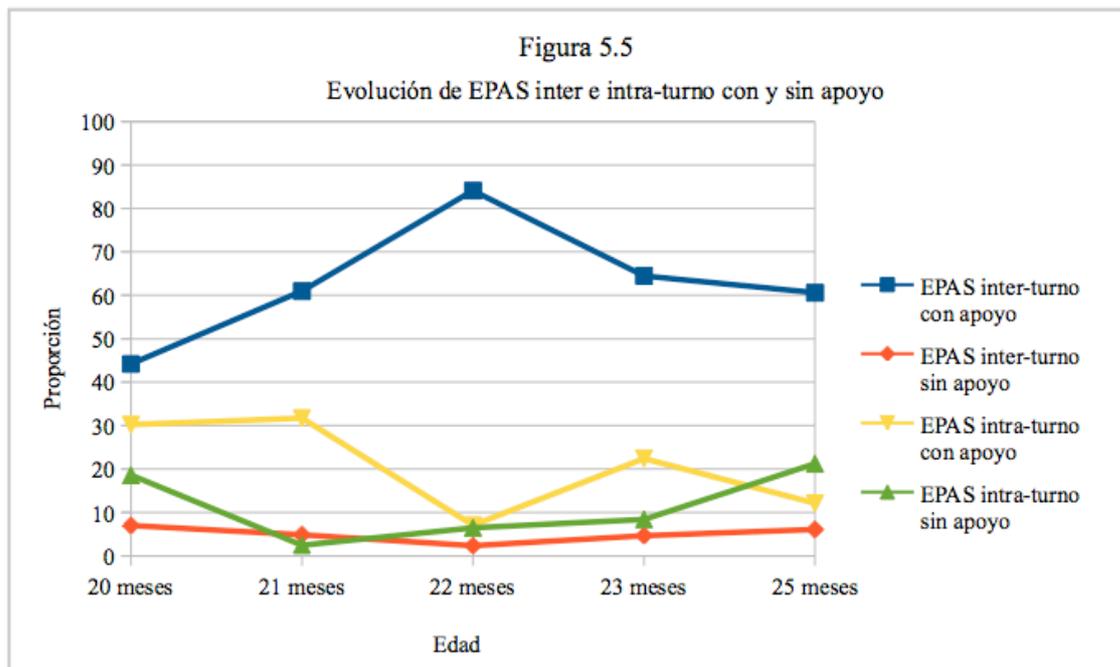


Figura 5.5. Evolución de las EPAS inter e intra-turno con y sin apoyo

## 3.3. Emisiones de dos o más palabras con apoyo vs. Emisiones de dos o más palabras sin apoyo

Se analizaron las emisiones de dos o más palabras diferenciando si éstas se producían con activación previa del discurso (emisiones multipalabra con apoyo) o la emisión estaba compuesta por varias palabras de producción espontánea. Ambas variables muestran cambios a lo largo del tiempo, como muestran los valores de  $\chi^2$ . Para las emisiones multipalabra con apoyo  $\chi^2 = 9,527$  (gl=4 P=0,05) y para las emisiones multipalabra sin apoyo  $\chi^2 = 13,536$  (gl=4, p=0,001).

Inicialmente, las emisiones multipalabra con apoyo son un 64,21% de las emisiones multipalabra (véase tabla 5.14). Como muestra la figura 5.6, los cambios se producen en torno a los 22 meses (véase Apéndice V, tabla 8.7). Entre 21 y 22 meses, el porcentaje de emisiones multipalabra con apoyo desciende (porcentaje de variación -17,05, tabla 5.15), para volver a aumentar moderadamente entre 22 y 23 meses (porcentaje de variación 9,52, tabla 5.15).

Estos resultados podrían deberse a que la transición de la producción de palabras aislada a la producción de emisiones multipalabra se da en dos niveles: hacia las emisiones de dos palabras y hacia las emisiones de tres o más palabras. Dado que en este estudio se asumen los cambios no lineales en el proceso, estos dos niveles se superponen, es decir, cuando aún no ha concluido la generalización de la producción de emisiones de dos palabras, sigue facilitándose el uso de emisiones de tres o más palabras. Es posible que la estrategia “horizontal” que están en juego en las EPAS intra- turno (aumentar la producción de elementos verbales en una serie), siga utilizándose mientras se amplíe la producción a tres o más palabras. Las estrategias se aplican de forma recursiva. Más adelante se incluyen los resultados desglosados en producciones de dos y tres o más palabras.

**Tabla 5.14. Evolución de las emisiones multipalabra con y sin apoyo.**

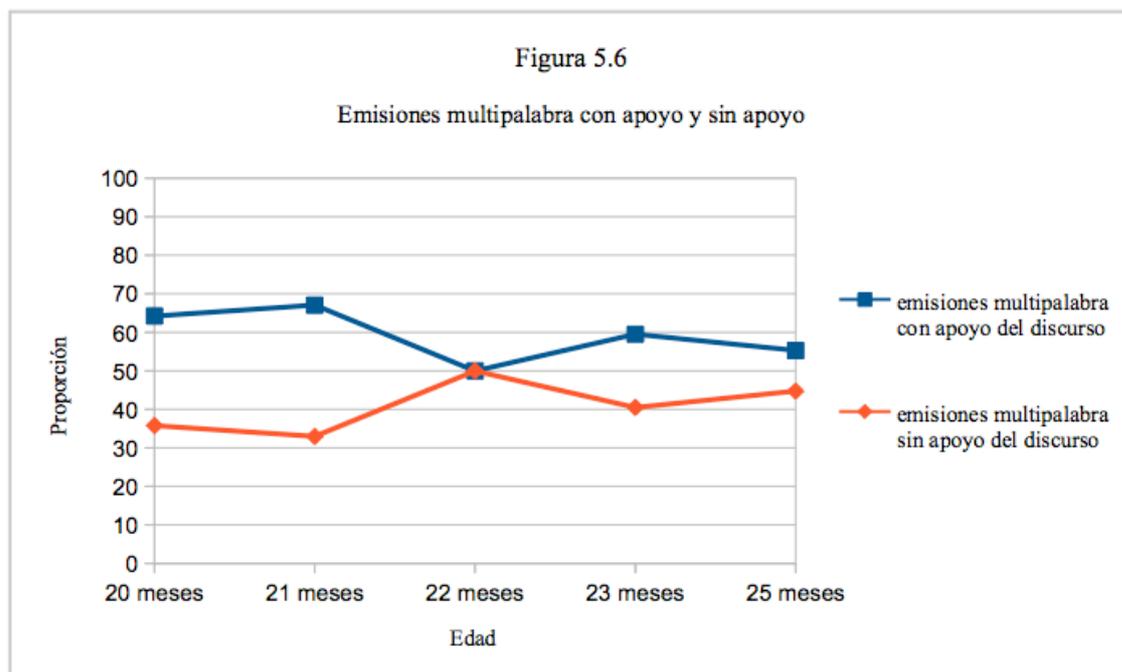
	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)
Emisiones multipalabra con apoyo	61 (64,21)	59 (67,05)	78 (50)	172 (59,52)	126 (55,26)
Emisiones multipalabra sin apoyo	34 (35,79)	29 (32,95)	78 (50)	117 (40,48)	102 (44,74)
Total	95	88	156	289	228

\*proporciones con respecto al total de emisiones multipalabra

**Tabla 5.15. Evolución de las emisiones multipalabra con y sin apoyo.****Variaciones porcentuales.**

	20 -21 meses	21-22 meses	22-23 meses	23-25 meses
Emisiones multipalabra con apoyo	2,84	<b>-17,05</b>	<b>9,52</b>	-4,26
Emisiones multipalabra sin apoyo	-2,84	<b>17,05</b>	<b>-9,52</b>	4,26

\* proporciones con respecto al total de emisiones multipalabra

**Figura 5.6. Emisiones multipalabra con y sin apoyo (respecto al total de emisiones multipalabra)**

#### **4. Análisis evolutivo comparativo: palabras Aisladas vs. EPAS vs. Emisiones multipalabra (con apoyo vs. Sin apoyo)**

En este apartado se exponen los resultados del análisis comparativo de la evolución de tres categorías en el período estudiado: Palabras aisladas, EPAS y Emisiones multipalabra. Se han comparado las variables que se refieren a categorías de codificación que incluyen algún tipo de mecanismo facilitador: activación previa, elicitación<sup>112</sup> o imitación de las palabras que se emiten aisladas, en sucesión o combinadas. De este modo, las palabras aisladas se han dividido en imitadas y espontáneas, y el resto en “con apoyo” y sin “apoyo” como corresponde a las categorías de codificación que se refieren a estos mecanismos facilitadores.

<sup>112</sup> Emisiones elicitadas por el adulto en el caso de las EPAS inter-turno con apoyo de la conversación.

Como muestran las tablas 5.16 y 5.17, se producen cambios en la producción de palabras aisladas imitadas ( $\chi^2 = 48,295$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,001$ ) y en las palabras aisladas espontáneas ( $\chi^2 = 10,149$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,05$ ). Del mismo modo la producción de palabras combinadas con apoyo y sin apoyo cambian, como revelan los valores del estadístico  $\chi^2$  ( $\chi^2 = 61,49$  y  $\chi^2 = 48,295$  con  $gl=4$ ,  $p=0,001$ , respectivamente). En cuanto a las EPAS, se observan cambios significativos únicamente cuando son con apoyo, como indican los valores de  $\chi^2$  ( $\chi^2 = 86,356$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,001$  para EPAS con apoyo y  $\chi^2 = 5,134$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,274$  para EPAS sin apoyo).

Dentro de estos cambios destaca, por un lado, el aumento de las EPAS con apoyo entre los 21 y 22 meses (pasan del 12,46% al 25,79%) y su descenso entre 22 y 23 meses para constituir el 6,35% del total de producciones consideradas.

Por otro lado, se observa una tendencia creciente de las emisiones de dos o más palabras con apoyo a los 22-23 meses (de un 12,98% a un 24,19% del total), y más tarde de las sin apoyo entre 23 y 25 meses (de 16,46% a 26,98%).

Los resultados obtenidos en emisiones multipalabra pueden deberse a la agrupación de emisiones de dos palabras con las de tres o más palabras. Ambos tipos de emisiones se dan al mismo tiempo, pero pueden tener trayectorias diferentes. Más adelante se analizarán las emisiones multipalabra separadamente.

**Tabla 5.16. Evolución de las unidades discursivas y enunciativas con y sin apoyo.**

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
	Tipos(%)	Tipos(%)	Tipos(%)	Tipos(%)	Tipos(%)
Palabras aisladas imitadas	86 (28,01)	92 (30,16)	147 (24,46)	165 (23,21)	39 (10,32)
Palabras aisladas espontáneas	83 (27,04)	84 (27,54)	128 (21,30)	150(21,10)	78 (20,63)
EPAS con apoyo	32 (10,42)	38 (12,46)	155 (25,79)	93 (13,08)	24 (6,35)
EPAS sin apoyo	11 (3,58)	3 (0,98)	15 (2,50)	14 (1,97)	9 (2,38)
Emisiones multipalabra con apoyo	61 (19,87)	59 (19,34)	78 (12,98)	172 (24,19)	126 (33,33)
Emisiones multipalabra sin apoyo	34 (11,07)	29 (9,51)	78 (12,98)	117 (16,46)	102 (26,98)
Total	307	305	601	711	378

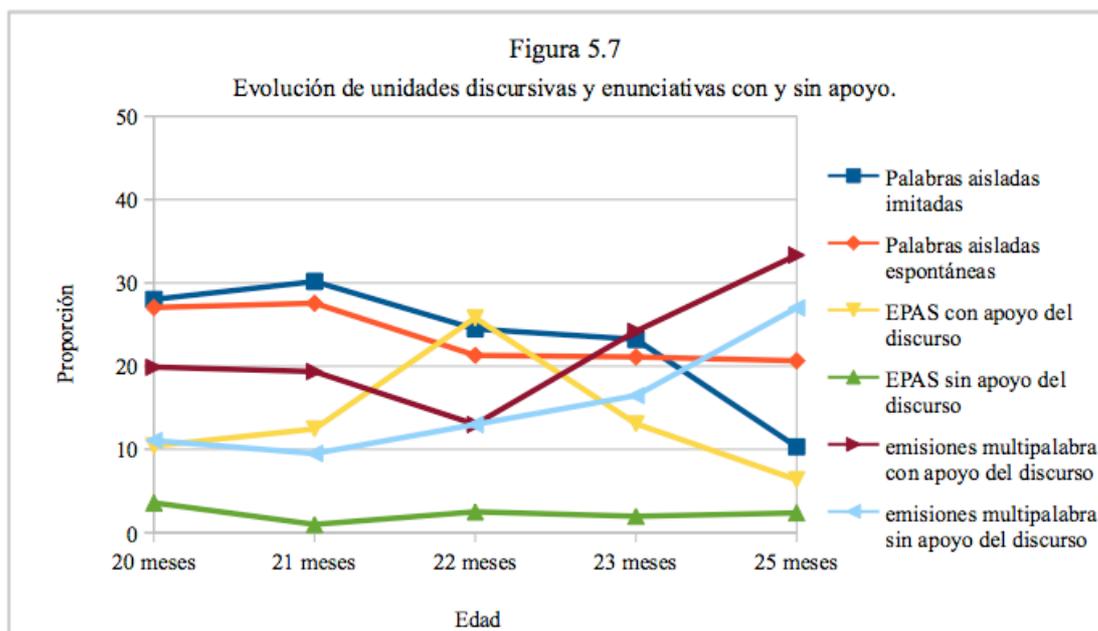
\* proporciones con respecto a palabras aisladas, EPAS y emisiones multipalabra

**Tabla 5.17. Evolución de las unidades discursivas y enunciativas con y sin apoyo.**

	<b>Variaciones porcentuales</b>			
	20 -21 meses	21-22 meses	22-23 meses	23-25 meses
Palabras aisladas imitadas	2,15	-5,70	-1,25	-10,89
Palabras aisladas espontáneas	0,50	-6,24	-0,20	-0,47
EPAS con apoyo (intra e inter)	2,04	<b>13,33</b>	<b>-12,71</b>	-6,73
EPAS sin apoyo	No se dan cambios significativos			
Emisiones de dos ó más palabras con apoyo	-0,53	-6,36	<b>11,21</b>	9,14
Emisiones de dos ó más palabras sin apoyo	-1,56	3,47	3,48	<b>10,52</b>

\* proporciones con a palabras aisladas, EPAS y emisiones multipalabra

La figura 5.7 ilustra estos cambios gráficamente. En ella se pueden observar cómo la proporción de palabras aisladas imitadas pasa de un 28,01% del total de producciones analizadas a los 20 meses a un 10,32% a los 25 meses. En este proceso descienden moderadamente entre 21 y 22 meses (de un 30,16% a 24,46%) y de forma acusada entre 23 y 25 meses (de 23,21% a a 10,32%). Por otra parte, las palabras espontáneas descienden antes de los 22 meses y su tasa de crecimiento se mantiene en el tiempo.



**Figura 5.7. Evolución de las unidades discursivas y enunciativas con y sin apoyo.**

Finalmente, cabe destacar, como se indicó anteriormente, que las EPAS sin apoyo no presentan cambios significativos ( $\chi^2 = 5,134$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,274$ ) a lo largo del tiempo, y son muy escasas.

Para profundizar en el análisis de los cambios observados en la producción de palabras combinadas en el periodo estudiado, se ha considerado relevante diferenciar las emisiones multipalabra con y sin apoyo del discurso que incluyen dos palabras de las de tres o más. Partiendo de esta distinción, puede verse que las emisiones de dos palabras con apoyo del discurso disminuyen entre 21 y 22 meses (de 17,05% a 10,65% del total para volver a aumentar entre 22 y 23 meses y alcanzar el 20,63% al final (véase figura 5.8). Estos cambios son estadísticamente significativos ( $\chi^2 = 20,605$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,01$ ). En la figura 5.9 pueden observarse

Por otro lado, cabe destacar el aumento entre 23 y 25 meses (véase tabla 5.19) en emisiones de dos palabras sin apoyo del discurso ( $\chi^2 = 23,089$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,01$ ).

Al mismo tiempo, entre 22 y 23 meses, las emisiones de tres o más palabras aumentan moderadamente. Pasan de 6,61% a 8,99 en las emisiones con apoyo (con  $\chi^2 = 28,112$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,01$ ) y de 3,52% a 7,14% en las sin apoyo (con  $\chi^2 = 39,697$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,01$ , tabla 5.18).

**Tabla 5.18. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras**

**(con y sin apoyo)**

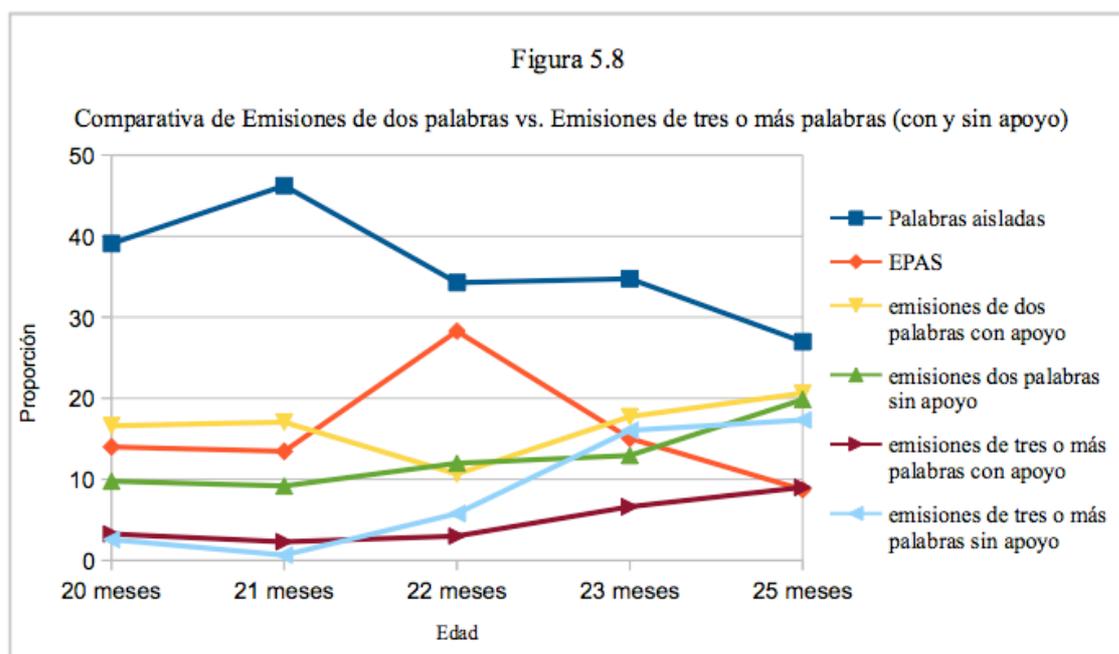
	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
	Tipos(%)	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)
Palabras aisladas (total)	120 (39,09)	141 (46,23)	206 (34,28)	247 (34,74)	102 (26,98)
EPAS	43 (14,01)	41 (13,44)	170 (28,29)	107 (15,05)	33 (8,73)
Emisiones de 2 palabras con apoyo	51 (16,61)	52 (17,05)	64 (10,65)	126 (17,72)	78 (20,63)
Emisiones de dos palabras sin apoyo	30 (9,77)	28 (9,18)	72 (11,98)	92 (12,94)	75 (19,84)
Emisiones de tres o más palabras con apoyo	10 (3,26)	7 (2,30)	18 (3,00)	47 (6,61)	34 (8,99)
Emisiones de tres o más palabras sin apoyo	4 (2,56)	1 (0,64)	9 (5,77)	25 (16,03)	27 (17,31)
Total	307	305	601	711	378

\* proporciones con respecto a la suma de Palabras aisladas, EPAS y emisiones multipalabra.

**Tabla 5.19. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras (con y sin apoyo). Variaciones porcentuales**

	20 -21 meses	21-22 meses	22-23 meses	23-25 meses
Palabras aisladas	7,14	-11,95	0,46	-7,76
EPAS	-0,57	14,85	-13,24	-6,32
Emisiones de 2 palabras con apoyo	0,44	-6,4	6,77	2,91
Emisiones de 2 palabras sin apoyo	-0,59	2,8	0,96	6,9
Emisiones de tres o más palabras con apoyo	-0,96	0,7	3,61	2,38
Emisiones de tres más palabras sin apoyo	-0,97	1,17	2,02	3,62

\* proporciones con respecto a la suma de Palabras aisladas, EPAS y emisiones multipalabra



**Figura 5.8. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras (con y sin apoyo)**

### 5. Análisis evolutivo comparativo: palabras aisladas vs. EPAS vs. Emisiones multipalabra (totales).

En las tablas 5.20 y 5.21 se presentan los datos de emisiones multipalabra agrupados. Tanto las emisiones de dos palabras como las de tres palabras o más presentan cambios significativos con respecto a los totales de palabras aisladas, EPAS y emisiones multipalabra ( $\chi^2 = 44,031$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,01$ , para emisiones de dos palabras y  $\chi^2 = 66,021$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,01$  para emisiones

de tres o más palabras) Como puede observarse en la figura 5.9, las emisiones de dos palabras disminuyen cuando empiezan a aumentar las EPAS (entre 21 y 22 meses), para después volver a aumentar (véase Apéndice, tabla 8.10, los valores de los residuos tipificados corregidos, en los que destaca que antes de los 22 meses no hay variaciones significativas). Las que disminuyen son las emisiones de dos palabras con apoyo, como ha podido verse en la figura 5.8, y las que aumentan posteriormente son las emisiones de dos palabras sin apoyo del discurso. Las emisiones de tres o más palabras aumentan entre 22 y 23 meses (véase porcentaje de variación de 5,64, tabla 5.21 y residuos tipificados corregidos de la tabla 8.10 del Apéndice), ascendiendo en una curva paralela a la de las emisiones de dos palabras.

**Tabla 5.20. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras (totales)**

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
	Tipos(%)	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)
Palabras aisladas (total)	120 (39,09)	141 (46,23)	206 (34,28)	247 (34,74)	102 (26,98)
EPAS	43 (14,01)	41 (13,44)	170 (28,29)	107 (15,05)	33 (8,73)
Emisiones de dos palabras	81 (26,38)	80 (26,23)	129 (21,46)	218 (30,66)	153 (40,48)
Emisiones de tres o más palabras	14 (4,56)	8 (2,62)	27 (4,49)	72 (10,13)	61 (16,14)
Total	307	305	601	711	378

\* proporciones con respecto a palabras aisladas, EPAS y emisiones multipalabra

**Tabla 5.21. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras (totales). Variaciones porcentuales.**

	20 -21 meses	21-22 meses	22-23 meses	23-25 meses
Palabras aisladas	7,14	-11,95	0,46	-7,76
EPAS	-0,57	14,85	-13,24	-6,32
Emisiones de dos palabras	-0,15	-4,77	9,2	9,82
Emisiones de tres o más palabras	-1,94	1,87	5,64	6,01

\* proporciones con respecto a palabras aisladas, EPAS y emisiones multipalabra

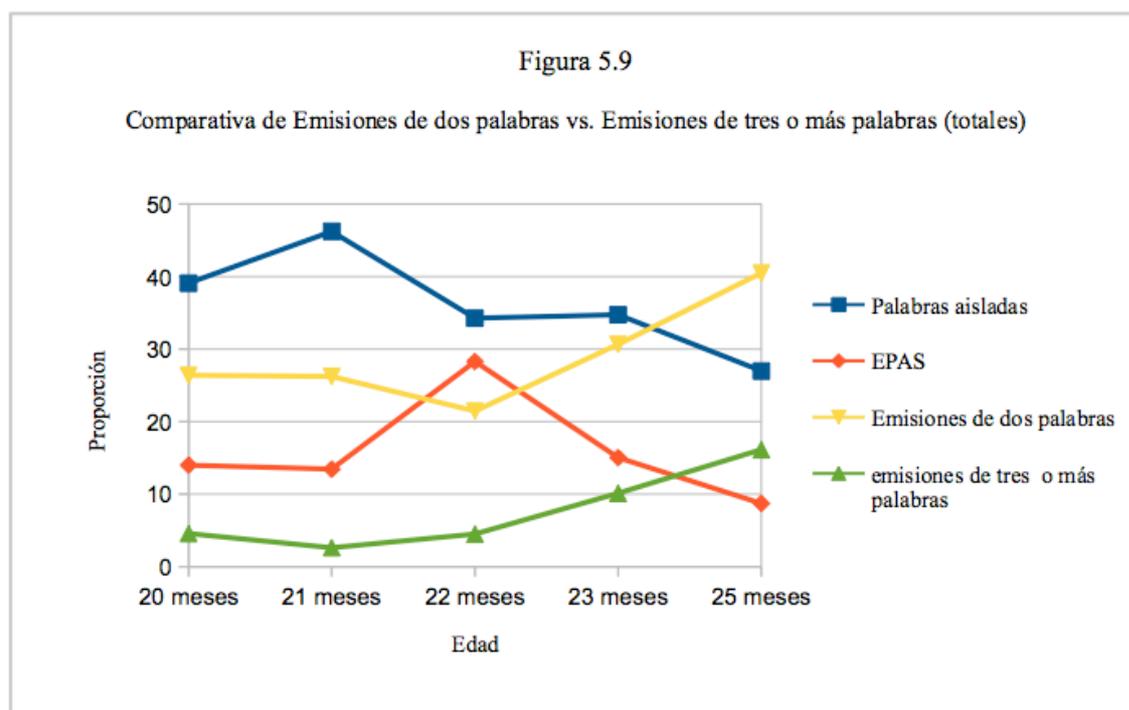


Figura 5.9. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras (totales)

## 6. Análisis evolutivo de las palabras de contenido con apoyo vs. Sin apoyo

Para comprender la naturaleza de estos cambios, se realizaron los mismos análisis para las emisiones multipalabra que contienen únicamente palabras de contenido, no encontrándose cambios significativos para ninguna de las categorías analizadas, como muestran los valores del estadístico  $\chi^2$ <sup>113</sup>. Este tipo de emisiones son escasas en el corpus analizado (véase tabla 5.22).

Tabla 5.22. Evolución de las emisiones de palabras de contenido con apoyo y sin apoyo.

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
	Tipos(%)	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)
Emisiones de dos palabras con apoyo	8 (33,33)	10 (66,67)	6 (37,5)	9 (31,03)	11 (30,56)
Emisiones de dos palabras sin apoyo	6 (25)	3 (20)	4 (25)	15 (51,72)	10 (27,78)
Emisiones de tres o más palabras con apoyo	8 (33,33)	2 (13,33)	4 (25)	2 (6,9)	8 (22,22)
Emisiones de tres o más palabras sin apoyo	2 (8,33)	0	2 (12,50)	3 (10,34)	7 (19,44)
Total	24	15	16	29	36

\* proporciones con respecto al total de emisiones multipalabra que contienen dos palabras de contenido.

<sup>113</sup> Emisiones de dos palabras con apoyo ( $\chi^2= 6,908$ ), emisiones de dos palabras sin apoyo ( $\chi^2= 7,408$ ), emisiones de tres o más palabras con apoyo ( $\chi^2= 6,557$ ) y emisiones de tres o más palabras sin apoyo ( $\chi^2= 4,411$ ).

## II. ANÁLISIS PRAGMÁTICO-FORMAL

Este apartado se centra en los procesos de transición de una a dos palabras a través de mecanismos de segmentación del *input*. En concreto, se han estudiado dos formas de segmentar el *input* lingüístico para simultánea o posteriormente analizarlo y otorgar significatividad sintáctica y distribucional a las unidades extraídas (véase capítulo 1). Estas dos formas de segmentación son las amalgamas y las palabras con aditivo inicial. Se compara la evolución de las amalgamas y las palabras con aditivo con la de las palabras aisladas y emisiones multipalabra. En este caso se ha incluido en el cómputo de palabras aisladas a las palabras que forman parte de las EPAS, tenidas en cuenta separadamente.

La tabla 5.23 muestra los cambios en el tiempo en las palabras aisladas ( $\chi^2=63,551$  gl=4,  $p=0,01$ ), las palabras con aditivo ( $\chi^2=16,198$  gl=4,  $p=0,01$ ), amalgamas ( $\chi^2=15,661$  gl=4,  $p=0,01$ ) y emisiones multipalabra ( $\chi^2=50,725$  gl=4,  $p=0,01$ ) en relación a la suma de estas cuatro categorías.

**Tabla 5.23. Evolución de la segmentación del *input***

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)	Tipos (%)
Palabras aisladas (Palabras y palabras incluidas en las EPAS)	132 (42,04)	157(49,53)	224 (48,28)	290 (39,51)	110 (25,46)
Palabras con aditivo	76 (24,2)	61 (19,24)	72 (15,52)	141 (19,21)	108 (25)
Amalgamas	11 (3,5)	11 (3,47)	12 (2,59)	14 (1,91)	0
Emisiones multipalabra	95 (30,25)	88 (27,76)	156 (33,62)	289 (39,37)	214 (49,54)
Total	314	317	464	734	432

\*proporción con respecto al total de palabras aisladas, palabras incluidas en las EPAS, palabras con aditivo, amalgamas y emisiones multipalabra.

**Tabla 5.24. Evolución de la segmentación del *input*. Variaciones porcentuales.**

	20 -21 meses	21-22 meses	22-23 meses	23-25 meses
Palabras aisladas (Palabras y palabras incluidas en las EPAS)	7,49	-1,25	-8,77	-14,05
Palabras con aditivo	-4,99	-3,72	4,69	5,79
Amalgamas	0,03	-0,88	-0,68	-1,91
Emisiones de 2 ó más palabras	-2,49	5,86	5,75	10,17

Los resultados pueden explicarse a partir de la figura 5.10. En ella, se ilustra cómo las palabras aisladas sin aditivo alcanzan su techo entre 21 y 22 meses con porcentajes en torno al 50%, y descienden a partir de este punto hasta alcanzar el 25,46% a los 25 meses. No obstante las palabras con aditivo presentan una evolución opuesta descendiendo a los 22 meses para volver a aumentar a los 25 meses, sin embargo no superan en ningún momento el 25%. La dirección de los cambios y el momento en que se dan pueden observarse cuantitativamente en el análisis de las variaciones porcentuales (véase tabla 5.24) y de los residuos tipificados corregidos (véase Apéndice V, tabla 8.11).

Por otra parte, las amalgamas tienen una trayectoria sin cambios, hasta su desaparición a los 25 meses, como indican los residuos tipificados corregidos (véase Apéndice V, tabla 8.11). Sus variación no es significativa a lo largo del tiempo, excepto en este momento que se extinguen, que coincide con la generalización de las emisiones multipalabra (momento en que alcanzan aproximadamente el 50% de las producciones que se analizan en este apartado). Asimismo, se trata de un tipo de emisiones muy poco frecuentes en el lenguaje de esta niña.

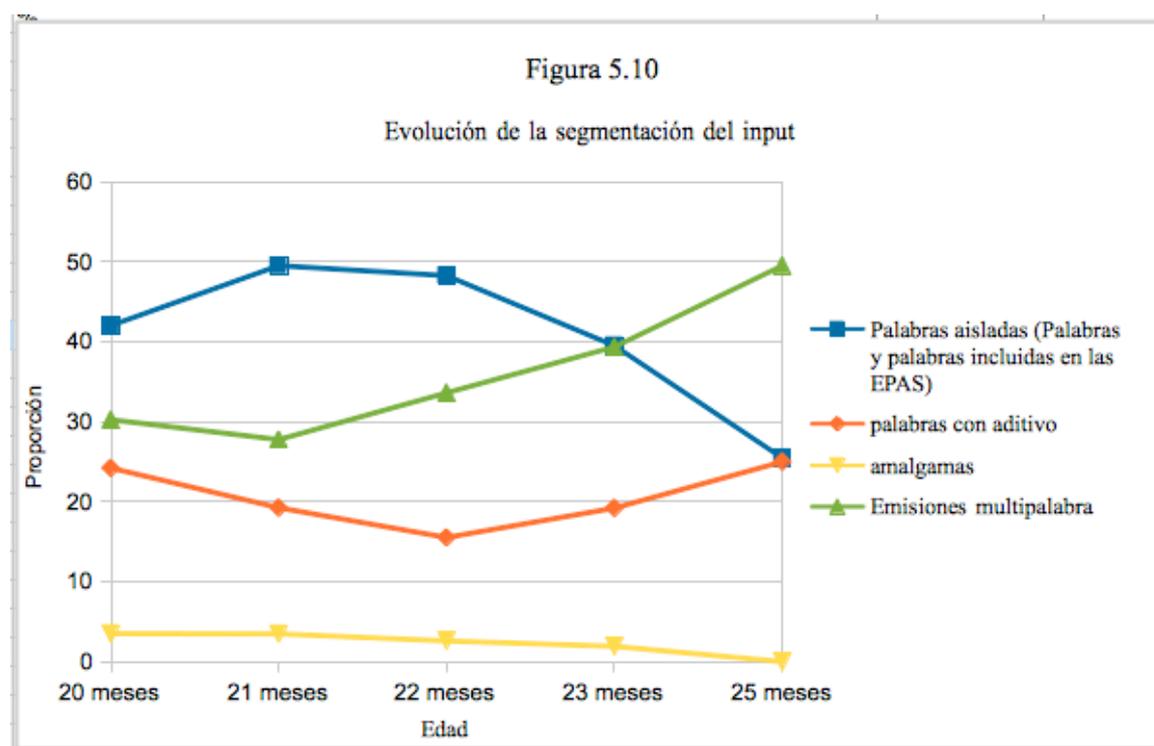


Figura 5.10. Evolución de la segmentación del *input*

### III. ANÁLISIS COMPARATIVO DISCURSIVO-FORMAL

El análisis comparativo entre los resultados que tratan de validar la hipótesis discursiva y aquellos que tratan de validar la hipótesis formal, ambas desarrolladas en el capítulo 3, se ha realizado comparando los resultados expuestos en la tabla 5.4 e ilustrados en la figura 5.1 (relativos a la evolución de las palabras aisladas, emisiones multipalabra y EPAS) y los resultados de la tabla 5.23 (relativos a la segmentación del *input*), ilustrados en la figura 5.10.

Para ambas estrategias el punto de inflexión parece encontrarse a los 22 meses. Se observan curvas opuestas en la evolución de las EPAS y de las palabras con aditivo a lo largo del tiempo. Por un lado, las EPAS aumentan significativamente antes de los 22 meses y comienzan a disminuir posteriormente. Sin embargo, en el uso de palabras con aditivo se da un descenso previo a los 22 meses en su producción y un aumento a partir de los 23 meses.

En cuanto a la producción de emisiones multipalabra, en la figura 5.1 el momento en el que estas emisiones se incrementan comienza a los 22 meses, al iniciarse el descenso de las EPAS, mientras que en la figura 5.10 el aumento de producciones combinadas comienza a los 21 meses, con un descenso de aditivos pre-palabra.

### IV. OTROS ANÁLISIS

Finalmente, se ha analizado la evolución de las palabras aisladas y las emisiones multipalabra respecto al total de emisiones (incluyendo vocalizaciones y emisiones no codificables) con el fin de ver la proporción del tipo de categorías que estamos manejando con respecto al total de emisiones que produce la niña.

Teniendo como referencia el total de emisiones por meses, puede verse que las proporciones, tanto de palabras aisladas como de emisiones multipalabra, no son muy elevadas. En el período estudiado predominan las emisiones vocales no consistentes en cuanto al referente o la articulación/fonación.

Las emisiones de palabras aisladas no muestran cambios significativos ( $\chi^2= 7,470$   $gl=4$   $p=0,113$ ). Por otra parte, las emisiones multipalabra aumentan a los 25 meses para alcanzar únicamente el 17,3% del total de emisiones (véase tabla 5.25).

**Tabla 5.25. Evolución de las palabras pisladas vs. Emisiones multipalabra**  
(en total de emisiones)

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
	Ejemplares (%)				
Palabras aisladas	120 (6,56)	141 (8,88)	206 (7,57)	247 (7,4)	102 (8,25)
Emisiones multipalabra	95 (5,19)	88 (5,55)	156 (5,73)	289 (8,66)	214 (17,3)
Total de emisiones	1830	1587	2723	3337	1237

\*proporciones con respecto al total de emisiones (incluyendo vocalizaciones).

En el transcurso de los análisis necesarios para comprobar la validez de las hipótesis planteadas se han encontrado otros fenómenos que podrían tener relevancia para el estudio de la transición hacia la producción de emisiones multipalabra.

Uno de estos fenómenos es el de otro tipo de emisiones aisladas a las que hace alusión Veneziano (1997) y de las que se ha hablado en el capítulo 1: los *intercambios recíprocos*. Se trata de auto-repeticiones de un mismo enunciado que realiza la niña dentro de una secuencia de EPAS. En este trabajo encontramos varios ejemplos. En concreto, a los 20 meses se encuentra un intercambio de este tipo, a los 21 meses, 2, a los 22 meses, 5, a los 23 meses, 3 y no se encuentran a los 25 meses. El hecho de que desaparezcan puede deberse a que su utilidad ha podido ser anterior al período estudiado. Esto es, Veneziano (1997) considera que la aportación de este tipo de intercambios consiste en aportar al niño su lugar en la conversación cuando solo maneja opciones expresivas limitadas, y solo se centra en un elemento o referente. Por tanto, este mecanismo ha podido ser explotado en los meses anteriores al estudio y aunque no disponemos de datos suficientes para juzgar su relevancia, informamos de su existencia en el corpus analizado.

Presentamos a continuación algunos ejemplos de los intercambios recíprocos encontrados:

#### Ejemplo 5.1.

Edad: 1;8 meses.

Situación: lectura de cuento.

\*MOT: el sol ?

\*CHI: to [: sol] [=! señala un sol] . [+ im]

\*MOT: de qué color es el sol ?

\*CHI: to [: sol] . [+ im]

## Ejemplo 5.2.

Edad: 1;8  
 \*CHI: má [: más] .  
 \*MOT: más que ?  
 \*CHI: má [: más] .

## Ejemplo 5.3.

Edad: 1;10  
 Situación: En contexto de comida. La niña pide más.  
 \*CHI: má: [: más] .  
 \*MOT: más qué ?  
 \*CHI: má [: más] .  
 \*CHI: má [: más] .  
 \*MOT: más qué ?  
 \*CHI: má [: más] [=! señala el plato] .  
 \*MOT: más qué ?  
 \*CHI: té [: qué] . [+ im]

## Ejemplo 5.4.

Edad: 1;10  
 Situación: En contexto de comida.  
 \*MOT: estaba el agua # cómo estaba ?  
 \*CHI: ába [: agua] . [+ im]  
 \*MOT: cómo estaba el agua ?  
 \*CHI: ába [: agua] . [+ im]  
 \*MOT: fría .  
 \*CHI: fía [: fría] . [+ im]

Como puede verse en los ejemplos 5.3 y 5.4, en ocasiones se encadenan los intercambios recíprocos con los intercambios discursivos, mediante la insistencia del adulto en que el niño aporte más información que la repetición de un enunciado.

## Ejemplo 5.5.

Edad: 1;10  
 \*MOT: venga .  
 \*MOT: qué hacemos ahora ?  
 \*CHI: bubá [: jugar] .  
 \*MOT: qué quieres # a qué quieres jugar ?  
 \*CHI: bubá [: jugar] .  
 \*CHI: a@fs bubá [: jugar] [/] # a@fs bubá [: jugar] .

## CAPÍTULO 5. RESULTADOS

### Ejemplo 5.6.

Edad: 1;10  
\*MOT: qué haces en la playa ?  
\*MOT: a ver # cuéntamelo .  
\*CHI: bubá [: jugar] .  
\*MOT: a qué juegas ?  
\*CHI: bubá [: jugar] .  
\*MOT: a qué juegas ?  
\*CHI: bubá [: jugar] .

### Ejemplo 5.7.

Edad: 1;10  
\*CHI: bola .  
\*FAT: que te haga +/?  
\*FAT: bola qué ?  
\*CHI: bola [/] # bola .

### Ejemplo 5.8.

Edad: 1;11  
\*CHI: óto [: otro] ?  
\*MOT: otro qué ?  
\*CHI: óto [: otro] .

### Ejemplo 5.9.

Edad: 1;11  
\*CHI: <u:@fs más> [/] # # u:@fs más .  
\*MOT: más qué: ?  
\*CHI: u:@fs más .

En el próximo capítulo se procederá a la discusión de los resultados anteriormente expuestos en contraste con las hipótesis planteadas en el capítulo 3 y se expondrán las líneas de investigación que se abren a partir de este trabajo.

## **CAPÍTULO 6**

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación ha sido la descripción y análisis, desde una perspectiva ontogenética, del proceso de aprendizaje implicado en el paso de una producción de emisiones aisladas a emisiones combinadas. Hemos planteado que dicho proceso compromete dos vías de integración de la información disponible y la interacción de ambas: la segmentación de unidades del *input* memorizadas globalmente a partir de claves lingüístico-formales<sup>114</sup> y la extracción de claves pragmático-atencionales<sup>115</sup> a través de la conversación. Las hipótesis generales de partida (véase capítulo 3) coinciden con estos dos caminos posibles. Por un lado, la *hipótesis pragmático-discursiva*, que considera los mecanismos de interacción con el ambiente a través del marco conversacional, y por otro, la *hipótesis pragmático-formal*, que trata de la elaboración que hace el propio sujeto a partir de la información extraída al comienzo del proceso de forma global y probablemente sin análisis formal previo.

Se parte de la idea de que los niños que utilizan palabras aisladas podrían estar manejando información más compleja que la que expresan, realizando operaciones que facilitan la extracción de regularidades. Esto les permite tomar en consideración aspectos semánticos de las palabras que utilizan y participar en los intercambios conversacionales como interlocutores válidos adquiriendo competencias de uso de su lengua.

Las aportaciones de este estudio han sido tanto teóricas como metodológicas. El trabajo empírico que se ha llevado a cabo parte de la predicción de que la adquisición de la capacidad combinatoria es un proceso complejo durante el que se generan cambios en los movimientos conversacionales y en la forma de integrar la información de las unidades que se combinan. Los resultados expuestos en el capítulo anterior confirman estos cambios que revelan cómo la adquisición de la capacidad combinatoria implica algo más que la combinación de unidades gramaticales para formar oraciones. La yuxtaposición de palabras facilita el trabajo cognitivo porque permite ampliar la longitud de los enunciados al tener en cuenta varias emisiones en contigüidad temporal (y, por consiguiente, la retención en la memoria de estas emisiones), el trabajo sobre entonación y otras competencias fonoprosódicas, el uso de opciones expresivas para delimitar un referente concreto o extender el foco semántico a varios referentes.

A nivel metodológico, este trabajo se ha centrado en la delimitación de las unidades de análisis conversacional, partiendo de la diferenciación de las unidades enunciativas que contienen,

---

<sup>114</sup> Claves distribucionales, fonoprosódicas y morfosintácticas.

<sup>115</sup> Contigüidad temporal y contigüidad semántica de los enunciados.

todo ello sin renunciar a la concepción del carácter gradual del propio desarrollo.

En general, este trabajo ha aportado el análisis de un registro denso de datos, con varios registros por tramo de edad, que han sido recogidos en su mayor parte a la misma hora y el mismo día, lo que permite ver la evolución de forma clara. Además del seguimiento mediante varios registros parentales que permiten establecer comparaciones entre datos observacionales y normativos.

A continuación, discutiremos las principales implicaciones de nuestro trabajo en relación al estado de la cuestión actual, junto con las limitaciones que presenta y las propuestas de futuro para tratar de resolverlas y profundizar sobre otras posibles hipótesis y/o análisis que se han revelado a partir de esta investigación.

### **6.1. Discusión de los resultados en relación con las hipótesis planteadas**

En el capítulo 3 se planteó el objetivo principal de este trabajo. Este ha consistido principalmente en la descripción de los movimientos conversacionales que pueden observarse durante la transición hacia el dominio una producción dominante de multipalabras, y de variantes enunciativas que se observan en la segmentación que los niños hacen de la señal del habla que se les dirige. Todo ello desde una perspectiva que considera el papel del aprendizaje y por consiguiente asume la existencia de cambios en las representaciones reflejados en la conducta lingüística en edades tempranas. Las predicciones nuestras hipótesis se revisarán a continuación a partir de los resultados obtenidos (véase capítulos 3 y 5, para más detalles).

#### I. HIPÓTESIS PRAGMÁTICO-DISCURSIVA

##### **1. Predicciones sobre la transición de una a dos o más palabras**

A partir de los resultados obtenidos y analizados se verifica la hipótesis general pragmático-discursiva. Nuestros resultados ponen de manifiesto una tendencia inicial hacia la producción de palabras aisladas que se invierte al final del estudio. Tal y como predecíamos en nuestras hipótesis se producen cambios en la frecuencia de producción de EPAS durante este proceso. Las EPAS llegan a su techo previamente a un marcado ascenso de emisiones multipalabra. Posteriormente, la producción de EPAS muestra un descenso pronunciado (véase capítulo 5, figura 5.1). Este cambio tiene lugar entre 22 y 23 meses, por lo que el uso masivo previo de EPAS podría tener alguna influencia sobre estos cambios. Estos resultados son

semejantes a los obtenidos por Veneziano (1999a) y Herr-Israel y McCune (2011). El tipo de EPAS predominante en este período es el que corresponde a emisiones con apoyo de la conversación y del discurso.

Considerando el conjunto de las EPAS, si comparamos los cambios en las de tipo inter-turno con los de las de tipo intra-turno, encontramos que a los 20 meses las proporciones son similares. Sin embargo sus trayectorias son inversas hasta los 23 meses, para después estabilizarse ambas. Es destacable que con el tiempo, las EPAS inter-turno se imponen en frecuencia y mantienen su predominancia hasta el final del período estudiado (véase capítulo 5, tabla, 5.6). No tenemos datos anteriores a los 20 meses, por lo que no podemos confirmar las predicciones de Scollon (1979) según las cuales las construcciones verticales o inter-turno preparan el terreno para la producción de emisiones horizontales o intra-turno y, por tanto, las preceden. Sin embargo, teniendo en cuenta que, en nuestros datos, las EPAS intra-turno se encuentran al comienzo con la misma proporción que las inter-turno, posteriormente descienden (entre 20 y 22 meses) y vuelven a aumentar antes del descenso final de las inter-turno (entre 22 y 23 meses), es posible que la relación no sea la propuesta por este autor. Cabe la posibilidad de que el incremento final de las EPAS intra-turno se deba a que al estar aumentando la proporción de emisiones de tres o más palabras se vean alterados aspectos suprasegmentales de las emisiones de dos palabras. Este patrón podría verse afectado por un alargamiento de las pausas entre palabras y por cambios en el patrón entonativo, dando lugar a EPAS intra-turno en las que las emisiones están separadas por una pausa larga y presentan curvas entonativas independientes, a diferencia de las combinaciones canónicas de palabras.

## **2. Predicciones sobre el papel del discurso en la transición de una a dos o más palabras**

La segunda de nuestras hipótesis predecía el cambio de una predominancia de producciones que dependen de la información previa en el discurso o de la intervención del adulto en la conversación (ya sea como modelo o como agente elicitor), a una predominancia de emisiones producidas de forma autónoma y espontánea. A nivel semántico este cambio supone un aumento en las opciones expresivas que maneja la niña de nuestro estudio. En los orígenes de los estudios sobre EPAS (Bloom, 1973) ya se hace alusión a este tipo de “elección” de palabras disponibles al referirse a una situación, a la manera en que para expresar una misma relación que puede ocurrir en diferentes situaciones, se pueden usar diferentes palabras. Al producir emisiones que contienen fragmentos imitados o elicitados la carga de memoria es menor. Esto es, tanto la imitación de alguna de las emisiones en el discurso inmediatamente anterior a una producción verbal, como la ayuda del adulto para centrar el foco referencial mediante elicitación, activarían previamente parte de la información que la niña maneja, reduciendo las demandas atencionales y permitiéndole centrarse en ampliar su discurso con información nueva. En este cambio de

producciones “más dependientes” (con activación previa) a “más autónomas” (sin activación previa), se observa en las producciones de la niña un punto de inflexión claro a los 22 meses de edad (véase capítulo 5, figura 5.7). Previamente, el porcentaje de palabras imitadas aumenta, como lo hace el de EPAS con apoyo -las emisiones multipalabra con apoyo continúan aumentando hasta los 23 meses-. Posteriormente, entre 23 y 25 meses, las palabras imitadas descienden, aumentan las emisiones multipalabra sin apoyo del discurso y las EPAS con apoyo alcanzan un porcentaje marginal (véase capítulo 5, tabla 5.16). Estos resultados coinciden con los de Bloom (1991), que encuentra una disminución de la diferencia entre emisiones espontáneas e imitadas en función de la ampliación de la LME y que la longitud de las imitadas es igual o mayor que las espontáneas durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, estos resultados son compatibles con los de Herr-Israel y Mc Cune (2011) según los cuales todos los participantes producen EPAS antes que emisiones multipalabra y estas últimas se van volviendo progresivamente más espontáneas.

Es importante destacar que la producción de EPAS inter-turno sin apoyo no manifiesta cambios en el tiempo. Suponemos que no es necesaria la distinción entre EPAS con y sin apoyo en el conjunto de las EPAS inter-turno, ya que las EPAS inter-turno facilitan la continuidad temática en la conversación, y cuando el niño es capaz de añadir nueva información sin ayuda estaría ya preparado para combinar palabras o encadenarlas prescindiendo de la intervención del adulto, por lo que se reduciría su participación en este tipo de secuencias conversacionales que encadenan palabras aisladas. Las EPAS inter-turno sin apoyo no son “necesarias” si existen las EPAS intra-turno, que encadenan palabras sin necesidad de la intervención del adulto. Estos resultados permiten confirmar nuestra segunda hipótesis que predice que los cambios van en la dirección de una mayor “autonomía” de las producciones de la niña, aportando evidencia que confirma la distinción entre las categorías de activación previa del discurso y las espontáneas. Esta distinción había sido defendida con anterioridad por Roulet (1981)<sup>116</sup> y por Veneziano (1999a), analizando datos procedentes de niños hablantes de francés.

Es necesario resaltar que, al analizar conjuntamente la evolución de las palabras aisladas, las EPAS y las emisiones multipalabra, se encuentra un descenso entre 20 y 22 meses de las palabras espontáneas e imitadas, momento en el que aumentan las EPAS con apoyo. El descenso de las palabras aisladas en este punto podría explicarse por el hecho de que las EPAS también son palabras aisladas, que se han contabilizado separadamente, pero que al haber una relación temática entre ellas, su estatus es distinto.

---

<sup>116</sup> La distinción que hace este autor es entre intercambios coordinados y subordinados. Lo subordinados parecen coincidir con las categorías de activación previa o generadas por la conversación de Veneziano. Estos son en los que la intervención iniciativa depende o es generada por otro intercambio previo.

### 3. Predicciones sobre la variabilidad intra-sujeto

Los resultados de los análisis realizados para comprobar las hipótesis anteriores, junto con la trayectoria evolutiva general de las EPAS y amalgamas, apoyan nuestra tercera hipótesis que predecía la existencia de cambios en la variabilidad intra-sujeto – evidencia de diferentes niveles representacionales de las producciones de la niña que conviven en un mismo momento evolutivo-. Este tipo de variabilidad se ha observado también en otros trabajos anteriores (Bloom, 1973; Scollon, 1976). Estos cambios pueden observarse por cambios en la proporción de las diferentes categorías codificadas, tanto a nivel pragmático-discursivo como a nivel pragmático-enunciativo. Este dato es coherente con los supuestos de las teorías emergentistas que proponen que el cambio en el desarrollo lingüístico es gradual y no lineal, por lo que no se sustituyen unas conductas por otras marcando etapas claramente definidas, sino que los diferentes tipos de emisiones se superponen en el tiempo.

A nivel pragmático-discursivo, se observa el descenso progresivo de algunos tipos de EPAS, hasta probablemente desaparecer en meses posteriores a este estudio.

Scollon (1979) encontró que las EPAS inter-turno se mantienen durante el período de predominancia de las intra-turno. En nuestro trabajo no se encuentra esta relación, pero sí el mantenimiento de las EPAS intra-turno durante la predominancia de las inter-turno. Esta relación es una prueba más de la variabilidad intra-sujeto, a la vez que podría serlo de la variabilidad inter-sujeto, al tratarse de dos perfiles distintos.

Además, como indicamos en el capítulo 5, (véase apartado IV. Otros Análisis), encontramos varios intercambios de tipo recíproco entre los 20 y 23 meses que desaparecen a los 25 meses. Recordamos que estos intercambios consisten en la sucesión de una misma palabra en varios turnos del niño cuando el adulto está tratando de que el niño amplíe sus opciones expresivas.

A nivel pragmático-enunciativo los cambios están marcados por la desaparición de las amalgamas a los 25 meses y por la coincidencia en el tiempo de dos tipos de emisiones multipalabra: las emisiones de dos palabras y las de tres o más palabras. La producción de emisiones de tres o más palabras inicia su aumento previamente al aumento masivo de las combinaciones de dos palabras (véase capítulo 5, tabla 5.18). La relación entre estos dos tipos últimos de emisiones permite a su vez observar la naturaleza de los cambios en el período estudiado. Se observan cambios significativos en ambas variables a lo largo del tiempo, y evidencias que apoyan que estos cambios son de naturaleza no lineal. Así, las emisiones de dos palabras con apoyo disminuyen para volver a aumentar y esta disminución no es fácilmente

justificable desde la base de una teoría que suponga la existencia de un desarrollo lineal del aprendizaje de la lengua materna que propiciaría avances en el proceso, y no podría dar cuenta de los “retrocesos”. Este descenso podría explicarse, como veremos más adelante, por el estatus de estas emisiones, ya que en ese momento hay un gran número de producciones con activación previa del discurso. Como puede observarse en la tabla 5.20 y en la figura 5.9 del capítulo 5, tanto las emisiones de dos palabras como las de tres o más, aumentan en el momento en que desciende el número de EPAS. Independientemente de la longitud (dos o tres o más) la curva es paralela. Interpretamos esta curva como una reorganización del sistema, probablemente debido al inicio del tratamiento sintáctico de la información. Este procedimiento es recursivo.

Para comprobar la influencia del tipo de producciones en función de otro tipo de criterios fundamentados en la formación de categorías gramaticales y su combinación, se analizaron las emisiones multipalabra constituidas únicamente por palabras de contenido, no se encontrándose cambios significativos en este tipo de producciones a lo largo del período estudiado (véase capítulo 5, tabla 5.22). Es posible que los resultados obtenidos se deban al nivel de categorización léxica alcanzado por la niña. Es decir, que las palabras de contenido no constituyan aún una categoría diferenciada de las palabras de función, lo que le llevaría, en un primer momento, a combinar palabras independientemente de su estatus gramatical considerando las palabras como unidades que simplemente se yuxtaponen. Por ello hemos denominado a las emisiones de dos o más palabras emisiones multipalabra y no combinaciones de palabras, ya que el término *combinación* implica sintaxis, y no tenemos evidencia de la gramaticalidad que subyace a estas primeras yuxtaposiciones de palabras. En principio las emisiones multipalabra el paso previo a las combinaciones de palabras. Sin embargo en la bibliografía esta distinción no se presenta de manera clara lo que en ocasiones no permite saber qué tipo de datos se están analizando.

### II. HIPÓTESIS PRAGMÁTICO-FORMAL /HIPÓTESIS DE INTERACCIÓN DISCURSIVO-FORMAL

#### 1. Predicciones sobre la segmentación del input

Finalmente, la hipótesis pragmático-formal predice que la trayectoria en la producción de EPAS, de amalgamas de y palabras con aditivo se superpondrían en el tiempo en el período estudiado. Se esperaba una predominancia de éstas en un primer momento y un descenso al iniciarse la producción masiva de emisiones multipalabra.

A partir de esta comparación puede afirmarse, para el caso que se ha analizado en este trabajo, que los cambios observados en la trayectoria de los movimientos conversacionales – EPAS-, que sirven al contraste de la hipótesis pragmático-discursiva, van en dirección opuesta a

los cambios que se observan en el uso de formas que implican una segmentación global del input – amalgamas y aditivos-pre-palabra-, a través de cuyo análisis se pretende comprobar la validez de la hipótesis pragmático-formal.

Como se ha planteado anteriormente, tanto la producción de amalgamas como la de EPAS descienden significativamente entre 23 y 25 meses, llegando a extinguirse las amalgamas. Sin embargo, no puede afirmarse que ambos tipos de producciones hayan tenido trayectorias similares, ya que las amalgamas apenas manifiestan cambios a lo largo del período estudiado.

En cuanto a los aditivos pre-palabra, no presentan la misma trayectoria que las amalgamas, aun siendo ambas formas producto de una segmentación similar de la cadena de habla. Los aditivos muestran un descenso previo a los 22 meses y una tendencia al aumento a partir de este punto, por lo que su trayectoria es inversa a la del conjunto de las EPAS, en contra de lo esperado en la hipótesis planteada inicialmente. Este descenso y posterior aumento de las palabras con aditivo finaliza con la misma proporción con respecto al total que presentaban al comienzo del estudio (véase capítulo 5, tablas 5.4 y 5.21).

Las palabras con aditivo aumentan a la vez que las emisiones multipalabra, mostrando perfiles de cambio similares, cuando se esperaba que disminuyeran al extinguirse la producción de EPAS con el avance hacia la producción de emisiones más largas. Todo ello teniendo en cuenta que, investigadores expertos en el tema (Peters, 2001) defienden que el uso de estos aditivos es un precursor de las palabras de función (Peters, 2001), y, por tanto, de las emisiones multipalabra a nivel sintagmático. Sin embargo, como ha podido constatar, a nivel cualitativo en este estudio, los aditivos pre-palabra no se encuentran únicamente con palabras aisladas, sino también en emisiones multipalabra y su función parece gestarse durante un largo período de tiempo, no completado al final de este estudio. Para explicar los cambios en las palabras precedidas de aditivo se podría realizar un análisis cualitativo más detallado, ya que las variaciones que se observan podrían estar relacionados con el estatus de los aditivos – *fillers* o protomorfemas -, análisis que precisaría la consideración de mayor densidad de datos. Como precedente, en la investigación de Aoyama y colaboradores (2005) se describe un descenso del porcentaje de *fillers* al comienzo de la combinación de palabras y un aumento de estos *fillers* más adelante, aunque con otro estatus: protomorfológico, asimilable a los morfemas gramaticales adultos.

Estos resultados pueden interpretarse entendiendo el uso de EPAS y de los aditivos pre-palabra como dos “estrategias”<sup>117</sup> diferentes que, en este caso, no tienen la misma influencia en el

<sup>117</sup> Al ser las EPAS un tipo de secuencias conversacionales interactivas y bidireccionales que requieren de la participación de varios interlocutores, los términos *estructura*, *estrategia*, *mecanismo* y *construcción*,

período observado. En un primer momento la niña parece centrarse en participar de la estrategia conversacional o discursiva (EPAS) y produce menos aditivos pre-palabra. Cuando esta estrategia se va dejando de utilizar, los aditivos aumentan y se centra en una estrategia de base pragmático-formal.

Estos dos cambios, por tanto, parecen ser complementarios e implican habilidades semántico-pragmáticas para encadenar emisiones en función de su progresión temática y habilidades prosódico- distribucionales que permiten segmentar el *input*. Por tanto, y en contra de lo propuesto por Reboul y Moeschler (1995), sí existen unidades discursivas y éstas pueden ser el resultado de considerar tanto la estructura del discurso, como la de las unidades enunciativas individuales que lo componen.

Si nos centramos en entender los procesos de segmentación del *input*, de cara a explicar el desarrollo típico, el Modelo de Coalición de Claves (Hollich, Hirsh-Pasek y Golinkoff, 2000) postula un cambio de una dependencia de claves atencionales a una mayor dependencia de claves sociales y lingüísticas. Las claves atencionales se apoyan en la contingencia temporal y la contigüidad semántica, y estarían, por tanto relacionadas con la vertiente pragmático-discursiva que se manifiesta en los movimientos conversacionales (contingencia temporal<sup>118</sup>) y las relaciones semánticas entre opciones expresivas (contigüidad semántica).

Las claves lingüísticas se refieren a la información de tipo distribucional, fonoprosódico y morfosintáctico, y servirían de apoyo a la segmentación del *input*. Podríamos entonces interpretar que las diferentes trayectorias, pragmático-discursiva y pragmático-formal, se ordenarían en función de la temporalización de los mecanismos cognitivos que permiten prestar atención a unas u otras claves informativas en diferentes momentos evolutivos.

El uso de estas claves ha sido interpretado por otros autores, como López Ornat (1999a) que defiende la contingencia temporal al afirmar que la capacidad reducida de memoria verbal a corto plazo en edades tempranas provoca que las relaciones estructurales se den con unidades que están próximas en el tiempo. Con respecto a las claves semánticas, Lieven et al. (1997) han puesto en duda la existencia de una categorización semántica tan temprana).

En nuestros datos, en la producción de EPAS (véase figura 5.1) se observa un aumento de emisiones multipalabra a partir de los 22 meses junto con un aumento de la producción de otras formas que implican un trabajo de segmentación del *input* a los 21 meses (véase figura 5.10). Esta

---

tienen un significado relativo a lo largo del texto de esta tesis. La indefinición exacta de las unidades conversacionales dificultan su denominación (véase capítulo 2, apartado 2.1.1, para una discusión más extensa sobre las unidades de análisis del discurso/conversación).

relación va en la dirección de la complementariedad de ambas estrategias<sup>119</sup>. Esto supone de nuevo una evidencia a favor de la concepción del desarrollo no lineal del lenguaje y de la existencia de cambios a nivel local. Se usan dos estrategias que se inician en momentos diferentes y que están orientados a favorecer el mismo desarrollo: la adquisición de la combinación de palabras.

## 6.2. Discusión de los resultados procedentes de los informes parentales

Los resultados cualitativos que pueden extraerse a partir del seguimiento longitudinal realizado mediante los informes parentales – MacArthur CDI - (véase capítulo 5, apartado 5.1) refuerzan los resultados cuantitativos.

Por una parte, la niña presenta un vocabulario productivo inicial de 91 palabras. Esta masa léxica encaja en los criterios expuestos en el capítulo 1 (véase apartado 1.3), que sitúan la aparición de la combinatoria entre 50 y 200 palabras, dependiendo del autor.

En el momento en el que finaliza nuestro estudio (a los 2;01 meses) se produce un notable incremento del vocabulario – posible *explosión léxica* -. La producción de palabras pasa de 256 ítems a 509 a los 2;03 meses. En los siguientes tres meses (a los 2;6) el aumento es de 509 a 544 palabras. Por tanto, el aumento entre 2;01 y 2;03 es una evidencia de un cambio importante tanto a nivel cualitativo como cuantitativo. A los 2;01 meses, la niña muestra un descenso en la producción de palabras aisladas (véase capítulo 5, tabla 5.4). Si la producción de palabras aisladas desciende, las palabras nuevas pueden estar empleándose en las emisiones multipalabra, que requieren un aumento de las opciones expresivas. Estas opciones se enriquecen con el incremento de vocabulario.

Por otra parte destaca el uso incipiente de terminaciones morfológicas a 2;01, que aunque no son el objetivo de la parte observacional de este trabajo están claramente relacionadas con la emergencia de la gramática.

Existen otros resultados que podrían interpretarse en relación con la hipótesis pragmático-formal, estos son los que se obtienen en el apartado *Combinación de palabras* del cuestionario. Dichos datos podrían relacionarse con la producción de amalgamas y de aditivos pre-palabra, aunque con la precaución que requiere el hecho de comparar resultados procedentes de informes parentales con resultados procedentes de observaciones directas. Concretamente, este apartado

---

119 En este análisis se han agrupado las emisiones multipalabra con apoyo y sin apoyo. Es decir, aquellas que se producen de manera espontánea y sin activación previa en el discurso y las que no lo hacen.

consiste en preguntar al cuidador de la niña por ejemplos concretos de su producción espontánea, con el riesgo de que éste reconstruya las emisiones amalgamadas de la niña completándolas “gramaticalmente”.

Para concluir, resaltamos que en el cuestionario rellenado por la madre a la edad de 2;01 se ven marcadas varias opciones de respuesta en algunos ítems del apartado de *Complejidad Morfosintáctica*, apoyando la hipótesis 3 sobre la variabilidad intra-sujeto.

### **6.3. Implicaciones teóricas y metodológicas.**

Los resultados obtenidos en este estudio tienen algunas teóricas y metodológicas relativas a: 1) el concepto de transición en el inicio de la gramática, y 2) la delimitación, con fines metodológicos, de las unidades enunciativas y discursivas que se encuentran en las emisiones infantiles durante este período.

#### *El concepto de transición en el inicio de la gramática*

En primer lugar, el término *transición*, entendido de la manera clásica como el paso de un estado a otro, puede tener connotaciones asociadas a la idea de un desarrollo lineal marcado por fases o etapas bien acotadas. Es decir, desde esta perspectiva, la transición sería el momento de cambio entre una y otra etapa, y ello supone asumir la existencia de estas etapas que se suceden una tras otra de forma lineal. Esto es incompatible con la concepción emergentista del desarrollo a la que se adscribe este trabajo. Como se expuso en el capítulo 2 (apartado 2.4), las teorías emergentistas conciben el proceso de adquisición a partir de cambios locales que estadísticamente acaban convergiendo en un cambio cualitativo a nivel global. Desde este enfoque podría entenderse el concepto de transición como el momento en el que se están produciendo los cambios locales previos a la emergencia de la conducta que se estudia. Por tanto, y como se comentó en la Introducción de este trabajo, se ha utilizado el término transición en su redacción, aunque se refiere al período en que tienen lugar distintos tipos de cambios locales que ocurren a la vez.

En segundo lugar, este trabajo aporta evidencia a favor de una interacción bidireccional adulto-niño. Los cambios no se producen “solo” en los niños. En el espacio de interacción entre el niño y el adulto, ambos aprenden: el adulto aprende usos conversacionales distintos a los que puede tener con otro tipo de interlocutores más competentes y el niño aprende usos formales y funcionales de su lengua, mientras construye su sistema gramatical complejo interno. Como se introdujo en capítulo 2, (apartado 2.2), los adultos no son meros “instructores” o “agentes

desencadenantes” que aportan al niño las claves para sacar a la luz una gramática, sino que ésta se construye mediante una interacción compartida. El análisis de las EPAS, como mecanismo discursivo que permite la integración de información semántica de varios enunciados en la dinámica conversacional, muestra cómo estos mecanismos se dan en la interacción y para la interacción. Por ello, el estudio de las unidades enunciativas aisladas, sin tener en cuenta el contexto pragmático-conversacional, queda limitado y supone una pérdida de información interesante sobre el trabajo cognitivo que hacen los niños para elaborar su gramática interna en este período de inconsistencia formal (aunque habría que profundizar más en el análisis de las aportaciones de los adultos en este sistema, como propondremos más adelante en este capítulo).

Por todo esto, ¿estaríamos en disposición de afirmar que las EPAS son buenos predictores del desarrollo sintáctico? Aún hay un largo camino para poder afirmarlo con rotundidad, pero, tanto los estudios previos (Scollon, 1979; Veneziano, 1999<sup>a</sup> y Herr-Israel y McCune, 2011) como nuestros estudios (Nieva, 2008) y el estudio actual, muestran resultados que van en la dirección de una respuesta afirmativa. Por un lado, de acuerdo con Veneziano (1997), la producción de EPAS permite a los niños manejar distintas opciones expresivas, por otro, las EPAS son un formato de interacción con una estructura recurrente. Dado que la repetición es un mecanismo que permite encontrar regularidades en lo que se repite en el input, las EPAS podrían contribuir a la identificación de la estructura de la interacción y de la contigüidad temática de la información que se sucede.

Sin embargo, aunque hay un creciente interés por los estudios conversacionales y no ha dejado de haberlo por la investigación de los inicios de la gramática temprana, aún quedan problemas metodológicos que resolver, entre ellos está una distinción que no siempre se presenta de forma clara en las publicaciones sobre este tema: la diferencia entre las emisiones multipalabra y las combinaciones de palabras (en las que se manejan variables morfosintácticas). Nuestro trabajo se centra en el análisis de las primeras emisiones multipalabra que no son necesariamente oracionales (i.e que no incluyen siempre un verbo), lo que enriquece este trabajo, ya que supone considerar como valiosa la información semántico-funcional que los niños manejan tanto a nivel sintagmático, como en las yuxtaposiciones de palabras de cualquier otro tipo. Como se ha dicho anteriormente, el cambio a nivel semántico se da al considerar diferentes opciones expresivas dentro de una situación. Si se “encadena” significado se pueden encadenar estructuras, apoyando las nuevas formas en las funciones ya establecidas mediante el uso de EPAS y de estas primeras emisiones multipalabra.

En nuestros análisis no hemos encontrado resultados significativos en relación a la producción de emisiones de dos o más palabras de contenido, ya no presentan cambios en el período estudiado (véase capítulo 5, tabla 5.22). Estos resultados son compatibles con los que

describen Fasolo y D'Odorico (2012). Estos autores encuentran que las formas de transición y las emisiones multipalabra con gestos suplementarios sirven para aumentar la longitud de las emisiones, pero no la complejidad. Como se indicó anteriormente, consideran como formas de transición las palabras precedidas por aditivo, las cadenas de palabras unidas por menos de un segundo que se refieren a distintos actos de habla (asimilables a las EPAS intra-turno), las repeticiones horizontales y las amalgamas.

### *Aportaciones metodológicas.*

En cuanto a las aportaciones metodológicas de este trabajo, se relacionan con las de tipo teórico. (véase capítulo 4). Se han aportado soluciones prácticas durante la toma de decisiones que afectan a la transcripción-codificación de los datos en este período que muestra con frecuencia emisiones inconsistentes. Esta toma de decisiones se ha fundamentado en que la diferencia entre vocalizaciones, palabras y emisiones multipalabra no es categórica, sino un continuo que precisa establecer criterios sólidos para entender cuándo puede darse un cambio de una categoría a otra, si existe tal categorización, o si no existe, aportar evidencia para un cambio de paradigma que no precise de esta separación en categorías. Esto es consistente con lo anteriormente expuesto sobre la explicación del cambio que proponen las teorías emergentistas. Según sus principios, el cambio de categorías no se produce de modo “lineal”, de una categoría a otra, observándose cambios abruptos y claros, sino que, por el contrario, se observan cambios en cada categoría a nivel local mediante procesos de abstracción de regularidades, que permiten acceder a un orden superior, a un nivel de complejidad superior.

Por otro lado, en este trabajo se ha propuesto una revisión del sistema de codificación propuesto por Veneziano (1999a), cuyo estudio es un antecedente directo de éste. Las categorías que han sido examinadas y las conclusiones de esta revisión se exponen en el siguiente subapartado.

#### 6.3.1. Revisión de estudios previos

Como se ha tratado en los capítulos 1 y 2, este estudio recoge su inspiración, entre otros, en el trabajo de Veneziano (1999a). Destacamos este trabajo por su exhaustividad en la descripción de las categorías de análisis y la fundamentación teórica, lo que le convierte en un estudio de referencia en el campo del análisis conversacional en edades tempranas. Tanto el trabajo que recoge dicha publicación, como una gran parte de los trabajos de Veneziano (Veneziano et al., 1990, Veneziano, 1997, Veneziano, 2004 y Veneziano 2005 entre otros) se han basado en el análisis de un caso longitudinal: Camille, una niña monolingüe francófona estudiada entre 1;3 y 2;6 meses de edad. Destacamos el estudio de Veneziano (1999a), en el que la autora

propone la codificación en la que está basada nuestro trabajo. En él se analizan las producciones de Camille en la transición de una a dos palabras.

Comparando los resultados del estudio de Veneziano (1999a) con los de nuestro estudio se encuentran varias discrepancias (principalmente metodológicas).

Por un lado, existen diferencias a nivel cualitativo en la codificación de las unidades que se consideran emisiones multipalabra. Veneziano no considera los artículos como unidades susceptibles de pertenecer a una combinación de palabras. Esto es, una combinación del tipo “la casa” sería analizada en su trabajo como una sola palabra. Este tipo de emisiones multipalabra no son muy frecuentes en nuestros datos por lo que suponemos que esta diferencia no será relevante.

Por otra parte, Veneziano omite detalles de los criterios con los que codifica las amalgamas o fórmulas y del procedimiento por el que mide las pausas entre las emisiones que componen las EPAS intra-turno. Esto ha podido afectar al recuento de emisiones multipalabra en función de los criterios que se hayan utilizado para considerarlas multipalabra o unidades de una palabra aislada, así como en su distinción de las EPAs intra-turno.

Además, en el trabajo de Veneziano se incluye una categoría para las EPAS intra-turno y para las emisiones multipalabra: las respuestas a preguntas. Estas respuestas a preguntas son emisiones multipalabra que la niña produce como respuesta a una pregunta (véase ejemplo 6.1). Nuestro estudio no contempla esta categoría como unidad de análisis independiente de la categoría emisión multipalabra y, por tanto, no se incluyen en nuestros análisis estadísticos. Sin embargo, cabe destacar que estas respuestas a preguntas no se encuentran en las EPAs intra-turno ni en el estudio de Veneziano ni en el nuestro.

Ejemplo 6.1.

Edad: 1;10

Situación: sube un perro de juguete por una torre de piezas.

\*MOT: qué hacen?

\*MOT: qué hacen # Mendía?

\*CHI: éte [: éste] bú:be [: sube].

La principal diferencia metodológica entre el estudio de Veneziano (1999a) y el trabajo aquí expuesto es el tipo de análisis realizados. Veneziano basa sus resultados en porcentajes y no presenta análisis estadísticos sobre la significatividad de los cambios para demostrar que los cambios se dan realmente. Encuentran que:

Las EPAs inter-turno generadas por la conversación son anteriores a las producciones de

dos palabras y llegan a un punto máximo. En nuestros resultados sólo podemos afirmar que coinciden en el tiempo, ya que este estudio comienza más tarde - a los 1;8 meses- y el de Veneziano a los 1;3 meses, y al inicio de este estudio encontramos ambos tipos de EPAS y algunas emisiones multipalabra incipientes. En el estudio de Veneziano las emisiones multipalabra aparecen a los 1;7 meses.

El perfil de Camille (Veneziano, 1999a) presenta la misma curva de aumento de EPAS inter-turno con apoyo previa a la generalización de las emisiones multipalabra.

Veneziano (1999a) no analiza la proporción de EPAS en función del apoyo del discurso y de la conversación con respecto a los totales generales de emisiones lingüísticas, lo hace con respecto al total de EPAS. La gráfica que presenta es de las curvas evolutivas en porcentajes de las EPAS inter- turno, las intra-turno y las emisiones multipalabra. Aporta más información desglosar las emisiones multipalabra sin apoyo del discurso, ya que su uso productivo predecirá mejor la adquisición de la combinatoria, al ser necesaria mayor autonomía en su uso (el total de emisiones multipalabra podría contener un gran número de emisiones imitadas).

Presentamos a continuación los análisis que pueden compararse de forma directa entre los dos estudios, al coincidir los totales.

En los datos cuantitativos observamos claras diferencias entre las EPAS inter-turno con y sin apoyo del adulto o el discurso. Cuando las EPAS inter-turno generadas por la conversación y con apoyo del discurso llegan al punto más alto del total de EPAS las inter-turno sin apoyo aumentan en la siguiente sesión y se convierten en las EPAS mayoritarias mientras decrecen las inter-turno con apoyo. Las inter-turno sin apoyo de la conversación son marginales en nuestro trabajo y no presentan cambios estadísticamente significativos (véase capítulo 5, tabla 5.12).

En el trabajo de Veneziano, hay un punto en el que las EPAS intra-turno llegan a ser el tipo de EPAS más numerosas por encima de las inter-turno. Esta relación no se observa en nuestro estudio. Esta diferencia podría deberse a diferencias en los criterios de codificación, como indicábamos anteriormente. En nuestros datos, las intra-turno son menos numerosas que las inter-turno, aunque al inicio presentan la misma proporción (véase capítulo 5, tabla 5.6). En Béjar (2011), en un análisis a partir de varios casos longitudinales en catalán y castellano, encuentran que el porcentaje de pausas bajo y que los niños producen las emisiones de dos palabras dentro de un contorno entonativo integrado en la mayor parte de las ocasiones, por lo que no parece que tengan dificultades en producir emisiones sin pausa. En este sentido, las EPAS intra-turno no serían necesarias para llegar a las emisiones de palabras, ni un paso previo debido a la falta de fluidez articulatoria o inmadurez en el desarrollo prosódico (véase capítulo 2, apartado 2.3.2).

Tanto en el estudio de Veneziano como el nuestro, en el momento en el que se da el mayor aumento de las EPAS inter-turno sin apoyo hay un avance en cuanto a la capacidad de expresar un mismo concepto a través de dos palabras diferentes. Esta capacidad es previa al momento en que el niño empieza a producir emisiones multipalabra, aunque aún no está totalmente adquirida esta capacidad de combinar conceptos, ya que la mayor parte de las emisiones multipalabra que aparecen son dependientes del contexto. Esto apoya la hipótesis de que la producción previa de al menos una de las palabras reduce la carga de la siguiente producción (Veneziano et al 1990).

En las emisiones multipalabra, Veneziano observa que cuando las emisiones de dos palabras pasan a ser la forma dominante, se da un incremento en la proporción de emisiones de tres o más palabras.

### 6.3.2. Revisión de las categorías de codificación

Revisamos a continuación los problemas que han surgido de los análisis de los resultados y que llevan a plantearse la necesidad de introducir cambios en la clasificación que propone Veneziano (1999a). Concretamente en lo que se refiere a las EPAS inter-turno sin apoyo de la conversación y la distinción entre las EPAS inter-turno con apoyo de la conversación y con apoyo del discurso.

Como puede observarse en el capítulo 5 (tabla 5.17), las EPAS sin apoyo de la conversación no presentan cambios en el tiempo con respecto al total de palabras aisladas, de EPAS y de emisiones. En el apartado 6.1 de este capítulo se ha visto que las EPAS parecen ser una estrategia de apoyo dentro de la conversación, por lo que las EPAS sin apoyo como tales podrían ser manifestaciones del paso hacia una mayor autonomía en la combinación de opciones expresivas, ya que los niños añaden un segundo enunciado a la secuencia de palabras que no ha sido motivado por el discurso ni por la intervención del interlocutor adulto, pero no se manifiesta de forma masiva.

Habría que comprobar si este tipo de EPAS se encuentra en otros niños, ya que en los resultados expuestos en el trabajo de Veneziano (1999a) llegan a alcanzar el 75% del total de EPAS al final de su estudio, tanto en EPAS inter-turno como en EPAS intra-turno.

Debido a las diferencias entre EPAS con apoyo y sin apoyo encontradas entre el estudio de Veneziano y el nuestro, se presentan argumentos a favor de la fusión de ambas categorías, como se ha utilizado en este estudio. En un principio esta fusión se hizo porque el interés de la investigación era ver la evolución de las EPAS con apoyo independientemente de su distinción. Durante el análisis de fiabilidad de la codificación que se describe en el capítulo 4 (subapartado

4.5.1), en el que se obtuvo un índice de acuerdo bastante considerable ( $Kappa=0,794$ ), se encontraron varios desacuerdos. Consideramos relevante describir e interpretar estos desacuerdos a nivel cualitativo, ya que puede aportar información valiosa sobre las peculiaridades del sistema de codificación que diferencia entre tipos de EPAS inter-turno con apoyo. Esto es, con apoyo de la conversación y con apoyo del discurso.

En el análisis cualitativo destacan las siguientes discrepancias entre la codificación de la juez y de la investigadora principal (expresadas en referencia a la codificación de la juez).

Las discrepancias se encuentran en varias dimensiones de análisis: la segmentación de la unidad de análisis y la activación previa en el discurso.

En cuanto a la segmentación de la unidad de análisis, encontramos que la juez analiza como válidas 10 tipos de emisiones y EPAS que la investigadora principal había descartado como nulas. La juez ha codificado como emisiones multipalabra emisiones con una palabra y un elemento del que no puede establecerse el referente -una emisión dudosa- amalgamas, y emisiones de una palabra repetida (véase capítulo 4, apartado 4.4).

Con respecto a la activación previa del discurso, las discrepancias están relacionadas con la codificación como EPAS inter-turno apoyadas por la conversación de EPAS inter-turno apoyadas por el discurso cuando la primera emisión es imitada (véase ejemplo 6.2).

Ejemplo 6.2.

\*MOT: y cómo hay que comer las patatas?

\*CHI: menén [: comer]. [+ im]

\*MOT: masticando.

\*CHI: matíto [: masticando]. [+im]

Los dos ejemplos anteriores han sido codificados por la juez como EPAS inter-turno con apoyo de la conversación, cuando la investigadora principal había codificado como EPAS inter-turno con apoyo del discurso.

Este desacuerdo saca a la luz un punto débil del sistema de codificación: ambas categorías no son excluyentes. La única diferencia, en estos casos, es que ambas palabras han sido producidas con apoyo, la primera del discurso y la segunda de la intervención del interlocutor. ¿Cómo se codificaría entonces cuando en el discurso inmediato se han utilizado ya ambas palabras de la secuencia?

Finalmente, existen dos motivos importantes por los que resulta hacer relevante hacer este análisis cualitativo de desacuerdos interjueces en lo que se refiere a la activación previa en el discurso. El primero tiene que ver con el límite entre las definiciones de EPAS inter-turno con apoyo de la conversación y las EPAS inter-turno con apoyo del discurso, como se ha visto más arriba; el otro, con las EPAS inter-turno que combinan el turno intermedio del adulto (el turno entre las dos emisiones en sucesión) una pregunta y una expansión que puede ser retomada por el niño en el siguiente turno. Por ello, en la categorización no puede saberse si el niño está imitando o respondiendo a la pregunta, como se observa en el ejemplo 6.3:

Ejemplo 6.3.

- \*MOT: y ardillas.
- \*CHI: tatillas [: ardillas]. [+ im]
- \*MOT: cómo hacían las ardillas?
- \*CHI: tá [?].
- \*MOT: se subían por las piedras.
- \*CHI: pédas [: piedras]. [+im]

Insistimos por tanto, en la revisión de algunas categorías de la codificación de Veneziano (1999a).

#### **6.4. Implicaciones prácticas y aplicaciones profesionales**

Otro tipo de implicaciones que se derivan de los resultados de este trabajo afectan a la práctica de la Clínica del Lenguaje y a ámbitos educativos. Tanto logopedas como otros profesionales cuyo ámbito de evaluación y/o intervención los problemas de lenguaje precisan de técnicas de interacción conversacional con niños en edades tempranas. Es de gran utilidad que estas técnicas puedan aplicarse de forma sistemática y estén basadas en mecanismos de interacción que se dan en los intercambios naturales. Por otra parte, la intervención en el ámbito familiar, más allá del centro pedagógico o clínico, puede basarse en pautas y orientaciones que ayuden a mejorar la interacción entre los niños y sus cuidadores. Aunque los padres no son terapeutas y puede ser necesaria la intervención profesional, esta puede verse enriquecida por la cantidad de contextos a los que tiene acceso la interacción cotidiana en el entorno del niño.

El presente trabajo contribuye a la comprensión de las bases de la interacción conversacional y de sus unidades de análisis, lo cual permite sistematizar su uso y su medida, pudiendo a su vez modificar y manipular los movimientos conversacionales en función de los

objetivos de intervención.

Para los casos en los que el aprendizaje del lenguaje no resulta posible dentro de las pautas temporales esperables, este trabajo aporta técnicas que pueden aplicarse a la estimulación en niños tanto a nivel semántico, como puede favorecer el desarrollo de la sintaxis incipiente. Puede aplicarse a niños que de manera natural no se inician en la combinación de palabras, independientemente de su edad. Se trata de estrategias que sirven para hacer explícito el apoyo para el aprendizaje que generalmente se produce de manera implícita (Gràcia, 2002).

En cuanto a la detección de los niños que pueden precisar de intervenciones como ésta, uno de los criterios que proponen distintos autores (por ejemplo, Bonifacio y Hvastja, 2004) para diagnosticar el retraso de lenguaje, es la ausencia de combinación de palabras entre 21 y 30 meses. Anteriormente, Bonifacio (1997) había considerado como índice de detección precoz de retraso de lenguaje la producción de EPAS a los 24 meses. Este último criterio habría que revisarlo en función de los resultados de nuestro estudio, ya que en nuestros datos se encuentran EPAS más allá de dicha edad.

En la práctica, el estudio de las EPAS muestra cómo las interacciones entre adulto y niño requieren de la participación activa de ambos interlocutores. Por ello, la intervención en estos casos se sustenta en técnicas de elicitación y en el uso de retomas imitativas. En este caso, la elicitación consiste en formular preguntas a partir de los enunciados espontáneos de una palabra de los niños para provocar que amplíen el uso de opciones expresivas (esta técnica coincide con las EPAS inter-turno con apoyo). Las retomas imitativas, como se explicó en el capítulo 2, consisten en la repetición por parte del adulto de los enunciados espontáneos de los niños, ampliando la información y proporcionando así un modelo más completo. Este tipo de técnicas tienen como ventaja que no están basadas en la instrucción dirigida por adultos para provocar el aprendizaje, sino que consisten en un conjunto de experiencias de interacción controlada que facilitan que el niño su sistema lingüístico-comunicativo.

Como puede verse en el ejemplo 6.4, las retomas de los adultos de las emisiones de los niños fomentan la progresión temática y la ampliación de opciones expresivas.

Ejemplo 6.4.

Edad: 2;3

Situación: CHI se pone los calcetines antideslizantes.

\*CHI: ía [: voya] **poné** [: poner].

\*MOT: vale.

\*MOT: venga.

\*MOT: siéntate.

\*CHI: ía [: voya] poné [: poner] **lo** [: los] **saquetínes** [: calcetines]

\*MOT: estos **calcetines los ponemos**

\*MOT: y así Mendía no se **escurre**.

\*CHI: **ncú:re** [: escurre] # no: . [+ im]

El estudio de Girolametto, Bonifacio, Visini, Weitzman, Zocconi y Pearce (2001) sobre diadas canadienses e italianas de niños de dos años con retraso de lenguaje y adultos, muestra correlaciones entre el input materno y la productividad lingüística medida por actividades que implican imitación y retomas imitativas expansivas, que son independientes de la lengua en el caso de las dos lenguas observadas.

Algunos profesionales han realizado propuestas de intervención sistemática con padres en el ámbito comunicativo (véase, por ejemplo, el Modelo INTERACT de Bonifacio y Hvastja, 2004). Dicho programa trata de ayudar a padres a adquirir estrategias comunicativas eficaces, así como a ser capaces de auto-evaluar su progreso. Consiste en un programa de prevención, evaluación e intervención para niños de entre 24 y 30 meses que presentan un retraso del lenguaje, no asociado a otros problemas de desarrollo. Incluye dos escalas de evaluación: una de estilo comunicativo que afecta al progenitor que se ve implicado en la interacción y otra del estilo comunicativo del niño.

Para poder aplicar este tipo de técnicas es necesario comprender el funcionamiento de los mecanismos subyacentes a los intercambios conversacionales. Los estudios disponibles que tratan este tema mediante técnicas experimentales, que son más próximas a la aplicación clínica que las aportaciones de los estudios observacionales, son escasos (Shwartz et al, 1985, Nieva, 2008). En Nieva (2008) se realizó un procedimiento experimental en el que se controlaba esta variable y se obtuvieron resultados significativos a favor del grupo experimental. Sin embargo, habría que controlar la influencia de otras variables, y realizar un estudio centrado en estas retomas finales.

Queda, por tanto, pendiente la realización de un estudio de intervención sobre este tipo de facilitación que sea sistemático y controlado y que parta de una muestra amplia. Este tipo de programas de intervención podría aplicarse a la estimulación de niños con desarrollo típico y por extensión para niños con desarrollo atípico del lenguaje. En este segundo caso la investigación precisa de estudios longitudinales que propongan hipótesis concretas y puedan mostrar diferentes trayectorias de desarrollo que ayuden a encontrar puntos comunes en los distintos perfiles que muestren la amplia variabilidad inter-individual que se observa en el desarrollo del lenguaje.

En líneas generales, la evaluación de la interacción conversacional, bajo los criterios que se proponen en las categorías de codificación de este trabajo, puede servir para valorar si es necesaria una intervención temprana o sería suficiente la intervención en el ámbito familiar

mediante orientaciones y seguimiento profesional. Por otro lado, estas técnicas pueden servir a los profesionales del ámbito clínico como herramientas de interacción terapéutica.

### 6.5. Limitaciones del estudio

Este estudio presenta limitaciones derivadas del tamaño de la muestra ( $n=1$ ), que condicionan la posibilidad de generalizar varios de los resultados de los análisis realizados.

En primer lugar, es necesario tener precaución con respecto a las producciones que no aparecen en el corpus o son poco frecuentes. Esto no supone necesariamente una falta de conocimiento, sino que puede tener que ver con “otros factores como la falta de oportunidades en una situación específica del discurso” (Eisenberg, 1997: p.520).

Por otra parte, el comienzo del período de estudio a los 1;8 meses, cuando las conductas que se observan están iniciándose constituye otra limitación reseñable. Haber comenzado a los 1;6 meses o en el momento en el que la niña contase con un vocabulario expresivo de 50 palabras habría aportado más información sobre el momento del inicio de las EPAS, la masa de vocabulario en ese momento, las relaciones iniciales de las conductas observadas, concretamente la relación entre EPAS inter e intra-turno y los intercambios recíprocos como posibles precursores de los intercambios discursivos que se han analizado. También podría haberse extendido el estudio en el tiempo, ampliando el período de observación. El final del período estudiado muestra una tendencia hacia la productividad en el uso de emisiones multipalabras.

A nivel semántico, un análisis pormenorizado del contenido de las opciones expresivas (diferencia entre opciones expresivas y alternativas, relaciones semánticas entre opciones expresivas...) habría aportado información valiosa para interpretar las elecciones de la niña de unos u otros enunciados en las secuencias analizadas. La comparación de estas relaciones semánticas con el tipo de preguntas o expansiones de los adultos podrían haber esclarecido el papel de los adultos en la elección de las opciones expresivas de la niña. Como vemos en el ejemplo 6.5, la relación semántica entre los enunciados que componen la EPAS es *agente-acción*. El padre elicitaba ambas funciones. Al hacer una pregunta directa sobre la acción del primer enunciado de la niña está provocando la ampliación hacia otra opción expresiva distinta de la inicial de etiquetado del agente.

## Ejemplo. 6.5.

Edad: 1;10  
 Situación: CHI ve un pájaro en un cuento.  
 \*FAT: eso qué es?  
 \*CHI: patíto [: pajarito].  
 \*FAT: un pajarito.  
 \*FAT: y qué hace el pajarito?  
 \*CHI: bé:la [: vuela].

Otro aspecto que queda limitado en este trabajo es no haber cuantificado las retomas imitativas finales de los adultos, lo que podría haber aportado información sobre el modelo que reciben de las combinaciones de palabras que son posibles con los enunciados que los niños están produciendo. Estos datos habrían aportado información directa sobre el impacto de las acciones comunicativas del niño en el adulto (y viceversa).

Por otra parte, la transcripción ortográfica es apropiada para este estudio, aunque una transcripción fonética podría haber aportado otro tipo de información que habría permitido profundizar en el análisis de las variables fonoprosódicas que pueden estar afectando a la segmentación del input. Esta transcripción tiene un coste elevado y no creemos que resulte esencial para este estudio.

Otra limitación se deriva de no haber incluido información multimodal en los análisis. Las combinaciones de gestos y palabras pueden aportar información relevante para entender la transición de palabras aisladas a emisiones multipalabra, como indican investigaciones recientes como la de Fasolo y D'Odorico (2012).

Finalmente, a pesar de contar con una grabación a los 4;06 meses de edad de la niña y de haber pasado el test PLON (Aguinaga et al. 2004), habría sido interesante disponer de otras medidas estandarizadas de su desarrollo del lenguaje general, y posteriormente el de la lectoescritura, así como pruebas de inteligencia y desarrollo psicomotor más generales.

## 6.6. Perspectivas de investigación

La complejidad del ámbito de estudio desde el que se aborda este trabajo abre múltiples opciones para el avance de la investigación. Cada trabajo terminado señala nuevas cuestiones a resolver, que permitirán profundizar en los resultados obtenidos, aportar evidencia empírica que refuerce los supuestos teóricos de los que se parte y ampliar perspectivas para avanzar en la

comprensión de los mecanismos que sustentan la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Si nos situamos en relación a otras investigaciones y teniendo en cuenta el estado de la cuestión de la investigación sobre adquisición del lenguaje desde el análisis conversacional (revisado en el capítulo 2), queda patente la necesidad de encontrar criterios y definiciones comunes y estables para los constructos teóricos que se manejan y poder así facilitar su análisis.

La mayor parte de las limitaciones expuestas se podrían superar realizando estudios posteriores. A continuación, describimos en líneas generales nuestras propuestas, que serán detalladas en los siguientes subapartados.

En cuanto al diseño de la investigación, un primer paso sería la ampliación de la muestra. Por un lado, la realización de más estudios longitudinales densos de estas características, permitiría recoger observaciones sobre diferencias individuales, y, como se ha dicho anteriormente, plantear perfiles de desarrollo en función de las claves que están a disposición de los niños en los distintos contextos conversacionales. Por otro lado, la muestra puede también ampliarse con nuevos estudios experimentales que empleen las EPAS de una manera sistemática para facilitar la producción de emisiones multipalabra.

En cuanto al análisis, sería útil introducir algunas mejoras a nivel metodológico, como un análisis de la longitud silábica de los enunciados y el análisis exhaustivo de los aditivos prepalabra para establecer las diferencias entre *fillers* y protomorfemas. Además de estas mejoras, se podría analizar detalladamente el contenido de las interacciones, con el estudio de las opciones expresivas, las retomas del adulto y el análisis de variables multimodales que incluyan gestos tanto complementarios como suplementarios.

A partir de las limitaciones de este estudio, y como sucesión natural de sus resultados, planteamos los diferentes temas y cuestiones susceptibles de ser abordados en investigaciones futuras.

### 6.6.1. Forma y función en la identificación y extensión de las unidades enunciativas

Partiendo de la propiedad de doble articulación del lenguaje, vemos cómo las unidades más pequeñas que componen las emisiones infantiles se encadenan para formar unidades más largas. En cuanto análisis formal, proponemos extender el análisis a unidades más pequeñas y más amplias que pueden aportar información sobre cómo se materializa en el proceso de desarrollo esta propiedad de doble articulación y la recursividad del lenguaje. Estas unidades serían la sílaba, las emisiones de longitud dudosa, las repeticiones de una o varias palabras y las emisiones de dos palabras en sucesión. Presentamos a continuación, las preguntas de investigación que han surgido

de nuestro trabajo.

### Forma

#### *La longitud, la duración silábica y las emisiones multipalabra.*

El análisis del proceso durante el que se alargan las unidades enunciativas que los niños son capaces de producir suele centrarse en la observación de cómo el uso de palabras aisladas se amplía a emisiones de dos o más palabras. A lo largo de este trabajo se ha discutido sobre las dificultades de categorizar los enunciados con este criterio de “número de unidades”.

Basándonos en la revisión de estudios previos expuesta en los dos primeros capítulos de esta tesis, y de los resultados de la misma, consideramos que existen variables fonoprosódicas que podrían influir en la longitud de las emisiones de los niños. Por ejemplo, ¿cómo afectan los cambios evolutivos en la longitud y la duración silábica a las emisiones de palabras aisladas y multipalabra? Introducir estas variables podría aportar nuevos datos para el estudio de los fenómenos que estudiamos. Resaltamos las contribuciones de otros estudios previos: (Donahue, 1986) y Aoyama et al (2005). Donahue (1986) planteó que los enunciados tienen que ser de más de dos sílabas diferentes dentro de un mismo contorno entonativo antes de que las emisiones multipalabra sean productivas, y Aoyama et al. (2005) resaltaron el papel de los *fillers* para el aumento del control de la duración silábica, como preparación para el inicio de la combinatoria.

#### *Encadenamiento y repetición*

No todos los elementos que componen las emisiones de los niños en edades tempranas son identificables debido a la inconsistencia de las producciones, y a sus habilidades articulatorias. Por ello, dada la idiosincrasia de las unidades que componen estas emisiones de varios elementos la estrategia de contar palabras puede completarse con otras estrategias que permiten tener en cuenta aspectos como la repetición de palabras. ¿Este tipo de repeticiones y las emisiones dudosas de varios elementos podrían afectar a la emergencia de la combinación de palabras?

En este apartado se encuentran repeticiones que pueden afectar al cálculo de la Longitud Media de Emisión. Además de las amalgamas que se han analizado en el estudio se encuentran repeticiones de un mismo enunciado, sea éste de una o varias palabras (véase capítulo 4, apartado 4.4.2). A nivel cualitativo, hemos observado que las repeticiones se dan principalmente con palabras del tipo: “yo”, “no”, “mira”, “más”, “aquí”, y otras palabras o fórmulas que sirven para expresar relaciones de recurrencia, son deícticos que indican relaciones espaciales o personales, o son vocativos que se usan para llamar la atención. Es decir, se repiten expresiones con una

función pragmática muy clara. Estas expresiones coinciden con las que Brown (1973) había clasificado como *pivots* o palabras *eje* sobre las que se sustentan las primeras emisiones multipalabra.

Su análisis pormenorizado podría aportar información valiosa para la comprensión de mecanismos cognitivos a nivel de memoria, de aprendizaje de manejo de la información suprasegmental y de la cantidad de unidades articulatorias, etc.

Por una parte, estas emisiones inconsistentes y repetidas podrían competir por los recursos mnémicos que están en juego para emitir yuxtaposiciones de una o más palabras que se repiten o secuencias de vocalizaciones unidas a palabras. También, a nivel suprasegmental, al incluir estas vocalizaciones junto con otras se requiere una adaptación de la prosodia, que podría acabar derivando, más adelante, en una curva entonativa oracional.

Por otra parte, a nivel semántico, en concreto en las emisiones con unidades dudosas, cabría preguntarse si las partes que no interpretamos corresponden a unidades semánticas expresadas. Como se ha visto, este tipo de emisiones sirven a nivel pragmático para realizar acciones y comunicar intenciones, por lo que la niña las estaría usando como enunciados canónicos y este es un aspecto a explorar en relación con la evolución en la forma, que se muestra imprecisa e inconsistente.

*La relación entre la evolución del vocabulario, la morfología y la Longitud Media de Emisión.*

¿Cómo evoluciona la Longitud Media de Emisión en morfemas de la niña y de los adultos que interaccionan con ella en este período de transición de una a dos o más palabras? Este análisis tendría como objetivo comprobar la evolución de la cantidad de vocabulario y los avances en morfología verbal y nominal a lo largo del tiempo con los cambios ya estudiados en los mecanismos conversacionales y de segmentación del *input*. Abordar esta cuestión aportaría evidencia para confirmar si los padres adaptan la longitud de sus emisiones en el lenguaje dirigido a los niños durante el proceso de ampliación de las emisiones multipalabra y podría contribuir una mayor comprensión del inicio de la gramática.

### Función

#### *Las relaciones argumentales*

Los análisis basados en aspectos semánticos aportan información valiosa ante la dificultad de saber cuál es el estatus gramatical de las emisiones de los niños durante el proceso de adquisición de las primeras emisiones multipalabra, debido, entre otras causas, a la inconsistencia de las producciones. Desde esta perspectiva se plantea la siguiente cuestión: ¿cuál es la relación

entre las opciones expresivas y la composición de los argumentos de las primeras emisiones con la emergencia de la combinación de palabras?, ¿cuál es la relación entre la composición argumental de las EPAS y emergencia de la capacidad combinatoria?

Fasolo y D’Odorico (2012) han estudiado la composición argumental en combinaciones de palabras. Consideran que la LME es imprecisa y por ello miden el número de argumentos, que pueden expresarse mediante gestos o palabras. Distinguen entre las *emisiones multi-argumento* (que incluyen al menos dos referentes), y las *emisiones de argumento simple* (un solo referente).

El análisis de las EPAS y emisiones multipalabra, combinado con el análisis de las relaciones semánticas expresadas entre los argumentos, y de las relaciones semánticas que eliciten los adultos en las EPAS mediante sus preguntas o expansiones de las emisiones de los niños podrían enriquecer nuestros resultados y aportar nueva información sobre cómo se integra el nivel funcional con el formal para construir las primeras emisiones multipalabra y la gramática temprana.

Proponemos realizar un análisis de la conversación que tenga en cuenta estas variables que afectan al contenido de las emisiones producidas por los niños.

*Las combinaciones multimodales.*

Como se ha expuesto en el capítulo 1 y a raíz de los resultados obtenidos en el trabajo de Murillo (2011) en el que la autora muestra una exhaustiva compilación de evidencias a favor de la comunicación multimodal, los análisis sobre la emergencia de la gramática temprana son más completos si incluyen información que aúne gestos y palabras, ya que éste es el formato de comunicación real. Nos preguntamos ¿cuál es la relación entre las combinaciones multimodales en las EPAS y las emisiones multipalabra? Para ello planteamos explorar el efecto de introducir variables de otras modalidades en los análisis realizados para esta tesis y observar cómo afecta a la emergencia de las emisiones de dos o más palabras, por ejemplo, la evolución en el uso de gestos complementarios y suplementarios, partiendo de las conclusiones de los hallazgos de Capirci y Volterra (2008) que plantean una posible relación entre gestos suplementarios y el inicio de la sintaxis. En este caso se trataría de observar esta relación en las Emisiones de Palabras Aisladas en Sucesión, en las que una de las palabras de la secuencia se sustituye por un gesto. En el ejemplo 6.7 se muestra un gesto complementario. La niña señala el referente a la vez que dice: “allí”. El gesto no aporta información nueva. Sin embargo, en el ejemplo 6.8 el gesto es suplementario, la niña dice: “pone” a la vez que señala el lugar donde quiere que su padre ponga el DVD. Se da una relación semántica “acción-locativo”.

Ejemplo 6.7.

## CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Edad: 1;11

Situación: CHI señala un dibujo en el que hay peces

\*CHI: petítos [: pececitos].

\*FAT: pececitos en dónde?

\*CHI: allí [=! señala el dibujo].

\*FAT: aquí?

Ejemplo 6.8.

Edad: 1;11

Situación: FAT tiene en la mano un DVD.

\*FAT: qué hago con él # Mendía?

\*CHI: pone [=! señala el DVD].

Como puede observarse a partir de estos dos ejemplos, las combinaciones entre gestos y palabras podrían ser variadas y su aportación a la adquisición de la capacidad combinatoria puede diferir en función de estas diferencias.

### 6.6.2. La interacción conversacional

*La imitación y las retomas imitativas.*

Se plantean las siguientes preguntas: ¿qué elementos de una emisión compleja se imitan?, ¿en qué orden se presentan?, ¿cuántos se imitan? ¿cómo se relacionan estas variables con el progreso en las emisiones multipalabra?, por un lado, y por otro, ¿cual es la naturaleza de las retomas imitativas al final de un *evento*? En ocasiones, estas retomas recogen dos enunciados del niño.

Ejemplo 6.9

Edad: 1;11.

Situación: CHI acaba de enseñar dos pasteles de plastilina a OBS

\*CHI: tos [: dos].

\*MOT: dos qué?

\*CHI: patéles [: pasteles].

\*MOT: dos pasteles # muy bien.

En el ejemplo 6.9 puede verse cómo la madre retoma las dos palabras de la secuencia inter-turno, ofreciéndole el modelo a la niña.

Cuando se trata de las imitaciones o retomas que realiza el niño, el análisis pretende aportar información que contribuya a dar respuesta a cuál es la longitud de las imitaciones, esto es, cuántos elementos de una emisión se están imitando, y comprobar si esta longitud varía con el tiempo y cómo se relaciona con otras variables concomitantes al inicio de la producción de emisiones multipalabra. Este tipo de análisis podría aportar información sobre la relación entre la

memoria la capacidad articulatoria y las incipientes emisiones multipalabra.

*La activación previa en el discurso*

En el análisis del discurso conversacional, como se ha podido ver a lo largo de la exposición de este trabajo, tanto el adulto como el niño “reciclan” las emisiones que han producido anteriormente para mantener la continuidad temática. Hemos llamado a esta variable *activación previa en el discurso* (emisiones con apoyo del discurso). En Veneziano (1999a) se incluyen los datos sobre el interlocutor que introduce cada emisión de las retomadas, aunque no las analiza en profundidad. En este trabajo se han codificado pero no se han incluido en el análisis. ¿Es relevante esta distinción? ¿la información se ha activado antes en la conversación con mayor frecuencia porque el mismo niño ha introducido la palabra en el discurso, está registrando las palabras introducidas por el adulto, o lo introducen ambos? ¿se producen cambios durante el período entre una y dos o más palabras en la persona que introduce las emisiones en el discurso?

Finalmente, de todo lo anterior se derivan las siguientes cuestiones: ¿las estrategias de conversación con los niños presentan diferencias individuales en función de variables personales, socio-económicas y/o culturales?, y si es así, ¿los diferentes estilos de los padres pueden proporcionar diferentes oportunidades para participar en las EPAS? Esto es, la interacción con padres más directivos, ¿difiere de la interacción con padres que fomentan la participación del niño en la conversación como interlocutor válido? por otro lado, los padres que dejan espacio disponible en su discurso para que los niños rellenen su turno de habla, ¿podrían estar facilitando el uso de EPAS?

*La recursividad en las secuencias discursivas y las emisiones multipalabra.*

Como evidencia de la variabilidad intra-sujeto dentro de una concepción no lineal del desarrollo, los resultados de este trabajo han permitido ver que las emisiones de tres o más palabras conviven en el tiempo con las emisiones de una y dos palabras y con las EPAS. Estas EPAS no son unidades enunciativas, sino discursivas, por lo que dependen de la intervención en la conversación tanto del niño como del adulto.

En los resultados de este trabajo las EPAS inter-turno descendían al finalizar el período estudiado (véase capítulo 5). Este descenso, ¿se debe a que la niña deja de participar?, es decir, ¿la niña deja de responder a las intervenciones del adulto aportando nuevas opciones expresivas a su intervención inicial?, o ¿el adulto deja de expandir con imitaciones o preguntas la primera intervención de la niña en la secuencia conversacional? ¿Cómo influyen en la emergencia y generalización de las emisiones multipalabra las intervenciones de los adultos que tratan de

fomentar la continuación de las emisiones aisladas que no han sido retomadas por los niños y no han llegado a ser EPAS?

Si se diera el descenso de estas conductas de retoma por parte de uno o ambos interlocutores podría deberse a que la primera intervención de la niña ya sería una emisión de dos palabras. Sin embargo, durante el proceso de codificación de nuestros datos, hemos visto cómo las emisiones en sucesión pueden incluir también emisiones multipalabra, por lo que podría tratarse de una estrategia recursiva, y que podríamos denominar como emisiones de palabras combinadas en sucesión, o adoptar cualquier otra terminología que se fundamente en su estructura o función.

En este trabajo se han observado algunos ejemplos de emisiones en sucesión que incluyen más de una palabra. En el ejemplo 6.10 puede observarse cómo la niña produce una emisión de dos palabras y el padre solicita que amplíe la información mediante una pregunta.

Ejemplo 6.10.

Edad: 1;10

Situación: lectura de cuento.

\*FAT: no: # hay dos .

\*CHI: hay patitos [: pajaritos].

\*FAT: y qué están haciendo?

\*CHI: bé:la [: vuela] .

\*FAT: están volando ?

Este procedimiento de elicitación natural de opciones expresivas es central en las EPAS inter-turno, lo que nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta ¿Existe recursividad en este proceso?, es decir, ¿podrían utilizarse las emisiones de palabras en sucesión como apoyo para ampliar las emisiones de dos a tres o más palabras?, ¿o cuando los niños adquieren la capacidad combinatoria en el paso de una a dos palabras ya están en la disposición de generalizar el mecanismo a las emisiones de tres o más sin tener que servirse del apoyo de la conversación?

Para profundizar en estas cuestiones habría que ampliar el análisis de las sesiones del corpus analizado y ver si este tipo de secuencias conversacionales son significativas y poder así interpretar su papel.

En resumen, todas estas propuestas pasarían por la necesidad de ampliar estos estudios a muestras más amplias, para obtener y observar la variabilidad inter-individual, además de extenderlo a muestras de desarrollo atípico, y a grupos de población con diferente nivel socio-económico, por las posibles diferencias en los estilos de interacción parental. La investigación no tiene límites.

### 6.7. Conclusiones.

Del análisis del caso del estudio longitudinal que se presenta en este trabajo se pueden extraer varias conclusiones generales.

Por un lado, se ha aportado evidencia empírica que sugiere que la estructura de la conversación podría estar favoreciendo el inicio de la producción de emisiones multipalabra y su progresiva generalización. En este proceso de cambio intervienen tanto el niño como el adulto. El niño participa en tareas que no domina como interlocutor válido bajo la supervisión del adulto y la propia interacción es el motor del desarrollo. La imitación por parte del niño y la continuidad temática que proporciona la actividad del adulto actuarían como factores que contribuyen a la explicación de este proceso complejo de cambio. Por tanto, el avance en la producción de una a dos o más palabras sería posible tanto por el apoyo del adulto, como por el aumento de la competencia del niño como interlocutor.

Por otro lado, se ha presentado evidencia a favor de la no-linealidad del proceso de cambio que se da en la transición de una a dos palabras. Consideramos que la conversación constituye un contexto de interacción que aporta información lingüística valiosa para la comprensión de los fenómenos que estudiamos, sirviéndose de las intervenciones de todos los interlocutores implicados en la comunicación. Además, de ser un contexto en el que se dan cambios funcionales en los que se va incrementando la información semántica que se aporta en las intervenciones, estableciendo nuevas relaciones de significado.

A nivel metodológico, y teniendo en cuenta los resultados que se desprenden de los análisis realizados, podemos concluir que la conversación precisa de los dos tipos de análisis que hemos llevado a cabo: a nivel pragmático-discursivo y pragmático-formal. Es decir, el análisis formal a nivel enunciativo y el conversacional (i.e. nivel discursivo, a partir del análisis de las EPAS, por ejemplo) no tienen por qué ser excluyentes.

En relación al análisis formal a nivel enunciativo, y tal y como hemos reflejado a lo largo de la exposición, tanto de la parte teórica como de la parte empírica de este trabajo, la distinción entre las categorías “palabra” y “emisión multipalabra” o “combinación de palabras” presenta dificultades. Es probable que el nivel al que procesan el lenguaje los niños de estas edades precise una categorización específica que incluya otras distinciones que permitan captar las particularidades de procesamiento “superficial” o “incompleto” de estas unidades enunciativas.

Aún queda mucho por hacer, creemos que un abordaje de la cuestión del inicio de la combinatoria desde una perspectiva sistémica que aúne y compare resultados de observaciones sobre los cambios en el desarrollo prosódico, léxico, semántico-pragmático y de procesamiento

## CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

multimodal, será la clave para llegar a establecer las relaciones que contribuyen a generalizar los aprendizajes.

Este trabajo abre la puerta a nuevos trabajos longitudinales y experimentales con muestras más amplias y también al estudio de la conversación adulto-niño en el ámbito clínico. La concepción de la conversación como un entorno de interacción en el que el niño y el adulto tienen un papel activo y co-constructivo implica que, en el caso de ser necesaria una intervención para que los niños con dificultades de lenguaje se inicien en la combinación de palabras, los terapeutas y los familiares han de disponer de herramientas sistematizadas para regular su interacción.

## REFERENCIAS

- Alcina Franch, J. y Blecua Perdices, J.M (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Aguinaga, G., Armentia, M.A, Fraile, A., Olanga, P. y Uriz, N. (2004). *PLON-R. Prueba de Lenguaje Oral de Navarra*. Madrid: TEA Ediciones
- Alexander, S. (1920). *Space, Time and Deity*. Londres: Macmillan.
- Andersen, C. E. Y Marinac, J. V. (2007). Using an observational framework to investigate adult language input to young children in a naturalistic environment. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(3), 307-324.
- Aoyama, K., Peters, A.M. y Winchester, K.S. (2010). Phonological changes during the transition from one-word to productive word combination. *Journal of Child Language*, 37, 145-157.
- Arlman-Rupp, A. J. L., Van Niekerk de Haan, D. y Van de Sandt-Koenderman, M. (1976). Brown's early stages: Some evidence from Dutch. *Journal of Child Language*, 3, 267-274.
- Barnes, S., Gutfreund, M., Satterly, D. y Wells, G. (1983). Characteristics of adult speech which predicts children's language development. *Journal of Child Language*, 10, 6-84.
- Barnwell, B.B. (2010). Syntactic Productivity in Early Multiword Speech. Presentation at Linguistics Department Colloquium, University of California, Santa Barbara, February 25, 2010.
- Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, 27, 521-559.
- Bates, E., Bretherton, I. y Snyder, L. (1988). *From first word to grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, E., Dale, P. y Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of child language*. (pp. 96-151). Oxford: Basil Blackwell.
- Bates, E. (2003). Natura e cultura nel linguaggio. En: R. Levi-Montalcini, D. Baltimore, R. Dulbecco, y F. Jacob (Series Eds.) y E. Bizzi, P. Calissano, y V. Volterra (Vol. Eds.), *Frontiere della biologia. Il cervello di Homo sapiens*.(pp. 241-265). Rome: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.
- Bateson, M. C (1975). Mother-infant exchanges: The epigenesis of conversational interaction. En D. Aaronson, y R. W Rieber (Eds.), *Developmental psycholinguistics and communication disorders; annuals of the New York Academy of Sciences*. (pp.101-113). New York: Academy of Sciences.
- Behrens, H. y Gut, U. (2005). The relationship between prosodic and syntactic organization in early multiword speech. *Journal of Child Language*, 32 (1), 1-34.
- Béjar, M. (2011). Early phrasing patterns in Catalan and Spanish multi-word speech. Trabajo de Investigación. Màster en Ciència Cognitiva i Llenguatge. UPF.

- Benveniste, E. (1958): Problemas de lingüística general. I, México: Siglo XXI. Reedición en español: 1974.
- Benveniste, E. (1970). Problemas de lingüística general. II, México: Siglo XXI. Reedición en español: 1977.
- Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berthet, F. (1979). Eléments de conversation. *Communications*, 30, 109-163.
- Bloom, L. (1970) *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bloom, L. (1973). *One word at a time*. The Hage: Mouton and Co.
- Bloom, L., Lightbown, P. y Hood, L. (1975). Structure and variation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.
- Bloom, L., Miller, P. y Hood, L. (1975). Variation and reduction as aspects of competence in language development. *Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 9, pp. 3-55).
- Bloom, L.(1991). *Language Development from two to three*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bloom, L., Margulis, C., Tinker, E. y Fugita, N- (1996). Early conversations and word learning: contributions from Child and Adult. *Child Development*. 67, 3154-3175.
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. En: D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language*, (5th ed., pp. 309–370). New York: Wiley.
- Boersma, P. y Weenink, D. (2009). Praat: Doing phonetics by computer (Version 5.1.12)[Computer program]. Retrieved 4 August 2009, from [www.praat.org](http://www.praat.org)
- Bonifacio, S. y Hvastja S.L. (2004). *Modelli di intervento precoce per il bambino parlatore tardivo: il modello Interact*. Tirrenia. Edizioni del Cerro.
- Borer, H. y Wexler, K (1987). The maturation of syntax. En T. Roeper y E. Williams (Eds.), *Parameter setting and language acquisition*. Dordrecht: Reidel.
- Bottari, P., Cipriani, P. y Chilosi, A.M. (1993). Protosyntactic devices in the acquisition of italian free morphology. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*, 3, 327-369.
- Bowerman, M (1973). Structural relationships in children's utterances: Syntactic or semantic? En T.E Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.
- Braine, M. (1963). The Ontogeny of English Phrase Structure: The First Phase. *Language*, 39 (1), 1-13
- Braine, M.D. (1976). Children's first words combinations. *Monographs of the Society for the Research in Child Development*, 41 (1, Serial No.164).

- Branigan, G. (1979). Some reasons why successive single Word utterances are not. *Journal of Child Language*, 6, 411-421.
- Braten, S. (1973). Model monopoly and communication: Systems theoretical notes on democratization. *Acta Sociologica*, 16(2), 98-107.
- Bråten, S. (1998). Infant learning by altercentric participation: the reverse of egocentric observation in autism. En S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bråten, S (2002). Altercentric perception by infants and adults in dialogue. En M. Stamenov y V. Gallese (Eds.), *Mirror Neurons and the Evolution of Brain and Language*. (pp. 273-294). Amsterdam: John Benjamin Publishers Co.
- Bråten, S (2009). The intersubjective mirror in infant learning and evolution of speech. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Brooks, P. y Tomasello M. (1999). Young children learn to produce passives with nonce verbs. *Developmental Psychology*, 35, 29-44.
- Brown, R. (1973). *A First Language. The early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, R. y Hanlon, C. (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech. En J. R. Hayes (Ed.), *Cognition and development of language*. New York: Wiley.
- Brown, R. Cazden, C. y Bellugi, U. (1969). The child's grammar form I to III. En J.J.P. Hill (Comp.), *Minesota Symposia on Child Psychology*, vol. 2. Minneapolis: Minesotta University Press.
- Brown, R. y Fraser, C. (1963). The acquisition of syntax. En C. N Coger y B. S Musgrave (Comps), *Verbal Behavior and learning. Problemes and processes*. New York: McGraw-Hill.
- Bruner, J. (1978). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Bruner, J. (1986). *El lenguaje del niño*. Barcelona. Paidós.
- Bühler, K. (1926). Les lois générales d'évolution dans le langage de l'enfant. *Journal de psychologie*, 23, 597-607.
- Camaioni, L. (1979). Child-Adult and Child- Child conversations. An interactional approach. En E.Ochs y B.B Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics*. (pp. 325-338) New York: New York Academic Press.
- Caselli, C., Casadio, P. y Bates, E. (1999). A comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian. *Journal of child language*, 26(1), 69-111.
- Caselli, M. C., Volterra, V. y Pizzuto, E. (1984). The relationship between vocal and gestural communication from the one-word to the two-word stage. Paper presented at the International Conference of Infant Studies. Nueva York.
- Capirci, O., Iverson, J. M., Pizzuto, E. y Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language*. 23, 645-673.

- Capirci, O. y Volterra, V. (2008). The emergence and development of a strong and changing partnership. *Gesture*, 8, 22-24.
- Chen, A. y Fikkert, P. (2007). *Intonation of early two- word utterances in Dutch*. Saarbrücken, 6-10.
- Chomsky, N. (1956). *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton.
- Chouinard, M. y Clark, E.V. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language*, 30, 637-669.
- Clahsen, H. (1996). Introduction. En H. Clahsen. *Generative perspectives on language acquisition: Empirical findings, theoretical considerations, and cross-linguistic comparisons*. Amsterdam: Benjamins.
- Clark, H. (1999). On the origins of conversation. *Verbum XXI, Presses universitaires de Nancy*, 2, 147-161.
- Clark, E.V. (2001). Emergent Categories in First Language Acquisition. En M.Bowerman y S.C Levinson (Eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development*. (pp.379-405). Cambridge University Press.
- Clark, E.V. (2007). Young children's uptake of new words in conversation. *Language in Society*, 36, 157-182.
- Clark, E.V. y Bernicot, J. (2008). Repetition as ratification: How parents and children place information in common ground. *Journal of Child Language*, 35, 349-371.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Collings, A. (1990). Acquisition of German. En J.M. Meisel (Ed.), *Two first languages: Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht: Foris Publications.
- Corballis, M. C. (2010). Mirror neurons and the evolution of language. *Brain and language*, 112 (1), 25-35.
- Christophe, A., Gout, A., Peperkamp, S. y Morgan, J. (2003). Discovering words in the continuous speech stream: The role of prosody. *Journal of Phonetics*, 31, 585-98.
- Crystal, D. (1986). Prosodic development. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language acquisition: studies in first language development*. Cambridge University Press.
- Dale, P., Bates, E., Reznick, S., y Morisset, C. (1989): The validity of a parent report instrument of child language at 20 months, *Journal of Child Language*, 16, 239-249.
- Demetras, M.J., Nolan Post, K. y Snow, C.E. (1986). Feedback to first language learners: the role of repetitions and clarification questions. *Journal of Child Language*, 13, 275-292.
- DePaolis, R. A., Vihman, M.M. y Kunnari, S. (2008). Prosody in production at the onset of word use: A cross-linguistic study. *Journal of Phonetics*, 36, 406-422.
- Devescovi, A., Caselli, C., Marchione, D., Pasqualetti, P., Reilly, J. y Bates, E. (2005). A crosslinguistic study of the relationship between grammar and lexicon development. *Journal of Child Language*, 32, 759-786.

- Dominey, P.F (2004). Situation alignment and routinization in language acquisition. En M.J. Pickering y S.Garrod (Comps), Towards a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and Brain Sciences*. 27, 169-226.
- Donahue, M. (1986). Phonological constraints on the emergence of two-word utterances. *Journal of Child Language*, 13 (2) 209-218.
- Dore, J., Franklin, M.B., Miller, R.T. y Ramer, A.H. (1976) Transitional phenomena in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 3, 13-19.
- Dore, J., Gearhart, M. y Newman, D. (1978). The structure of nursery school conversation. En K. Nelson (Ed.), *Children's Language*. New York: New York Gardner Press.
- Dore, J. (1979). Conversational acts and acquisition of language. En E. Ochs y B.B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics*. (pp 339-361) New York: New York Academic Press.
- Dore, J. (1985). Holophrases revisited: Their Logical Development from Dialog. En M.D. Barret (Ed.), *Children's single-word speech*. . New York: Wiley.
- D'Odorico, L. y Carubbi, S. (2003). Prosodic characteristic of early multi-word utterances in Italian children. *First Language*, 23, 97-116.
- Eisenberg, A. (1997). Investigating children's language. A comparison of conventional sampling and elicited production. *Journal of Psycholinguistics Research*, 36 (5) 519-538.
- Elman, J. (2003). Development it's about time. *Developmental Science*, 6 (4), 430-433.
- Elman, J., Bates, E., Johnson, M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. y Plunkett, K. (2006). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Ervin-Tripp, S. (1979). Children's verbal turn-taking. En E. Ochs y B.B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics*. (pp 391-414) New York: New York Academic Press.
- Estigarribia, B. y Clark, E. (2007). Getting and maintaing attention in talk to young children. *Journal of Child Language*. 34, 799-814.
- Fasolo, M. y D'Odorico, L. (2012). Gesture-plus-word combinations, transitional forms, and language development. *Gesture* 12 (1), 1-15.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Reilly, J. S y Pethick, S. (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D. y Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 59, 5.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Jensen, M. R., Kaniel, S. y Tzuriel, D. (1987). Prerequisites for assessment of learning potential: the LPAD model. En C.S Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential*. New York: The Guilford Press.
- Fleiss, J.L. (1981). *Statistical methods for research workers*. Edinburg: Oliver and Boyd.

- Franklin Sentis, B. (1997). Interacción y discurso. *Onomazein*, 2, 371-386.
- Frota, S. y Vigário, M. (2008). The intonation of one-word and first two-word utterances in European Portuguese. Paper presented at the Third Conference on Tone and Intonation (TIE 3), Lisbon, 15–17 September 2008.
- Frota, S. (2010). Prosodic structure in early child speech: Evidence from intonation, tempo and coda production. Paper presented at the Workshop on Prosodic Development, Barcelona, 2010.
- Galián, M.D., Carranza, J.A., Escudero, A.J., Ato, M. y Ato, E. (2006). Diferencias individuales en la competencia lingüística de los sujetos referenciales y expresivos. *Psicothema*, 18, 37-42
- Galván-Bovaira, M.J. y Del Río, M.J (2009). La evaluación de la interacción comunicativa y lingüística en relación a la adquisición del lenguaje infantil. Revisión de estudios observacionales y escalas de estimación. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29 (4), 225-236.
- Gallardo Paúls, B. (1993). Lingüística perceptiva y conversación: secuencias. En B. Gallardo. *A Monographic Series in Linguistics and World Perception*. LynX. Valencia: Universitat de Valencia- Minnessotta University, 216-233.
- Gallardo Paúls, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.
- Girolametto, L., Bonifacio, S., Visini, C., Weitzman, E., Zocconi, E. y Pearce, P. S. (2002). Mother-child interactions in Canada and Italy: Linguistic responsiveness to late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(2), 153-171.
- Goffman, E. (1976): Replies and responses. *Language in society*, 5, 257-313.
- Goldin-Meadow, S., Goodrich, W., Sauer, E. e Iverson, J. (2007). Young children use their hands to tell their mothers what to say. *Developmental Science*, 10 (6), 778-785.
- Gordon, D. y Lakoff, G. (1971). *Conversational postulates*. Michigan: University of Michigan.
- Gràcia, M. (2003). *Comunicación y lenguaje en primeras edades: intervención en familias*. Lleida: Milenio.
- Greenfield, P. M. y Smith, J.H. (1976). *The structure of communication in early language development*. New York: Academic Press.
- Greenfield, P.M. (1978). Informativeness, presupposition, and semantic choice in single- word utterances. En N. Waterson y C. Snow (Eds.), *Development of Communication: Social y Pragmatic Factors*. New York: John Wiley y Sons.
- Greenfield, P., Reilly, J., Leaper, C. y Baker, N. (1985). The structural and functional status of single-word utterances and their relationship to early multi-word speech. En M.D. Barrett (Ed.), *Children's single-word speech* (pp. 233-267). Chichester: Wiley y Sons.
- Grégoire, A. (1948) L'Apprentissage du langage. En A. Bar-Adon and W. F. Leopold (Eds.), *Child Language: A Book of Readings*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1971. (Extracto traducido y reimpresso de L'Apprentissage du Langage, publicación original,

1948.)

- Grice, H.P. (1975). Logic and Conversation. Syntax and Semantics En P.Cole y J.L. Morgan (Eds.), *Speech Acts*. Vol 3. (pp 41-58). New York: Academic Press.
- Hasson, N. y Joffe, V. (2007). The case for Dynamic Assessment in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 23, 1, 9-25.
- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Herrero Cecilia, J. (2006). *Teorías de Pragmática, de Lingüística Textual y de Análisis del Discurso*. Toledo: Universidad de Castilla La-Mancha.
- Herr-Israel, E. (2006). Single words to combinations: Longitudinal analysis reveals constructive processes integrating lexical and pragmatic development within a conversational context. Tesis doctoral sin publicar. Rutgers University.
- Herr-Israel, E. y McCune, L. (2011). Successive single-word utterances and use of conversational input: a pre-syntactic route to multiword utterances. *Journal of Child Language*, 38, 166-180.
- Hickey, T. (1993). Identifying formulas in first language acquisition. *Journal of Child Language*, 20, 27-41.
- Hickey, T. (1991). Mean Length of Utterance and the acquisition of Irish. *Journal of Child Language*, 18, 369-553.
- Hickok, G. (2010). The role of mirror neurons in speech and language processing. *Brain and Language*, (112), 1, 1-2.
- Hollich, G. J., Hirsh-Pasek, K. y Golinkoff, R. M (2000). Breaking the language barrier: An emergentist coalition model for the origins of word learning. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65 (3), 1-123.
- Hopkins, W. D. y Leavens, D. A. (1998). Hand use and gestural communication in chimpanzees (pan troglodytes). *Journal of Comparative Psychology*, 112(1), 95-99.
- Hyams, N. (1986). *Language Acquisition and the theory of Parameters*. Dordrecht: Reidel.
- Iverson, J. M., Capirci, O., Volterra, V. y Goldin-Meadow, S. (2008). Learning to talk in a gesture-rich world: Early communication in Italian vs. American children. *First Language*, 28 (2), 164-181.
- Iverson, J. M. y Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16 (5), 367-371.
- Jakobson, R (1941). *Kidersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Uppsala.
- Jakobson, R (1949). Les lois phoniques du langage enfantin et leur place dans la phonologie générale. En N.S. Trubetzkoy (Ed.), *Principes de phonologie*. Paris: Editions Klincksieck.
- Jespersen, O. (1922). *Language: Its nature, development and origin*. Londres: Allen and Unwin.
- Jespersen, D. (1924). *The philosophy of grammar*. New York: Norton.

- Johnson, S. (2001). *Emergence: The connected life of ants, brains, cities and software*. New York: Scribner.
- Kaye, K. y Charney, R. (1980). How mothers maintain “dialogue” with two-year-olds. *The social foundations of language and thought*, 211-230.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23(2), 95-147.
- Karousou, A. (2003). Análisis de las vocalizaciones tempranas: Su patrón evolutivo y su función determinante en la emergencia de la palabra. Tesis Doctoral. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- Karousou, A. y López Ornat, S. (in press). Vocal communication before language: a study of 1005 Spanish children. *Spanish Journal of Psychology*, 16 .
- Keenan, E. O. (1975). Evolving discourse. The next step. *Papers and reports on child language development*, 10, 80-88.
- Kohler, E., Keysers, C., Umiltà, M.A., Fogassi, L., Gallese, V. y Rizzolatti, G. (2002). Hearing sounds, understanding actions: action representation in mirror neurons. *Science*, 297, 846-848.
- Laguna, G., de. (1927). *Speech: its function and development*. New Haven: Yale University Press.
- Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33 (1), 159-174.
- Lennenberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Leopold, W.F. (1949). *Speech Development in the Bilingual Child, 3: Grammar and general problems*. Evanston: Northwestern University Press.
- Liebal, K., Call, J. y Tomasello, M. (2004). Use of gesture sequences in chimpanzees. *American Journal of Primatology*, 64(4), 377-396.
- Lieven, E. V. (1994). Cross-linguistic and cross-cultural aspects of language addressed to children. En C. Gallaway y B.J. Richards (Eds.), *Input and interaction in Language Acquisition* (pp. 56-73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieven, E., Pine, J. y Baldwin, G. (1997). Lexically- based learning and early grammatical development. *Journal of Child Language*, 24, 187-219.
- López Ornat, S. (1991). Aprender la gramática sin entrenador. Proyecto de investigación incluido dentro de la Memoria sobre Pensamiento y Lenguaje. Departamento de Psicología Básica II (Procesos Cognitivos): Universidad Complutense de Madrid.
- López Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P. y Mariscal, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- López Ornat, S. (1994). La metodología de la investigación longitudinal. En S. López Ornat, A. Fernández, P. Gallo, S. Mariscal (1994), *La adquisición de la lengua española*. (pp. 3-12). Madrid: Siglo XXI, 3-12

- López Ornat, S. (1999). La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas. En F. Cueto y M. De Vega (Eds.), *Psicolingüística del Español*. (pp.469-534). Madrid, Trotta.
- López Ornat, S. (1997). What lies in between a pregrammatical and a grammatical representation? En W.R. Glass y A.T. Pérez Leroux (Eds.), *Contemporary perspectives on the Acquisition of Spanish. Vol. 1*. Somerville, Mass: Cascadilla Press.
- López Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S. y Martínez, M. (2005). *Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur*. Madrid: TEA Ediciones.
- López Ornat, S., Gómez Martínez-Piñeiro, F., y Nieva, S. (2009). Elliptical constructions: a possible bridge between the two- word-stage and complete sentences at around age 24 months. Gene expression to Neurobiology and Behavior: human brain development and developmental disorders, European Science Foundation. Póster.
- Lleó, C. (1997). Filler syllables, proto-articles and early prosodic constraints in Spanish and German. En A. Sorace, C. Heycock y R. Shillcock (Eds.), *Language Acquisition: Knowledge, representation and processing*. Actas de GALA'97, 251-256
- Lynch, M. P., Oller, D. K., Steffens, M.L., y Buder, E. H (1995). Phrasing in prelinguistic vocalizations. *Developmental Psychobiology*, 28 (1), 3-25.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Volume 1: Transcription format and programs. Volume 2: The Database*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*. 31, 198-206.
- McCune, L. y Vihman, M. M. (2001). Early phonetic and lexical development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 670-684.
- McNeill, D. (1970). *The Acquisition of Language: The Study of Developmental Psycholinguistics*. New York,: Harper & Row.
- Marchman, V. y Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366.
- Mariscal, S. (1996). Adquisiciones morfofonosintácticas en torno al Sintagma Nominal: El género gramatical en español. En M. Pérez Pereira (Ed.), *Estudios sobre la Adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*. Universidade de Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- Mariscal, S., Gallego, C., López Ornat, S. y Nieva, S. (2007). La fiabilidad de los padres como informantes del conocimiento gramatical de sus hijos : los Inventarios MacArthur en español. En C. Hernández y M. Veyrat (Eds.), *Lingüística y evaluación del lenguaje*. (pp.170-181). Valencia: Universitat.
- Mariscal, S. y Gallego, C. (2012). The relationship between early lexical and grammatical development in Spanish: Evidence in Children with different linguistic levels. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (1). 112-123.
- Markel, N.N (1975). Coverbal behavior associated with conversation turns. En Kendon, A, R. Harris y M.R Key (Eds.), *Theory of Behavior in Face-to- Face Interaction*. The Hague:

Mouton.

- Masur, E. F. (1987). Imitative interchanges in a social context: Mother–infant matching behavior at the beginning of the second year. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 453–472.
- Masur, E. F. y Eichorst, D. L. (2002). Infants' spontaneous imitation of novel versus familiar words: relations to observational and maternal report measures of their lexicons. *Merrill-Palmer Quarterly* 48, 405–26.
- Masur, E.F, Flynn, V. y Eichorst, D. L. (2005). Maternal responsive and directive behaviours and utterances as predictors of children's lexical development. *Journal of Child Language*. 32, 63-91.
- Masur, F.E. y Olson, J. (2008). Mother's and infant's response to their spontaneous action and vocal/verbal imitation. *Infant behavior and Development*, 3, 704-715.
- Menyuk, P. y Bernholtz, N. (1969). Prosodic features and children language production. *Quarterly Progress Reports*, 93. MIT Research Laboratory of Electronics.
- Monaghan, P., Chater, N. y Morten, C. H. (2003). The differential role of phonological and distributional cues in grammatical categorisation. *Cognition*, 96, 143-182.
- Moneglia, M. y Cresti, E. (1993). Formazione dell'atto linguistico complesso e intonazione: l'ontogenesi delle relazioni informative in italiano. En Cresti, E y Moneglia, M (Eds.), *Ricerche sull'acquisizione dell'italiano*. (pp 63-114). Giornata di studio sull'acquisizione del linguaggio in bambini normali e patologici (Firencia, 30 maggio 1991). Bulzoni
- Morgan, C.L. (1923). Emergent evolution. Londres: Williams y Norgate.
- Mueller Gathercole, V. C., Sebastián, E. y Soto, P. (1999). The early acquisition of Spanish verbal morphology: Across-the board or piecemeal knowledge? *The international Journal of Bilingualism*, 3, 133-182.
- Murillo, E. (2011). Precursores de la adquisición del primer léxico: desarrollo vocal y primeros gestos comunicativos. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 38, 1-2.
- Nieva, S. (2005). Des Énoncés à un mot aux énoncés à deux mots chez l'enfant: étude écologique et expérimentale de l'apport de la conversation. Memoria de investigación. DEA. Université René Descartes Paris V.
- Nieva, S. (2008). Le rôle de la conversation dans la transition des énoncés à un mot aux énoncés à deux mots: une étude expérimentale. En M. Loiseau, M.Abouzaïd, C.Cavalla, A.Djaroun, C.Dugua, A.Ghimenton, V.Goossens. T.Lebarbé, A.Nardy, F. Rinck y C.Surcouf. *Autour des langues : perspectives pluridisciplinaire*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Nieva, S.(2013). Nieva Longitudinal CHILDES Corpus.  
URL: <http://childes.talkbank.org/data/Romance/Spanish/Nieva.zip> . ISBN 1-59642-433-8
- Ninio, A. y Wheeler, P. (1987). A manual for classifying verbal communicative acts in mother-infant interaction – Revised. *Working Papers in Developmental Psychology*, No. 1. Jerusalem: The Martin and Vivian Levin Center, Hebrew University.

- Ninio, A. (1992). The relation of children's single word utterances to single word utterances in the input. *Journal of Child Language*, 19, 87-110.
- Ninio, A. (1998). Acquiring a dependency grammar: The first three stages in acquisition of multiword combinations in Hebrew-speaking children. En G. Markillo-Jarza, J. Kaiser y M. Smolczynska (Eds.), *Language acquisition and developmental psychology*. Cracow: Universitas.
- Ninio, A. (2005). Adult-type grammatical relations in children's early language. En B. Bokus (Ed.), *Studies in the psychology of child language: In honor of Grace Wales Shugar* (pp. 71-83). Warsaw: Matrix.
- Ochs, E., Schieffelin, B.B. y Platt, M. (1979). Propositions across utterances. En E. Ochs y B.B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics*. (pp. 251-268). New York: New York Academic Press.
- Paulovitch, M. (1920). *Le langage enfantin: acquisition du serbe et du français par un enfant serbe*. Paris: Champion.
- Pérez-Pereira, M. (1994). Imitations, repetitions, routines at the child's analysis of language: insights from the blind. *Journal of Child Language*, 21, 317-337.
- Peters, A.M. (1977). Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53, (3), 560-573.
- Peters, A. (1983). *The units language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press .
- Peters, A. M. y Menn, L. (1993). False starts and filler syllables: Ways to learn grammatical morphemes. *Language*, 742-777.
- Peters, A. (2001). Filler syllables: what is their status in emerging grammar? *Journal of Child Language*. 28, 229-242.
- Pickering, M. J y Garrod, S. (2004). Towards a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and Brain Sciences*. 27, 169-226.
- Pierce, A (1992). *Language Acquisition and Syntactic Theory*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Pine, M. y Lieven, E.V. (1993). Reanalysing rote-learned phrases: individual differences in the transition to multiword speech. *Journal of Child Language*. 20, 551-571.
- Pine, J.M y Lieven E.V (1997). Slot and frame patterns and the development of the determiner category. *Applied Psycholinguistics*, 18, 123-138.
- Pinker, S. (1982). A theory of the acquisition of lexical interpretative grammars. En J. Bresnan (Ed.), *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development*, With New Commentary by the Author (Vol. 7). Boston: Harvard University Press.
- Prieto, P., Estrella, A., Thorson, J. y Vanrell, M. (2012). Is prosodic development correlated with grammatical and lexical development? Evidence from emerging intonation in Catalan and Spanish. *Journal of Child Language*, 39, 221-257.

- Radford, A. (1990). *Syntactic Theory and Acquisition of English Syntax*. Cambridge: Blackwell.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Madrid: Autor.
- Reboul, A. y Moeschler, J. (1995). Le dialogue n'est pas une catégorie naturelle scientifiquement pertinente. *Cahiers de linguistique française*, (17), 229-248.
- Reboul, A. y Moeschler, J. (1996). Faut-il continuer à faire de l'analyse de discours?. *Hermès, revue de linguistique*, 16, 61-92.
- Rescorla, L. (1989) A Screening Tool for Delayed Language in Toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 587-599.
- Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192.
- Rojas Nieto, C. y Jackson- Maldonado, D. (2011). Una introducción a la búsqueda de los efectos de la lengua materna en el desarrollo del lenguaje. Tres generaciones de preguntas. En C. Rojas Nieto y Jackson-Maldonado, D. (Eds.), *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*. México: Universidad Autónoma de México.
- Roulet, E. (1981). Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation. *Études de Linguistique Appliquée*, 44, 7-39.
- Rowe, M. L. y Goldin-Meadow, S. (2009a). Early gesture selectively predicts later language learning. *Developmental Science*, 12, 182-187.
- Rowe, M. L., y Goldin-Meadow, S. (2009b). Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. *Science*, 323 (5916), 951-953.
- Scarborough, H. S. (1990). The Index of Productive Syntax. *Applied Psycholinguistics*, 11, 1-22.
- Sacks, G., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schlesinger, I. M. (1971). Production of utterances and language acquisition. En D. I. Slobin (Comp.). *Ontogenesis of grammar: A theoretical symposium*. Nueva York. Academic Press.
- Schwartz, R.G., Chapman, K., Prelock, P.A, Terrell, B.Y. y Rowan, L. E. (1985). Facilitation of early syntax through discourse structure. *Journal of Child Language*, 19, 491-557.
- Scollon, R. (1976). *Conversations with a One-year Old*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Scollon, R. (1979). A early stage: An unzipped condensation of a dissertation on child language. En E.Ochs y B.B Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics*. (pp. 215-227). New York: New York Academic Press.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del Lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Siegler, R. S. (2002). Variability and infant development. *Infant Behavior & Development*. 25, 550-557.

- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slobin, D (1985). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Slobin, D.I. (1971). *The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium*. New York: Academic Press.
- Snow, C. (1977a). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, 1-22.
- Snow, C.E. y Ferguson, C.A. (1977b). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, D. (1994). Phrase-final syllable lengthening and intonation in early child speech. *Journal of Speech y Hearing Research*, 37 (4). 831-840.
- Snow, C.E. (1995). Issues in the study of input: Fine-tuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of child language*. Oxford: Blackwell.
- Snow, D. (1997). Children's acquisition of speech timing in English: A comparative study of voice onset time and final syllable vowel lengthening. *Journal of Child Language*, 24 (1) 35-56.
- Stamenov, M.I. y Gallese, V. (Eds.) (2002). *Mirror Neurons and the Evolution of Brain and Language (Advances in Consciousness Research, Vol. 42)*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Stern, C. y Stern, W. (1907). *Die Kidersprache*. Leipzig. Barth.
- Tamis-Le Monda, C. S, Bornstein, M. y Baumwell, L. (2001). Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones. *Child Development*, 72, (3), 748-767.
- Thelen, E. y Smith, L. B. (1993). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Thordardottir, E. Y Weismer, S. E. (1998). Mean Length of Utterance and other language sample measures in early Icelandic. *First Language*, 18, 1-32.
- Tomasello, M. y Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First language*, 4 (12), 197-211.
- Tomasello, M. y Farrar, M. J. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child Development*, 57 (6), 1454-1463.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. y Brooks, P. (1998). Yong children's earliest transitive and intransitive constructions. *Cognitive Linguistics*, 9, 379-395.
- Tomasello, M. (2000). Do you children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209-253.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Trevarthen, C. (1977). Descriptive Analyses of Infant Communicative Behaviour. En H.R Scchaffer (Ed.), *Studies in Mother-Infant Interaction*. London: Academic Press.
- Trognon., A., Musiol., M. y Kostulski, K. (1999). Une théorie de la conversation, est-elle possible? *Verbum*, XXI, 2-13.
- Valian, V. (1991). Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children. *Cognition*, 40, 21-81.
- Van Geert, P. y Van Dijk, M. (2002). Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data. *Infant Behavior & Development*. 25, 340-374.
- Veneziano, E., Sinclair, H. y Berthoud, I. (1990). From one word to two words: repetition patterns on the way to structured speech. *Journal of Child Language*, 17, 633-650.
- Veneziano, E. (1997). Echanges conversationnels et premières acquisitions langagières. En J. Bernicot, P. Caron Parge y A. Trognon. (Eds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Veneziano, E. (1999a). Early lexical, morphological and syntactic development in French: Some complex relations. *The international Journal of Bilingualism*. 3, 183-217.
- Veneziano, E.(1999b). Pragmatique et cognition dans les premières acquisitions morphosyntaxiques. En F.Cordier y J.E. Tyvaert (Eds.), *Les langages des sourds; les prépositions dans la reaction des verbes; le développement du langage avant deux ans*. Actes des journées scientifiques du CIRLEP (pp.209-227). Reims, France: Presses Universitaires de Reims.
- Veneziano, E. (2001). Interactional processes in the origins of the explaining capacity. En K.Nelson, A., Aksu-Koc y C. Johnson (Eds.), *Children's Language*, Vol. 10: Developing Narrative and Discourse competence (pp. 113-141). Mahwah, N.J: L. Erlbaum.
- Veneziano, E. (2004). The emergence of expressive options in early child language : a constructivist account. En D. Ravid y H. Bat-Zeev Shyldkrot (Eds.). *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman*. (pp. 203-218)
- Veneziano, E y Nieva, S. (2005) *The first steps towards word combination: The contribution of conversation and of expressive options*. Emergence of Language Habilities. Lyon, Francia.
- Veneziano, E. (2005). Effects of conversational functioning on early language acquisition: When both caregivers and children matter. En B. Bokus (Ed.), *Studies in the psychology of child language: In honor of Grace Wales Shugar*. (pp. 47-69). Warsaw: Matrix.
- Vihman, M. M. y McCune, L. (1994). When a word is a word? *Journal of Child Language*, 21 (3), 517-542
- Vihman, M.M. (1996). *Phonological Development: The origins of language in child*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge MA: The Massachusetts Institute of Technology.
- Vygostky, L. S. (1978). *Mind in Society* . Cambridge, Mass., Harvard University Press.

- Vygotsky, L.S. (1979) .Internalización de las funciones psicológicas superiores. En Vygotsky, L. S. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Waterson, N. (1978). Growth of complexity in phonological development. En N. Waterson y C. Snow (Eds.). *The development of communication*. New York: Wiley.
- White, L. (1982). Grammatical Theory and language acquisition. Dordrecht: Foris.
- Wertsch, J.V. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona. Paidós.
- Wong Fillmore, L., (1976). The Second Time around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition. Tesis doctoral inédita, Stanford University.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.



## **APÉNDICES**



**APÉNDICE I. MÉTODO.****Archivo de codificación abreviado para CLAN**

Versión abreviada del archivo de codificación. El original no se incluye por motivos de espacio (contiene 7427 líneas).

En el que:

1w: emisiones de 1 palabra.

sp: producción espontánea.

Pc: Palabra de contenido (adjetivo, verbo o sustantivo)

Pz: palabra de función o nombres propios familiares, rutinas.

Amal: amalgama.

SSWU: Emisiones de Palabras Aisladas en Sucesión (EPAS).

INTRA: EPAS intra-turno.

INTER: EPAS inter-turno.

cg: EPAS inter-turno generadas por la conversación.

sol: elicitación

imit : retoma imitativa.

ci: EPAS inter-turno sin apoyo.

dd: con apoyo del discurso.

ad: emisión introducida por el adulto en los tres turnos anteriores a la secuencia.

chi: emisión introducida por la niña en los tres turnos anteriores a la secuencia.

di: sin apoyo del discurso.

resQ: respuestas a preguntas.

En el original, incluye 2w: emisiones de dos palabras, 3w: emisiones de 3 palabras, Mw: emisiones de más de 3 palabras, rp: repeticiones.

## APÉNDICE

\ +l1 +b50 +d  
%tra:  
" \$CHI  
:1W  
:sp  
:Pc  
:Pz  
:Amal  
:imit  
:Pc  
:Pz  
:Amal  
:SSWU  
:INTER  
:cg  
:imit  
:PcPz  
:PzPc  
:PzPz  
:PcPc  
:AmalPc  
:PzAmal  
:AmalPz  
:PcAmal  
:sol  
:PcPz  
:PzPc  
:PzPz  
:PcPc  
:AmalPc  
:PzAmal  
:AmalPz  
:PcAmal  
:ci  
:PcPz  
:PzPc  
:PzPz  
:PcPc  
:AmalPc  
:PzAmal  
:AmalPz  
:PcAmal  
:dd  
:ad  
:PcPz

:PzPc  
 :PzPz  
 :PcPc  
 :AmalPc  
 :PzAmal  
 :AmalPz  
 :PcAmal  
 :ch  
 :PcPz  
 :PzPc  
 :PzPz  
 :PcPc  
 :AmalPc  
 :PzAmal  
 :AmalPz  
 :PcAmal  
 :adch  
 :PcPz  
 :PzPc  
 :PzPz  
 :PcPc  
 :AmalPc  
 :PzAmal  
 :AmalPz  
 :PcAmal  
 :INTRA  
 :dd  
 :ad  
 :PcPz  
 :PzPc  
 :PzPz  
 :PcPc  
 :AmalPc  
 :PzAmal  
 :AmalPz  
 :PcAmal  
 :ch  
 :PcPz  
 :PzPc  
 :PzPz  
 :PcPc  
 :AmalPc  
 :PzAmal  
 :AmalPz  
 :PcAmal

## APÉNDICE

:adch

:PcPz

:PzPc

:PzPz

:PcPc

:AmalPc

:PzAmal

:AmalPz

:PcAmal

:di

:PcPz

:PzPc

:PzPz

:PcPc

:AmalPc

:PzAmal

:AmalPz

:PcAmal

:resQ

:PcPz

:PzPc

:PzPz

:PcPc

:AmalPc

:PzAmal

:AmalPz

:PcAmal

:MW

:dd

:ad

:PcPz

:PzPc

:PzPz

:PcPc

:AmalPc

:PzAmal

:AmalPz

:PcAmal

:ch

:PcPz

:PzPc

:PzPz

:PcPc

:AmalPc

:PzAmal

:AmalPz  
 :PcAmal  
 :adch  
 :PcPz  
 :PzPc  
 :PzPz  
 :PcPc  
 :AmalPc  
 :PzAmal  
 :AmalPz  
 :PcAmal  
 :di  
 :PcPz  
 :PzPc  
 :PzPz  
 :PcPc  
 :AmalPc  
 :PzAmal  
 :AmalPz  
 :PcAmal  
 :resQ  
 :PcPz  
 :PzPc  
 :PzPz  
 :PcPc  
 :AmalPc  
 :PzAmal  
 :AmalPz  
 :PcAmal  
 " \$MOT

## APÉNDICE II. MÉTODO.

## Codificación interjueces

Tabla 8.1. Secuencias codificadas por interjueces.

Sesión	Número de secuencias codificadas	Número de Secuencias codificadas por interjueces
1.cha	54	11
2.cha	31	6
3.cha	57	11
4.cha	34	7
5.cha	36	7
6.cha	41	8
7.cha	42	8
8.cha	7	2
9.cha	21	4
10.cha	50	10
11.cha	63	13
12.cha	79	16
13.cha	131	27
14.cha	127	25
15.cha	121	24
16.cha	86	17
17.cha	119	24
18.cha	70	14
24.cha	195	39
25.cha	181	36
<b>TOTAL</b>	<b>1545</b>	<b>309</b>

### APÉNDICE III. MÉTODO.

#### Especificaciones técnicas para el registro audiovisual de lenguaje infantil

Especificaciones que se han tenido en cuenta para las grabaciones audiovisuales:

1. La iluminación. Requiere utilizar las máximas luces disponibles. Puede utilizarse la luz de la cámara si no distrae la atención del niño. Evitar grabación a contraluz.
2. Los planos y el movimiento de la cámara. Captar al niño de frente a la cámara en la medida de lo posible, para observar la dirección de la mirada.  
Evitar que utilice el chupete o se lleve a la boca cualquier otro objeto.  
El referente (objeto que coge, manipula o señala) se situará dentro del campo visual de la cámara.  
Realizar planos amplios, aunque no alejados, que incluyan los brazos-manos del niño y del adulto.  
En tareas de lectura de cuentos, o álbumes de fotos, tratar de captar las imágenes.  
Para ello la grabación puede hacerse desde arriba, o detrás del niño.  
Moverse con el niño en sus cambios de orientación manteniendo una grabación tranquila, sin movimientos bruscos. Se recomienda mantener un plano fijo.  
Permitir los desplazamientos naturales del niño sin colocarlo.
3. El control del ruido ambiental. Evitar ruidos extremos (aspiradora, televisión, radio, música o juguetes electrónicos). Asimismo, evitar la presencia de hermanos que puedan hablar por el niño si el objetivo de la grabación no depende de esta interacción.
4. La actitud del investigador. El investigador asume una distancia cordial. Estará preferiblemente situado a la altura del niño. En silencio. Tratará de interferir lo menos posible en la escena. Sonreír al niño si le dirige la mirada. Y responderle si le habla, tratando de dirigirle hacia el otro adulto.
5. La actitud del interlocutor. El adulto debe ser natural y tratar al niño como si la cámara no estuviera. No dirigirse al investigador, o instar al niño que enseñe lo que sabe hacer, interrogándole.  
Si hay más de un adulto, pedir que no hablen demasiado entre ellos, ni al niño todos a la vez.
6. El tiempo de grabación. Limitarse al tiempo previsto inicialmente. Puede incrementarse hasta en 15 minutos si el niño no ha hablado o ha habido cortes e interrupciones.
7. Especificaciones técnicas. Asegurarse de que el modo de grabación sea SP, por la calidad de sonido. Evitar cortes en la grabación.

**APÉNDICE IV. MÉTODO.**

**Especificaciones de la conversión de material audiovisual a formato CHILDES**

Para esta conversión se utilizó un iMac 1.83 GHz Intel Core Duo, con el programa iMovie HD 6.83 (267.2).

**Formato del vídeo:**

Quicktime movie

Tamaño de imagen: 320x240

Reducción de ruido (Noise reduce)

Deinterlace

Sorenson video 3

30 fps.

Key frame every 150

**Formato del Sonido:**

4.100hz Stereo

IMA 4:1

352.8 kbits/s

16 bit-stereo

## APÉNDICE V: RESULTADOS.

## Residuos tipificados corregidos.

Tabla 8.2. Evolución de las palabras aisladas, emisiones multipalabra y EPAS.

## Residuos tipificados corregidos

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Palabras aisladas	2,37	4,49	-0,57	-0,85	-4,42
	Significativo	Significativo	No significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	-2,37	-4,49	0,57	0,85	4,42
	Significativo	Significativo	No significativo	No significativo	Significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
EPAS	-1,11	-1,80	8,68	-1,99	-5,07
	No significativo	No significativo	Significativo	Significativo	Significativo
Resto de elementos	1,11	1,80	-8,68	1,99	5,07
	No significativo	No significativo	Significativo	Significativo	Significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Emisiones multipalabra	-1,47	-3,03	-6,38	2,43	8,46
	Significativo	Significativo	No significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	1,47	3,03	6,38	-2,43	-8,46
	Significativo	Significativo	No significativo	No significativo	Significativo

\*proporciones con respecto al total de palabras aisladas, EPAS y emisiones multipalabra

**Tabla 8.3. Evolución de los tipos de EPAS**

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
EPAS intra-turno	3,64	1,28	-4,88	1,37	<b>1,02</b>
	significativo	No Significativo	Significativo	No Significativo	No Significativo
EPAS inter-turno	-3,64	-1,28	4,88	-1,37	<b>-1,02</b>
	Significativo	No significativo	Significativo	No significativo	No significativo

\*proporciones con respecto al total de EPAS

**Tabla 8.4. Evolución de las palabras aisladas imitadas y espontáneas. Residuos tipificados corregidos**

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Palabras Aisladas imitadas	0,09	1,01	1,11	0,77	-3,96
	No significativo	No significativo	No significativo	No significativo	Significativo
Palabras Aisladas espontáneas	6,63	-1,23	-2,81	-2,63	3,00
	Significativo	No significativo	Significativo	Significativo	Significativo

\* proporciones con respecto al total de palabras aisladas

**Tabla 8.5. Evolución de las EPAS con apoyo y sin apoyo. Residuos tipificados corregidos**

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
EPAS con apoyo	-2,54	1,18	2,23	0,04	-2,50
	Significativo	No significativo	Significativo	No significativo	Significativo
EPAS con apoyo	2,54	-1,18	-2,23	-0,04	2,50
	Significativo	No significativo	Significativo	No significativo	Significativo

- proporciones con respecto al total de EPAS

**Tabla 8.6. Evolución las EPAs inter e intra-turno con y sin apoyo. Residuos tipificados corregidos**

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
EPAS inter-turno con apoyo	-3,92	-1,34	5,31	-1,17	-1,24
	Significativo	No significativo	Significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	3,92	1,34	-5,31	1,17	1,24
	Significativo	No significativo	Significativo	No significativo	Significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
EPAS inter-turno sin apoyo	No se dan cambios significativos				

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
EPAS intra-turno con apoyo	2,51	2,71	-4,49	1,84	-0,74
	Significativo	Significativo	Significativo	No significativo	No significativo
Resto de elementos	-2,51	-2,71	4,49	-1,84	0,74
	Significativo	Significativo	Significativo	No significativo	No significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
EPAS intra-turno sin apoyo	2,28	-1,57	-1,6	-0,31	2,52
	Significativo	No significativo	No significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	-2,28	1,57	1,6	0,31	-2,52
	Significativo	No significativo	No significativo	No significativo	Significativo

\*proporciones con respecto al total de EPAS

**Tabla 8.7. Evolución de las emisiones multipalabra con y sin apoyo. Residuos tipificados corregidos**

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Emisiones multipalabra con apoyo	1,31	1,83	-2,22	0,67	-0,96
	No significativo	No significativo	Significativo	No significativo	No significativo
Emisiones multipalabra sin apoyo	-1,31	-1,83	2,22	-0,67	0,96
	No significativo	No significativo	Significativo	No significativo	No significativo

\*proporciones con respecto al total de emisiones multipalabra

**Tabla 8.8. Evolución de las unidades enunciativas y discursivas con y sin apoyo.**

**Residuos tipificados corregidos**

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Palabras aisladas imitadas	2,25	3,20	1,00	0,17	-6,40
	significativo	significativo	No significativo	No significativo	significativo
Resto de elementos	2,25	3,20	1,00	0,17	-6,40
	significativo	significativo	No significativo	No significativo	significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Palabras aisladas espontáneas	1,96	2,18	-1,04	-1,21	-1,04
	No significativo	significativo	No significativo	No significativo	No significativo
Resto de elementos	-1,96	-2,18	1,04	1,21	1,04
	No significativo	significativo	No significativo	No significativo	No significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
EPAS con apoyo	-2,35	-1,26	8,77	-1,60	-5,09
	significativo	No significativo	significativo	No significativo	significativo
Resto de elementos	2,35	1,26	-8,77	1,6	5,09
	significativo	No significativo	significativo	No significativo	significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
EPAS sin apoyo	No se muestran cambios significativos				

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Emisiones multipalabra con apoyo	-0,77	-1	-5,94	2,06	6,1
	No significativo	No significativo	Significativo	Significativo	Significativo
Resto de elementos	0,77	1	5,94	-2,06	-6,1
	No significativo	No significativo	Significativo	Significativo	Significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Emisiones multipalabra sin apoyo	-2,36	-3,16	-2,09	0,72	6,64
	Significativo	Significativo	Significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	2,36	3,16	2,09	-0,72	-6,64
	Significativo	Significativo	Significativo	No significativo	Significativo

\* proporciones con respecto a palabras aisladas, EPAS y emisiones multipalabra

**Tabla 8.9. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras  
(con y sin apoyo) Residuos tipificados corregidos**

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Palabras aisladas (total)	1,43	4,23	-0,70	-0,47	-3,76
	No significativo	Significativo	No significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	-1,43	-4,23	0,7	0,47	3,76
	No significativo	Significativo	No significativo	No significativo	Significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
EPAS	-1,55	-1,83	8,46	-1,76	-4,73
	No significativo	No significativo	Significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	1,55	1,83	-8,46	1,76	4,73
	No significativo	No significativo	Significativo	No significativo	Significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Emisiones de dos palabras con apoyo	0,25	0,48	-4,24	1,40	2,61
	No significativo	No significativo	Significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	-0,25	-0,48	4,24	-1,4	-2,61
	No significativo	No significativo	Significativo	No significativo	Significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Emisiones de dos palabras sin apoyo	-1,76	-2,08	-0,78	0,04	4,40
	No significativo	Significativo	No significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	1,76	2,08	0,78	-0,04	-4,4
	No significativo	Significativo	No significativo	No significativo	Significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Emisiones de tres o más palabras con apoyo	-1,53	-2,35	-2,66	2,30	3,85
	No significativo	Significativo	Significativo	Significativo	Significativo
Resto de elementos	1,53	2,35	2,66	-2,3	-3,85
	No significativo	Significativo	Significativo	Significativo	Significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Emisiones de tres o más palabras sin apoyo	-1,77	-2,85	-2,34	1,25	5,45
	No significativo	Significativo	Significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	1,77	2,85	2,34	-1,25	-5,45
	No significativo	Significativo	Significativo	No significativo	Significativo

\* proporciones con respecto a palabras aisladas, EPAS y emisiones multipalabra

**Tabla 8.10. Comparativa de emisiones de dos palabras vs. Emisiones de tres o más palabras (totales). Residuos tipificados corregidos**

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Emisiones de dos palabras	-0,97	-1,03	<b>-4,57</b>	1,38	<b>5,53</b>
	No significativo	No significativo	Significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	0,97	1,03	4,57	-1,38	-5,53
	No significativo	No significativo	Significativo	No significativo	Significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Emisiones de tres o más palabras	-2,33	-3,67	-3,61	2,64	6,49
	Significativo	Significativo	Significativo	Significativo	Significativo
Resto de elementos	2,33	3,67	3,61	-2,64	-6,49
	Significativo	Significativo	Significativo	Significativo	Significativo

\*proporciones con respecto a palabras aisladas, EPAs y emisiones multipalabra

**Tabla 8.11. Evolución de la segmentación del input. Residuos tipificados corregidos.**

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Palabras aisladas (Palabras y palabras incluidas en las EPAS)	0,65	3,58	3,89	-0,59	-7,03
	No significativo	Significativo	Significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	-0,65	-3,58	-3,89	0,59	7,03
	No significativo	Significativo	Significativo	No significativo	Significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Palabras con aditivo	1,86	-0,48	-2,85	-0,86	2,73
	No significativo	No significativo	Significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	-1,86	0,48	2,85	0,86	-2,73
	No significativo	No significativo	Significativo	No significativo	Significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Amalgamas	1,82	1,79	0,78	-0,49	-3,40
	No significativo	No significativo	No significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	-1,82	-1,79	-0,78	0,49	3,40
	No significativo	No significativo	No significativo	No significativo	Significativo

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Emisiones multipalabra	-2,76	-3,77	-1,81	1,5	5,88
	Significativo	Significativo	No significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	2,76	3,77	1,81	-1,5	-5,88
	Significativo	Significativo	No significativo	No significativo	Significativo

\*proporciones con respecto al total de palabras aisladas, palabras incluidas en las EPAS, palabras con aditivo, amalgamas y emisiones multipalabra.

**Tabla 8.12. Evolución de las palabras aisladas vs. Emisiones multipalabra (en total de emisiones).**

**Residuos tipificados corregidos.**

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Palabras aisladas	No se observan cambios significativos				

	20 meses	21 meses	22 meses	23 meses	25 meses
Emisiones multipalabra	-1,57	-4,25	-5,57	1,07	12,35
	No significativo	Significativo	Significativo	No significativo	Significativo
Resto de elementos	1,57	4,25	5,57	-1,07	-12,35
	No significativo	Significativo	Significativo	No significativo	Significativo

\*proporciones con respecto al total de emisiones







## **RESUMEN**



Title: **Function of the dialogue structure in the transition from one to two words**

Candidate: Silvia Nieva Ramos

Directors:

Susana Lopez Ornat \*

Sonia Mariscal Altares \*\*

\* Universidad Complutense de Madrid.

Dept. Basic Psychology II (Cognitive Processes).

\*\* UNED. Dept. of Developmental and Educational Psychology

#### ABSTRACT

The present study aims to be a further step in the understanding of cognitive mechanisms involved in learning natural mother tongue.

From a developmental perspective, changes have been reported to take place in the transitional period between productions of predominantly individual words to the production of mostly emission of two or more words. These changes have proven to be relevant regarding to the onset of grammar which, among other functions, make it possible to structure thought in an organized and productive way.

Generally speaking, the above mentioned changes happen to occur when children grow from one and a half to two years of age, and they have been a recurrent subject of interest in the field of Developmental Psycholinguistics from its very beginning. Nevertheless, it could be said that this important subject has basically not received any other treatment than the sheer analysis of children emissions from a formal linguistic perspective (Leopold, 1949 Braine, 1963, among others). The present study tackles this matter from a conversational approach instead, and considers the child-adult interaction as an exchange that enables the first grammar to be constructed. Conversation would be then by itself much more than a mere context, and its mechanisms and movements could have a say when explaining the changes taking place from one representational system built from simple units to a system combining multiple units.

Authors such as Dore, Franklin, Miller and Ramer (1976) and Greenfield and Smith (1976) drew attention to a type of productions that did not strictly tally with syntactic criteria, but that seemed to bring more information than words would by themselves.

This kind of productions might draw evidence of some kind of underlying knowledge in the way children get segmentation of information units processed (i.e. language talked by their parents), in a semantic-pragmatic layer, and relationships between interventions from children with those they speak to.

Among the works focusing in conversation analysis at an early age, those of Bloom (1973), Scollon (1979) and Veneziano (1997, 1999a) have to be mentioned. In particular, Bloom (1973) defined the production of isolated words strung in conversation as Successive Single Word Utterances (SSWUs), referring to them in this work as Isolated Word Emissions in Succession

(EPAS) (Acronym for *Emisiones de Palabras Aisladas en Sucesión* in Spanish). In general terms we deal with conversational sequences in which children produce isolated words with a thematic continuity between them, and that are separated from each other either by adult intervention, or by a long pause we operationally define in our work.

Different studies have explained in which way these sequences could be a precursor of multiword utterances, when providing the child with a format that enables the expansion of his/her isolated productions and allows the child to be an active agent in his/her learning (Schwartz, Chapman, Prelock, Terrell, and Rowan, 1985; Behrens and Gut, 2005; Her-Israel and McCune, 2011).

Moreover, one of the tasks children have to deal with in order to develop their linguistic system involves the segmentation of the speech chain. In other words, the identification of units from linguistic information coming from the environment. The current study reviews the different interpretations trying to understand what mechanisms lie behind this input segmentation, that is to say, if the segmented information undergoes a formal processing or the segmentation follows a processing at a surface layer instead. Using these mechanisms makes it difficult to classify the different types of early emissions, such as amalgam or words with pre-morphological additives or fillers (Bloom 1970; Peters, 1977; Hickey, 1993; Vihman and McCune, 1994; Mariscal, 1996 ; Lopez Ornat, 1997; Veneziano and Sinclair 1997, among others).

The work we present is the result of a dense longitudinal study based on data collected from the records of the corpus of audiovisual productions of an European Spanish monolingual child from the age of 1,08 months to 2,01 and their caregivers (Nieva , 2013). It is a systematic work of natural observation of weekly sessions of interaction with adults in context of game.

In parallel, data were collected by indirect observations from a longitudinal follow –up through parental reports of the Spanish adaptation of the MacArthur CDI (Lopez Ornat, Gallego, Gallo, Karousou, Mariscal and Martinez, 2005).

Arising hypotheses are threefold: 1) predictions about conversational or discursive mechanisms, 2) predictions about the input segmentation mechanisms and 3) predictions about the relationship between both mechanisms, expecting EPAS to increase, a shift of productions in terms of productions more dependent of the information covered in previous speech towards more spontaneous productions, and an increase of amalgams pre-fillings and additives pre word prior to mass production of multiword utterances. In addition, we have been searching evidence of intra-subject variability-

To test the above mentioned three hypotheses both conversational movements, as well as declarative structures produced by the participants of this study were subject to analysis. In a first stage, sessions of complete interaction were further transcribed into CHAT format files, the transcription system for the platform set included in the program CHILDES CLAN (MacWhinney, 2000).

Subsequently, data were coded using an adaptation of the coding scheme proposed by Veneziano

(1999a) and analyzed using nonparametric statistical tests.

Results of the analysis drew some evidences of changes over the period studied, both in terms of production of isolated words, words with additive pre-word, EPAS, amalgams and multiword utterances.

Predictions have been fulfilled at a pragmatic-discursive level, and mass production of EPAS were found previous to the the beginning of a productive use of multiword utterances . Different types of EPAS could be reported during the process along with intra-subject variability in the type of emissions produced (i.e. simultaneous coexistence of several different emission of unequal complexity and, therefore, of a different representational status).

Regarding input segmentation, predictions run counter to the expectations, with the subsequent need for new proposals. Predictions concerning the interaction between the hypotheses on discursive uses and input segmentation show some points of agreement, therefore both of them could be complementary ways to promote the production of multiword utterances and, therefore, the combination of words from the syntactic knowledge .

The contributions of this study are both theoretical and methodological.

On the one hand, both intra-subject variability, as well as observed changes provide evidence for the possible reorganization of children's linguistic representations in the transition process from one to two or more words, which implies an early development of language of a more gradual than non-linear nature, as supported by emergentists theories (Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi and Plunkett, 1996).

On the other hand, from a methodological perspective, we propose a number of possible improvements of the coding system of Veneziano (1999a), along with new research approaches arising from the results of this work. Last but not least, a proposal is made for its implementation in clinical / interventional aspects of language development (i.e linguistic stimulation and systematic intervention programs).

## References

- Bloom, L. (1973). *One word at a time*. The Hage: Mouton and Co.
- Braine, M. (1963). The Ontogeny of English Phrase Structure: The First Phase, *Language*, 39 (1), 1-13.
- Dore, J., Franklin, M.B., Miller, R.T., y Ramer, A.H. (1976). Transitional phenomena in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 3, 13-19.
- Elman, J., Bates, E., Johnson, M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. y Plunkett, K. (2006). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Greenfield, P.M., Smith, J.H. (1976). *The structure of communication in early language development*. New York: Academic Press.
- Herr-Israel, E. y McCune, L. (2011). Successive single-word utterances and use of conversational input: a pre-syntactic route to multiword utterances. *Journal of Child Language*, 38, 166-180.
- Hickey, T. (1993). Identifying formulas in first language acquisition. *Journal of Child Language*,

20, 27-41.

- Leopold, W.F. (1949). *Speech Development in the Bilingual Child, 3: Grammar and general problems*. Evanston: Northwestern University Press.
- López Ornat, S. (1997). What lies in between a pregrammatical and a grammatical representation? En W.R. Glass y A.T. Pérez Leroux (Eds.), *Contemporary perspectives on the Acquisition of Spanish. Vol. 1*. Somerville, Mass: Cascadilla Press.
- López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S. y Martínez, M. (2005). *Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur*. Madrid: TEA
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Volume 1: Transcription format and programs. Volume 2: The Database*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mariscal, S. (1996). Adquisiciones morfofonosintácticas en torno al Sintagma Nominal: El género gramatical en español. En M. Pérez Pereira (Ed.) *Estudios sobre la Adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*. Universidade de Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- Nieva, S (2013). Nieva Longitudinal CHILDES Corpus. URL:  
<http://childes.talkbank.org/data/Romance/Spanish/Nieva.zip> . ISBN 1-59642-433-8
- Peters, A.M. (1977). Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53, (3), 560-573.
- Schwartz, R.G., Chapman, K., Prelock, P.A., Terrell, B.Y., y Rowan, L. E. (1985). Facilitation of early syntax through discourse structure. *Journal of Child Language*, 19, 491-557
- Scollon, R. (1979). A early stage: An unzipped condensation of a dissertation on child language. En E. Ochs y B Schieffelin (Eds). *Developmental pragmatics* (pp.215-227). New York. Academic Press.
- Veneziano, E, Sinclair, H. y Berthoud, I. (1990). From one word to two words: repetition patterns on the way to structured speech. *Journal of Child Language*, 17, 633-650.
- Veneziano, E.(1997). Echanges conversationnels et premières acquisitions langagières. En Bernicot, J., Caron Pargé, P y Trognon. A. (Eds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitive*: Université de Nancy: Presses universitaires.
- Vihman, M. M y Mc Cune, L. (1994). When a word is a word? *Journal of Child Language*, 21 (3), 517-542
- Veneziano, E. (1999a). Early lexical, morphological and syntactic development in French: Some complex relations. *The international Journal of Bilingualism*. 3, 183-217.

**Título: Función de la estructura de diálogo en la transición de una a dos palabras**

Doctorando: **Silvia Nieva Ramos**

Directoras:

**Susana López Ornat \***

**Sonia Mariscal Altares \*\***

\*Universidad Complutense de Madrid.

Dpto. Psicología Básica II (Procesos Cognitivos).

\* \*Universidad Nacional a Distancia.

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación.

## RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo contribuir a la comprensión de los mecanismos cognitivos que intervienen en el aprendizaje de la lengua materna.

Desde una perspectiva evolutiva, se han observado los cambios que tienen lugar en el periodo de transición de una producción en la que predominan las palabras aisladas a una producción predominante de emisiones de dos o más palabras. Estos cambios son relevantes porque están relacionados con el inicio de la gramática que, entre otras funciones, permite estructurar el pensamiento de forma organizada y productiva.

Generalmente, este cambio ocurre entre el año y medio y los dos años de edad y ha sido un tema recurrente en la investigación sobre adquisición del lenguaje desde sus inicios, aunque ha sido tratado principalmente desde el análisis lingüístico formal de las emisiones infantiles (Leopold, 1949; Braine, 1963; entre otros). Este trabajo aborda la cuestión desde un enfoque conversacional, que considera la interacción adulto-niño como un intercambio mediante el cual se llega a construir la primera gramática. La conversación sería así, algo más que un contexto, y sus mecanismos y movimientos podrían influir en los cambios de un sistema representacional construido a partir de unidades simples a un sistema que combina unidades.

Autores como Dore, Franklin, Miller y Ramer (1976) y Greenfield y Smith (1976) llamaron la atención sobre un tipo de producciones que no encajaban en criterios estrictamente sintácticos, pero que parecían indicar algo más que las palabras.

Este tipo de producciones podría estar indicando un conocimiento subyacente, respecto a las unidades de segmentación de la información que reciben (i.e. el lenguaje

que les dirigen los padres), y a nivel semántico-pragmático, y a las relaciones que se establecen entre las intervenciones de los niños y las de sus interlocutores.

Entre los trabajos que han centrado su interés en el análisis de la conversación en edades tempranas, destacan los de Bloom (1973), Scollon (1979) y Veneziano (1997; 1999a). Concretamente, Bloom (1973) definió las producciones de palabras aisladas que se encadenan en la conversación como *Successive Single Word Utterances* (SSWUs), que en este trabajo hemos denominado *Emisiones de Palabras Aisladas en Sucesión* (EPAS). En líneas generales, se trata de secuencias conversacionales en las que los niños producen palabras aisladas que presentan una continuidad temática y que están separadas entre sí, bien por la intervención del adulto, bien por una pausa larga que hemos definido operativamente en nuestro trabajo.

Diferentes investigaciones han observado cómo estas secuencias podrían ser un precursor de las emisiones multipalabra, al proporcionar al niño un formato en el se facilita la ampliación de sus producciones aisladas y se permite al niño ser agente activo en su aprendizaje (Schwartz, Chapman, Prelock, Terrell, y Rowan, 1985; Behrens y Gut, 2005; Her-Israel y McCune, 2011).

Por otro lado, una de las tareas que tienen que abordar los niños para elaborar su sistema lingüístico es la segmentación de la cadena de habla. Esto es, la identificación de unidades en la información lingüística a la que tienen acceso en su entorno. En este trabajo revisamos las diferentes interpretaciones que tratan de comprender cuáles son los mecanismos de segmentación de este *input*, es decir, si hay un análisis formal de la información que se segmenta, o si esta se procesa superficialmente. El uso de estos mecanismos hace difícil la clasificación de varios tipos de emisiones tempranas, como las amalgamas o las palabras con aditivos pre-morfológicos o *fillers* (Bloom 1970; Peters, 1977; Hickey, 1993; Vihman y McCune, 1994; Mariscal, 1996; López Ornat, 1997; Veneziano y Sinclair 1997, entre otros).

El trabajo que aquí se presenta consiste en un estudio longitudinal denso, basado en los datos obtenidos del registro audiovisual del corpus de producciones de una niña monolingüe de español europeo desde la edad de 1;08 meses hasta 2;01 y de sus cuidadores (Nieva, 2013). Se trata de un trabajo de observación natural sistemática de sesiones semanales de interacción con adultos en contexto de juego.

Paralelamente, se recogieron datos procedentes de observaciones indirectas a partir de un seguimiento longitudinal de registros parentales mediante la adaptación al español europeo del MacArthur CDI (López Ornat, Gallego, Gallo, Karousou, Mariscal

y Martínez, 2005).

Las hipótesis que se plantean pueden dividirse en tres bloques: 1) *predicciones sobre los mecanismos conversacionales o discursivos*, 2) *predicciones sobre los mecanismos de segmentación del input* y 3) *predicciones sobre la relación de ambos mecanismos*, esperando encontrar un aumento de EPAS, un cambio de producciones más dependientes de la información tratada en el discurso previo a producciones más espontáneas, y un aumento de amalgamas y aditivos pre-palabra previo a la producción masiva de emisiones multipalabra. Además, se ha buscado evidencia de variabilidad intra-sujeto en los tipos de producciones.

Para la comprobación de las hipótesis anteriores se han analizado tanto los movimientos conversacionales, como las estructuras enunciativas producidas por la participante de este estudio. En primer lugar, se transcribieron las sesiones de interacción completas a formato CHAT, el sistema de transcripción fijado por la plataforma CHILDES incluido en el programa CLAN (MacWhinney, 2000).

Posteriormente, se codificaron los datos utilizando una adaptación del sistema de codificación propuesto por Veneziano (1999a) y se analizaron mediante pruebas estadísticas no paramétricas.

Los resultados de los análisis realizados muestran cambios a lo largo del periodo estudiado, tanto en la producción de palabras aisladas, palabras con aditivo pre-palabra, EPAS, amalgamas y emisiones multipalabra.

Las predicciones se cumplen en el nivel pragmático-discursivo, encontrando una producción masiva de EPAS previa al inicio de un uso productivo de emisiones multipalabra. Durante el proceso se observan diferentes tipos de EPAS y, en general, variabilidad intra-sujeto en el tipo de emisiones que se encuentran, conviviendo en un mismo momento varias emisiones de diferente complejidad y, por tanto, de diferente estatus representacional.

En relación a la segmentación del input, las predicciones van en dirección opuesta a la esperada, lo que implica la necesidad de plantear nuevas propuestas. Las predicciones sobre la interacción entre las hipótesis relativas a los usos discursivos y a la segmentación del *input*, muestran puntos coincidentes, por lo que podrían ser caminos complementarios que favorecen la producción de emisiones multipalabra y, por consiguiente, la combinación de palabras desde el conocimiento sintáctico.

Las aportaciones de este estudio han sido tanto teóricas como metodológicas.

En primer lugar, tanto la variabilidad intra-sujeto, como los cambios observados

aportan evidencia sobre la posible reorganización de las representaciones lingüísticas de los niños en el proceso de transición de una a dos o más palabras, lo que implica un desarrollo temprano del lenguaje de naturaleza gradual y no lineal, tal y como defienden las teorías emergentistas (Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parsi y Plunkett, 1996).

Por otro lado, como aportaciones metodológicas, se proponen una serie de posibles mejoras del sistema de codificación de Veneziano (1999a), junto con nuevos planteamientos de investigación que se abren a partir de los resultados de este trabajo. Por último se presenta como propuestas de aplicación en el ámbito clínico y/o de intervención sobre el desarrollo del lenguaje (i.e. estimulación y programas de intervención sistemáticos).

## Referencias

- Bloom, L. (1973). *One word at a time*. The Hague: Mouton and Co.
- Braine, M. (1963). The Ontogeny of English Phrase Structure: The First Phase, *Language*, 39 (1), 1-13.
- Dore, J., Franklin, M.B., Miller, R.T., y Ramer, A.H. (1976). Transitional phenomena in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 3, 13-19.
- Elman, J., Bates, E., Johnson, M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. y Plunkett, K. (2006). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Greenfield, P.M., Smith, J.H. (1976). *The structure of communication in early language development*. New York: Academic Press.
- Herr-Israel, E. y McCune, L. (2011). Successive single-word utterances and use of conversational input: a pre-syntactic route to multiword utterances. *Journal of Child Language*, 38, 166-180.
- Hickey, T. (1993). Identifying formulas in first language acquisition. *Journal of Child Language*, 20, 27-41.
- Leopold, W.F. (1949). *Speech Development in the Bilingual Child, 3: Grammar and general problems*. Evanston: Northwestern University Press.
- López Ornat, S. (1997). What lies in between a pregrammatical and a grammatical representation? En W.R. Glass y A.T. Pérez Leroux (Eds.), *Contemporary perspectives on the Acquisition of Spanish. Vol. 1*. Somerville, Mass: Cascadilla Press.

- López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S. y Martínez, M. (2005). *Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur*. Madrid: TEA
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Volume 1: Transcription format and programs. Volume 2: The Database*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mariscal, S. (1996). Adquisiciones morfofonosintácticas en torno al Sintagma Nominal: El género gramatical en español. En M. Pérez Pereira (Ed.) *Estudios sobre la Adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*. Universidade de Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- Nieva, S (2013). Nieva Longitudinal CHILDES Corpus. URL: <http://childes.talkbank.org/data/Romance/Spanish/Nieva.zip> . ISBN 1-59642-433-8
- Peters, A.M. (1977). Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53, (3), 560-573.
- Schwartz, R.G., Chapman, K., Prelock, P.A., Terrell, B.Y., y Rowan, L. E. (1985). Facilitation of early syntax through discourse structure. *Journal of Child Language*, 19, 491-557
- Scollon, R. (1979). A early stage: An unzipped condensation of a dissertation on child language. En E. Ochs y B Schieffelin (Eds). *Developmental pragmatics* (pp.215-227). New York. Academic Press.
- Veneziano, E, Sinclair, H. y Berthoud, I. (1990). From one word to two words: repetition patterns on the way to structured speech. *Journal of Child Language*, 17, 633-650.
- Veneziano, E.(1997). Echanges conversationnels et premières acquisitions langagières. En Bernicot, J., Caron Parge., P y Trognon. A. (Eds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitive*: Université de Nancy: Presses universitaires.
- Vihman, M. M y Mc Cune, L. (1994). When a word is a word? *Journal of Child Language*, 21 (3), 517-542
- Veneziano, E. (1999a). Early lexical, morphological and syntactic development in French: Some complex relations. *The international Journal of Bilingualism*. 3, 183-217.