Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje
Diciembre 1992, Vol. 1, No. 1 Pags. 33-49

El lenguaje en el segundo año de vida: diferencias individuales

DONNA JACKSON MALDONADO

Universidad Autónoma de Querétaro
Universidad de las Américas[1]

RESUMEN

Existen pocos estudios sobre el desarrollo del lenguaje en español. La escasez de investigación es aún aparente en las primeras etapas del desarrollo. Este trabajo describe el lenguaje de cuatro niños mexicanos en la etapa de la emisión de una palabra a partir de un modelo de intenciones comunicativas. El lenguaje de los niños tiene características comunes, como un alto número de descripciones y una variedad de intenciones, pero se distingue con base en dos directrices distintas. Mientras que unos niños se expresan con intenciones que se parecen a las formas de las palabras adultas, los otros prefieren formas, que de no ser por el contexto, no se entendería su intencionalidad. El trabajo propone dos tendencias en la adquisición: niños léxicos y niños comunicativos. Esta distinción corrobora trabajos hechos en otras lenguas. Se sugiere que estas diferencias individuales sean tomadas en cuenta en el campo de la educación.

ABSTRACT

There are few studies about the acquisition of spanish language. The scarcity in research is more apparent at first stages of development. This work describes the language of four mexican children at the stage of one word from a model of communicative intentions. The language of children has common characteristics, such as a high number of descriptions and a variety of intentions, but it is distinguished in a basis of two different patterns, while some children express themselves with intentions which appear like the form of adult words, and others rather use forms which are understood only into the context. This work proposses two tendencies on the acquisition: One expressed by lexic children and the other one by communicative children. This difference corroborates works done on other languages. It is suggested that those individual differences are taken on the field of education.

Introducción

Los niños se empiezan a comunicar desde que expresan sus primeras necesidades. Cuando lloran expresan su necesidad de alimentarse, de dormir, o de recibir el calor de los brazos de su madre. Posteriormente, logran una comunicación más fina y específica por medio de gestos, sonidos y finalmente palabras. La comunicación evoluciona desde sistemas principalmente biológicos, como lo es la necesidad de alimento y sueño hasta llegar a ser un sistema simbólico muy elaborado que puede manifestar conceptos tan complejos como la explicación de los movimientos de la tierra en la base oceánica o la dife-

[1] Toda correspondencia referida al artículo se puede dirigir a Donna Jackson-Maldonado, 2a de Cedros 676, Jurica, Querétaro, México 76100

renciación de usos del pronombre "se" en diferentes contextos lingüísticos y cognoscitivos. Lo curioso del fenómeno de la comunicación es que, cada persona puede expresar el mismo concepto, puede describir el mismo objeto de manera diferente y aún así lograr el mismo objetivo. Estos estilos distintos se pueden observar desde el comienzo de la comunicación.

Diferentes ramas de la lingüística, la psicología y la sociología (para nombrar sólo algunos), se han dedicado al estudio del desarrollo del lenguaje. Han proliferado los trabajos sobre la adquisición del inglés desde los años setentas, no hay igual dedicación a otras lenguas. En los últimos años se ha desarrollado un interés especial por describir otras lenguas para poder elaborar estudios inter-lingüísticos que permitan comprobar cuan generales son las teorías sobre la adquisición del lenguaje (Slobin, 1985, MacWhinney y Bates, 1989). Algunos de estos estudios se han dedicado a lenguas romances, en especial el italiano y el francés (Bates, 1976, 1979; Clark, 1985). A pesar de la cercanía de países de habla hispana con los Estados Unidos (donde se han realizado la mayoría de los estudios sobre adquisición del lenguaje) y de la importante población hispana en ese mismo país, ha sido poco el interés por la descripción del español.

Esta falta de investigaciones impide contar con un cuerpo de datos que pudiera reforzar a las teorías sobre la adquisición del lenguaje, y también restringe las posibilidades de proponer modelos educativos apropiados a los niveles lingüísticos de los niños en edad escolar en países de habla hispana. A su vez, la falta de información sobre el desarrollo del español imposibilita la detección correcta y temprana de problemas de comunicación. Sin datos precisos sobre las características de las etapas del desarrollo del lenguaje es difícil saber qué niños realmente tienen retraso de lenguaje y ameritan un tratamiento específico.

El estudio que se expone en este artículo responde a la necesidad de estudiar la evolución del español desde los primeros momentos de la comunicación intencional para atender a las necesidades educativas. El lenguaje del niño en su segundo año de vida difiere del lenguaje adulto en muchos aspectos. Emite una palabra a la vez, y no es capaz de usar otro medio para aclarar su emisión si no es entendida. El niño, en esta etapa, carece de un léxico amplio y un sistema sintáctico que facilite la comunicación. Su lenguaje se refiere principalmente a conceptos relacionados al "aquí y ahora". Sus emisiones son sobre personas, objetos, situaciones y relaciones existentes en el presente o en momentos cercanos al presente. Dado que lo que dice no siempre es inteligible o bien, se requiere de información compartida, todos los datos que se puedan obtener del contexto comunicativo son importantes para la comprensión del mensaje del niño. En realidad, es difícil interpretar las emisiones de los niños en esta etapa sin tomar en cuenta todos los componentes de la situación que le rodea en el momento de su interlocución. La mayoría de los trabajos que se han dedicado a esta fase han podido determinar que el niño, al emitir una palabra, no solo pone una etiqueta a un objeto referencial sino que es capaz de usar y manifestar un conjunto de intenciones comunicativas por medio de su propio sistema lingüístico (Bates, 1976; Dore, 1973; Bloom, 1970).

Modelos actuales para estudiar la etapa de una palabra

Diversos trabajos se han dedicado a las primeras fases del desarrollo del lenguaje en inglés e italiano (Bloom, 1970; Bates, 1976; Dore, 1973; Halliday, 1975; Greenfield & Smith, 1976). En dichos trabajos se han propuesto modelos importantes para la descripción de las emisiones de una palabra que dan cuenta de la emisión como una unidad intencional o con una función semántica descrita dentro del contexto comunicativo y tomando en cuenta al interlocutor. Estos mismos parámetros han sido utilizados para des-

cribir procesos similares en español (Jackson, 1989; Gutiérrez-Hale, 1974; Hernández-Piña, 1984). Cada estudio del español ha aportado un modelo de análisis distinto. Gutiérrez-Hale (1976) estudió a dos niños de habla hispana en los Estados Unidos de Norteamérica. Propuso un modelo de función semántica basado totalmente en el trabajo de Halliday (1975). Hernández-Piña (1984) estudió el lenguaje de su hijo, en España, e hizo un análisis de varios aspectos de su lenguaje: su sistema fonológico, las funciones semánticas según el modelo de Halliday, el principio de la sintaxis y las sobregeneralizaciones semánticas. El presente trabajo, basado en Jackson (1989), parte de una visión de intenciones comunicativas para estudiar el lenguaje de niños mexicanos.

Otro enfoque para estudiar la misma etapa del desarrollo ha sido el uso de un reporte materno para describir el lenguaje de niños entre los 8 y los 30 meses. Actualmente existen dos modelos que se usan con frecuencia, el del grupo de MacArthur y el de Rescorla (Bates, Bretherton y Snyder, 1988; Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, Reilly y Hartung, 1991; Rescorla, 1989). El inventario del grupo de MacArthur consiste en la descripción de los gestos, el léxico, y el uso de las primeras estructuras de lenguaje a partir de un reporte materno. Hasta ahora, este modelo ha sido muy eficiente para determinar la correspondencia entre comprensión y producción de lenguaje (Bates, Bretherton y Snyder, 1988; Dale, Bates, Reznick y Morisset 1989; Fenson, Dale, Reznik, Bates, Thal, Reilly y Hartung, 1991), la relación entre gestos y el desarrollo del lenguaje oral así como la detección de niños con retraso de lenguaje (Thal y Bates, 1988; Thal, Tobias y Morrison, 1991), y la determinación de estilos para adquirir el lenguaje (Bates, Bretherton y Snyder, 1988; Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, Reilly y Hartung 1991). A su vez, se ha mostrado con altos grados de validez (Bates, Bretherton y Snyder, 1988; Dale, Bates, Reznick, Morisset, 1989; Reznick y Goldsmith, 1989). Este mimo instrumento y sistema de análisis se ha adaptado al español (Jackson-Maldonado y Bates 1989), al italiano (Bates, Caselli, Casadio 1990; Camaioni, Caselli, Longobardi y Volterra 1990) y al japonés (Ogura y Murase 1990, 1991). En todos los casos parece compartir validez y confiabilidad. Hasta la fecha existen datos preliminares sobre la adquisición de la producción y comprensión de léxico en 296 niños de habla hispana tanto en México como en los Estados Unidos de Norteamérica (Jackson-Maldonado, Marchman, Thal, Bates y Gutiérrez-Clellen, 1992).

Estos inventarios de reporte materno, aunque manifiestan altos grados de validez y aportan normas importantes sobre el desarrollo del niño, no pueden dar datos descriptivos sobre el uso y la funcionalidad del lenguaje del niño. Los mismos autores siempre expresan la necesidad de que un inventario del lenguaje se complemente con otros sistemas de evaluación. De ahí que una evaluación completa del lenguaje en la etapa de una palabra pueda consistir de un sistema más formal, como lo es un inventario como el arriba escrito, junto con una observación natural del lenguaje, a partir de intenciones comunicativas.

La literatura actual ha propuesto que, a pesar de la posibilidad de describir características comunes en cada fase del desarrollo, existen diferentes líneas de desarrollo, estilos o estrategias para seguir el proceso evolutivo. Nelson (1973) fue de las primeras en notar que en el vocabulario de los niños de su estudio, unos tenían un tipo de vocabulario, que llamó referencial. con más palabras nominales y atributivas. Los otros niños tenían un lenguaje más expresivo, es decir, se caracterizaban por un uso mayor de palabras de varias clases gramaticales y expresiones sociales compuestas de palabras que no se usaban aisladamente. Su trabajo se ha reproducido, y caracterizado con mayor detalle y amplitud en otras áreas del lenguaje. Estudios más recientes han propuesto discrepancias, que ya no se limitan a la caracterización del vocabulario sino que se han extendido al estilo de adquisición de la sintaxis, aspectos pragmáticos y a la fonología. Hay niños que

usan más sustantivos que otros tipos de palabras (Nelson, 1973; Horgan, 1981); unos que ponen atención a los segmentos (llamados **léxicos**) y otros a los suprasegmentos (llamados **prosódicos**) (Dore, 1973); unos que inician sus producciones sintácticas poniendo atención al orden de la palabras y otros que se concentran en el uso de morfemas (Bloom, Lightbown y Hood, 1975); unos que imitan cualquier forma, otros imitan sólo lo que ya existe en su sistema (Snow, 1981), etc. Otros trabajos han buscado una correlación entre el estilo de hablar del niño y el lenguaje de la madre y los antecedentes socio-culturales (Smolak y Weinraub, 1983; Della Corte, *et. al.*, 1983; Laosa, 1980). Una caracterización posterior ha diferenciado dos directrices que incluyen todas las áreas que se han investigado: el **referencial/ nominal** y el **expresivo/pronominal**(Nelson, 1981, *et. al.*, 1988) (véase la Tabla 1). Los niños de la directriz 1 o referencial/nominales, emplean más sustantivos (o nombres de objetos), ponen más atención a los segmentos en su articulación y posteriormente sus estructuras sintácticas constan de frases sustantivas y adjetivas que enfocan más el orden de la palabras que la elaboración de estructuras morfológicas. Estos niños usan más estrategias semánticas que fonológicas (Dore, 1973).

TABLA 1

Diferencias individuales

Directriz 1 referencial/nominal	Directriz 2 expresivo/pronominal
	Semántica
-usa un alto porcentaje de sustantivos y adjetivos -imita según su sistema de reglas -aumenta rápidamente su vocabulario -usa las palabras de manera más flexible	-usa un bajo porcentaje de sustantivos y adjetivos, pero emplea adverbios y palabras funcionales así como más fórmulas sociales y rutinas -imita lo que está fuera de su sistema -aumenta lentamente su vocabulario -tiene mayor rigidez contextual en su uso de palabras
	Gramática
-utiliza un estilo telegráfico con omisión de palabras funcionales -se refiere a sí mismo y a los demás con frases nominales -emplea combinaciones de palabras novedosas -usa sólo elementos significativos -imita emisiones que no tengan mayor complejidad gramatical que su habla espontánea -pone mayor atención al orden de las palabras	-utiliza inflexión morfológica, palabras funcionales y estructura tipo pivote -se refiere a sí mismo y a los demás con formas pronominales -emplea formas rígidas en sus combinaciones de palabras -usa algunas palabras de relleno -imita emisiones con mayor complejidad gramatical que su habla espontánea -Pone menor atención al orden de las palabras
	Pragmática
-utiliza etiquetas y señalamientos de objetos -existe menor variedad en los tipos de actos verbales	-utiliza la regulación interpersonal a través del lenguaje -existe mayor variedad en los tipos de actos verbales
	Fonología
-emplea una mejor articulación y su lenguaje es más inteligible -utiliza más consonantes en sus vocalizaciones	-tiene menos habilidad articulatoria y su lenguaje es menos inteligible -utiliza más variación de sonidos en sus vocalizaciones -emplea patrones prosódicos

(tomado y modificado de Bates, Bretherton y Snyder 1988)

Los niños de la directriz 2 o expresivo-pronominales, además de usar estrategias suprasegmentales y tener una pronunciación menos inteligible que el otro grupo, usan una variedad de tipos de palabras, incluyendo un uso preferencial de formas pronominales y palabras de función gramatical. Su lenguaje incluye más fórmulas de expresión y formas sociales como *se cayó, no quiero, está bonito*. Estas expresiones completas difícilmente pueden separarse en palabras aisladas. Este tipo de niños pone mayor atención a la estructura morfológica cuando empiezan a usar expresiones sintácticas en inglés.

Las dos directrices marcan tendencias que no necesariamente son excluyentes. Ambas son necesarias para que se adquiera el lenguaje, sólo que los niños varían en cuanto su preferencia por un mecanismos u otro. La mayoría de los niños siempre van a presentar una mezcla de las dos tendencias (Bates, Thal, Marchman, en prensa).

La mayoría de las investigaciones sobre diferencias individuales también se han basado en el inglés. Las características específicas de las diferentes directrices pueden ser distintas al tomarse como punto de referencia otra lengua. La distinción sintáctica, la estructura del vocabulario (por la distinción entre clases gramaticales y la composición de clases abiertas y cerradas), la estructura fonológica y suprasegmental así como las funciones pragmáticas del lenguaje pueden variar según las propiedades propias de cada lengua y de cada cultura. Es por esto que es necesario describir las diferencias individuales a partir de un modelo de intenciones comunicativas, creado para el español.

El presente trabajo responde a ambos problemas. Introduce un modelo de intenciones comunicativas basado en el español y presenta las diferencias entre los niños. A su vez, complementa estudios más formales, como el del Inventario del lenguaje descrito arriba. El modelo de intenciones comunicativas se presentó extensamente en Jackson (1989). Por lo tanto, aquí únicamente se desglosa brevemente la caracterización de las intenciones comunicativas. El enfoque principal del trabajo es la presentación de las distinciones entre niños, extendiendo así la primera propuesta de diferencias individuales de Jackson (1989). Este trabajo se organiza de la siguiente manera. Primero se introduce el modelo de intenciones comunicativas para el español. Posteriormente se describen los estilos o directrices que caracterizan el lenguaje en el segundo año de vida. A partir de ambos modelos, se presenta la metodología para el estudio del español de México. Finalmente se presentan los resultados y su discusión.

La etapa de una palabra en español

El presente trabajo parte de datos sobre el español de México. De la misma manera en que ha sido descrita la etapa de una palabra a partir de una de las de intención comunicativa y función semántica, el trabajo de Jackson (1989), sobre el cual se basa este artículo, se dedicó a una propuesta para estudiar las emisiones de niños mexicanos en el segundo año de vida. El modelo parte de una visión discursiva del lenguaje y propone 18 intenciones comunicativas que se observan en el lenguaje de los niños (véase la Tabla 2). La intención comunicativa se estudió dentro de su contexto socio-cultural y conversacional. Además, consideró una descripción del contenido dentro de la categorización de las intenciones. Más que corresponder a un modelo previo, en este modelo analítico se adaptaron categorías de los modelos de Dore (1973, 1974, 1975), de Bates (1976, *et. al.*, 1979), de Halliday (1975) y de Carter (1975, 1978) con el fin de hacer un análisis más completo de la etapa de emisión de una palabra desde la perspectiva del español de México. Dicho modelo de intenciones comunicativas se enriqueció con descripciones del contenido del mensaje a partir de una reintepretación de funciones semánticas propuestas por Greenfield y Smith (1976).

El modelo expone 18 intenciones comunicativas. Las primeras dos son llamadas de **significado contextual** o **proto-imperativo** y **proto-declarativo.** Son emisiones que manifiestan una intención pero cuya forma no se puede entender fuera del contexto. Pueden ser gestos comunicativos, vocalizaciones con entonación específica pero indiferenciadas entre sí salvo por el contexto conversacional. Las demás intenciones se manifiestan con palabras que se parecen a la palabra adulta o contienen una forma constante para el niño. Se llaman de **significado conversacional específico** ya que tienen referentes específicos. Este grupo de intenciones contiene los tipos que expresan peticiones, descripciones, llamados, respuestas, etc. Es decir, el tipo de intercambio más común y con mayor contenido en una conversación. Las intenciones de contenido específico, a su vez, se subdividen en un grupo cuya función es principalmente fática o conversacional. Este se compone de lindes que marcan fronteras conversacionales, de reconocimiento, que le indican al interlocutor su lugar dentro de la conversación y de marcadores de cortesía, que tienen una función más social como dar las gracias, saludar, etc. (Véase la tabla 2 para una descripción de cada intención comunicativa)

TABLA 2

*Tipos de intenciones comunicativas**

Tipo	Definición y empleo
	INTENCIONES DE SIGNIFICADO CONTEXTUAL
Proto-imperativo	Son intenciones cuya forma no es convencional. Pueden ser no-verbales o vocalizaciones que no se entiendan fuera del contexto. Su intención es de petición. Por ej.: el niño extiende la mano para pedir algo o dice **eee** (con tono ascendente) al pedir algo.
Proto-declarativo	Son intenciones cuya forma no es convencional. Pueden ser no-verbales o vocalizaciones que no se entienden fuera del contexto. Su intención es declarativa o descriptiva. Por ej.: el niño señala algo y dice **aaa.**
	INTENCIONES DE SIGNIFICADO CONVERSACIONAL ESPECIFICO
Descripción	Asevera, describe o nombra. Por ej.: el niño dice **mamá** o leche al ver o señalar la persona o el objeto.
Respuesta descriptiva	Sigue una pregunta descriptiva. Por ej.: se le pregunta **¿dónde está?** y responde *aquí*
Respuesta de sí/no	Sigue una petición de información de tipo sí/no. Por ej.: se le pregunta **¿quieres leche?** y responde *sí* o *leche.*
Petición de acción	Pide que al oyente que haga algo (no volitivo). Por ej.: dice *más* o *abre*
Petición instrumental	Muestra volición o pide intercambio. Por ej.: dice *dame* o *mío* (al pedir algo)
Petición de información	Pide información o reconfirmación de información. Por ej.: enseña algo y dice *¿éste?*
Negación	Refuta o niega una acción, información o muestra inexistencia. Por ej.: al no querer su comida dice *no* o *nada*
Imitación	Repite una emisión anterior sin cambiar la intencionalidad. Por ej.: la mamá dice *cama,* le dicen *es de mamá* y dice *mamá.*
Atención al objeto	Solicita atención a una situación u objeto. Por ej.: muestra un perro y dice *mira*
Llamado	Pide atención del oyente. Por ej.: llama a su papá, *papá.*
Protesta	Manifiesta una negociación fuerte o exige algo. Por ej.: el niño grita *mío* cuando le quitan algo
Práctica	Busca la repetición de un sonido con el único objetivo de hacer un ejercicio vocal. Por ej.: decir *tatitataká* al ir caminando
Exclamación	Expresa una emoción como sorpresa, esfuerzo, placer. Por ej.: dice *sh!* al ver una cosa bonita.
	CON FUNCION FATICA
Linde	Anuncia el principio o final de una emisión. Por ej.: antes de hablar dice *a ver.*
Reconocimiento	Mantiene contacto entre los interlocutores. Por ej.: al terminar de hablar la mamá dice *mhm* y sigue hablando la mamá.
Marcador de cortesía	Expresa normas de educación. Por ej.: *gracias* o *adiós* al recibir algo o despedirse.

*(tomado y adaptado de Jackson 1989)

Con base en el modelo antes expuesto, se hace un análisis de las emisiones de los niños siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones obligatorias: 1. Una descripción completa de la situación. 2. La consideración de la interpretación del interlocutor y 3. La observación de la emisión tanto verbal como no-verbal del sujeto (tanto emisiones inteligibles como ininteligibles y todo tipo de gestos).

A partir del modelo de intenciones comunicativas se distingue una variedad de intenciones y funciones en el lenguaje del niño en la etapa de una palabra. La "palabra" que el niño emite no es igual a la palabra en el sentido adulto. La expresión verbal es de lexías aisladas o cuasi-palabras que pueden o no ser inteligibles y que comúnmente van acompañadas de gestos. Sólo a partir de una breve ejemplificación de emisiones de los niños es posible captar con claridad la amplitud de un modelo de intenciones comunicativas.

Cuando empiezan a decir sus primeras palabras, algunos niños se expresan preferencialmente con emisiones que son bastante inteligibles dentro del contexto comunicativo. Así, usan palabras como *mamá, paá* y *agua*. Otros, se expresan preferencialmente con vocalizaciones que por lo general se acompañan de gestos de mano. Estas expresiones acompañan señalamientos con emisiones tipo *aaa*, peticiones con extensiones de mano como *eee* (con un tono ascendente) o responden a preguntas como "¿quiéres leche?" asintiendo con la cabeza únicamente.

Los niños que se expresan con formas más convencionales lo hacen principalmente con descripciones. Esta intención no responde a una etiqueta que el niño le pone a los objetos. Representa una variedad de componentes referenciales, como agentes, acciones, lugares, relaciones entre objetos y personas, etc. El niño juega con un objeto y dice su nombre, *tota* (pelota), ve los lentes de su papá y dice *papá*, o pone un libro sobre la mesa y dice *ki* (aquí). Esa misma descripción sirve a otra función conversacional cuando el niño empieza a responder a preguntas descriptivas de su interlocutor del tipo "¿quién es?", "¿dónde está?", etc.

Los niños también piden objetos o que se lleve a cabo una acción por medio de peticiones. Por ejemplo: dicen *men* (ven) para pedirle a la madre que vaya a donde están (petición de acción). Piden algo (petición instrumental). Por ejemplo: dicen *teta* (galleta) al extender la mano hacia una galleta. O, piden información o la confirmación de la información (petición de información). Por ejemplo: le enseñan una muñeca de la hermana a la mamá y dicen *kika* (Erica) con tono ascendente y la mamá responde, *sí, es de Erica.*

Estos breves ejemplos muestran parte de la variedad de expresiones de los niños. En la Tabla 2 vienen desglosados los demás tipos.

Aunque existan varios tipos de intenciones, los niños no hacen uso de ellas de la misma manera. Cada niño expresa diferentes relaciones conceptuales o semánticas y tiene preferencia por ciertos tipos de intenciones comunicativas. Una división en dos directrices o estilos, similar a los modelos expuestos para el inglés da cuenta de las diferencias entre niños. En este trabajo, de manera similar a las directrices expuestas en la sección anterior, se plantean dos estilos: **niños léxicos** y **niños comunicativos.** Los niños léxicos, al igual que los propuestos por Dore, se expresan mediante formas que parecen palabras. Los niños comunicativos, en cambio, tienen una preferencia por las proto-intenciones; es decir, utilizan formas del tipo *eee, aaa, mmm* y gestos. Simultáneamente expresan intenciones de contenido específico, pero con menor frecuencia.

Es a partir de este modelo, de las intenciones comunicativas, divididas según la preferencia léxica o comunicativa que se analiza el lenguaje de cuatro niños mexicanos en la etapa de la emisión de una palabra.

Metodología

La Muestra

La descripción del lenguaje de niños mexicanos en la etapa de emisión de una palabra se llevó a cabo con la participación de cuatro niños y sus familiares. Fueron observados en sus hogares al llevar a cabo sus actividades cotidianas. Ninguna de las familias tenía relación con la encuestadora o su ayudante antes del estudio. La observación formó parte de un estudio mayor (Jackson, 1989).

Los niños se escogieron al azar, a condición de que cumplieran con ciertos requisitos: 1) accesibilidad por zona geográfica, 2) deseo de participación de la madre[2], 3) nivel de lenguaje del niño[3], 4) división equitativa entre niños y niñas. Los sujetos eran primogénitos, cuyos padres tenían educación univesitaria. Todas las familias del estudio hablaban el español como lengua materna y eran nativas de México. En el inicio de la recolección de datos, sus edades fluctuaban entre un año un mes y un año ocho meses. Las edades por niño fueron las siguientes: Hortensia 1;3, Marta Alicia 1;7, Rodrigo 1;8 y Santiago 1;8[4] (véase la Tabla 3). No era requisito que su lenguaje fuera inteligible. Más bien, se quería obtener una muestra con distintas variantes de expresión dentro de la fase de emisión de una palabra para poder entablar una visión más real de las producciones comunicativas en esta fase del desarrollo.

TABLA 3
Grabaciones por niño

Grabación Nombre	I	II	III	IV	V
Marta Gloria	13/XII 1; 7	20/I 1; 8-7			
Hortensia	29/XI 1; 3-26	26/I 1; 5-23	8/IV 1; 8-25		
Santiago	1/X 1; 8-13	13/XII 1; 10-25	9/II 2; 0-21	24/III 2; 2-6	
Rodrigo	30/IX 1; 8-16	22/XI 1; 10-8	19/I 2; 0-5	16/III 2;2-2	19/V 2; 4-5

Procedimiento

Los participantes del estudio se obtuvieron por medio de contactos personales. En una entrevista inicial con la madre se le explicó el objetivo del estudio y el tipo de colaboración que se requería. Se observó al niño para asegurar que estuviera en la etapa sensoriomotora en cuanto sus conductas cognoscitivas (imitaciones, permanencia del objeto, uso de gestos simbólicos). Las observaciones fueron informales. Se basaron en juegos espontáneos con la madre o la entrevistadora en que se le pidió al niño que imitara secuencias de gestos como "adiós" y "ven" y gestos simbólicos como jugar a hablar por teléfono, peinarse, jugar con coches. También se indujo al niño a buscar objetos fuera de su alcance (para ver permanencia del objeto).

[2] Este punto era importante ya que se le pedía a la mamá que no sólo llevara un diario, sino que permitiera el acceso libre a su hogar.

[3] El niño tenía que haber empezado a decir sus primeras palabras. Estas tenían que emitirse en forma aislada. Si el niño usaba más cadenas de palabras que palabras aisladas no podía ser candidato para el estudio.

[4] Los nombres son ficticios.

Posteriormente se empezó la observación específica del niño. En cada fase de observación se hacían tres visitas en las que se veía al niño en su interacción cotidiana y en las que se tomaban apuntes. Se anotaba el tipo de juguetes que les interesaban, el lenguaje que utilizaban y sus intereses particulares. Esto se hacía por medio de una entrevista a la madre en la que esta indicaba con qué juguetes interactuaba más su hijo o si había ocurrido algún acontecimiento sobresaliente. Además se observaba qué juguetes escogía espontáneamente el niño (de los que tenía en su casa). A partir de estas anotaciones se desarrollaba un guión flexible que incluía objetos y tipos de acciones. Sobre este guión se llevaba a cabo una grabación en video y audio de la interacción del niño con su madre (u otros miembros de la familia) que duraba aproximadamente 30 minutos. El video y el audio se transcribieron según criterios estrictos en que se anotaban todas las acciones, tanto del niño como del interlocutor, los gestos y dirección de la mirada y las emisiones de los interlocutores. Dentro de las producciones se contemplaban aquellas que fueran de patrones prosódicos aunque simularan más de una palabra y los encadenamientos de palabras siempre y cuando dichos encadenamientos sólo fueran una secuencia de palabras aisladas. En el momento en que el niño producía un mayor porcentaje de encadenamientos de palabras que de palabras o patrones prosódicos aislados, se consideraba que había entrado a la siguiente fase de desarrollo y se daba por terminado su seguimiento. Se llevaron a cabo estas sesiones cada seis semanas. Los datos que se reportan son a partir del análisis de los videos y el audio.

Se encontró que había gran divergencia en el tiempo en que se encontraban los niños en la etapa de una palabra. Ese hecho determinó que existiera un número diferente de grabaciones por niño (véase la Tabla 3).

Después de hacer la transcripción se llevó a cabo un análisis de los datos a partir de los criterios de intenciones comunicativas de Jackson (1989, véase Tabla 2). Para dar mayor consistencia a los resultados se hizo una prueba interjuez con una persona preparada en el modelo de intenciones comunicativas y se obtuvo un acuerdo del 85%.

Resultados

Los datos analizados de los cuatro niños permiten observar una variedad de intenciones comunicativas que expresan los niños en la etapa de la emisión de una palabra. Independientemente de las idiosincracias que ellos presentan, existen variaciones interesantes que marcan dos tendencias o directrices en el desarrollo del lenguaje. Rodrigo se expresa con frecuencias similares para todas las intenciones comunicativas, aunque manifiesta cierta preferencia por las proto-intenciones en las primeras grabaciones. En la grabación II, por ejemplo, el 12% son proto-declarativas, 9% son proto-imperativas, 21% de las emisiones son descripciones, 20% son respuestas, 4% son petición de acción, 15% son imitaciones, etc. (véase la Tabla 4) Esta distribución se modifica conforme madura. Disminuyen las proto-intenciones (a 2% y .5% respectivamente) y aumentan las peticiones (2% petición de acción, 5% petición instrumental, 6% petición de información). Es común, tanto en esta edad, como en una conversación adulta, que haya mayor porcentaje de emisiones descriptivas.

Santiago tiene un número limitado de intenciones que no son constantes en cada observación. Mientras que en la primera grabación no hay respuestas de si/no, petición de acción, petición instrumental, negación, llamado, lindes, reconocimiento, protesta, cortesía o práctica, en la grabación IV sólo faltan lindes, reconocimiento, cortesía y práctica. En la grabación III hay 14% de negación mientras que en la demás o no hay o hay un 6% (grabación IV). Las exclamaciones pasan de una ocurrencia de un 11% en la grabación I a la falta total en la grabación IV. (véase la Tabla 5).

TABLA 4
Frecuencia de intenciones comunicativas
(porcentajes)
Rodrigo

I.C.	I	II	III	IV	V
PROTOI	27.32	9.28	21.13	.52	1.59
PROTOD	20.49	11.47	7.31	0	.53
DESC	13.04	20.76	12.19	37.17	33.24
RESPD	5.59	19.67	21.13	10.99	16.48
RESPS/N	2.48	8.74	4.00	8.37	10.10
PETACC	3.10	4.91	0	2.09	2.12
PETINS	11.18	0	4.06	2.09	5.31
PETINF	1.86	0	1.62	9.94	6.38
NEG	3.10	4.37	0	4.71	11.17
IMIT	2.48	15.30	12.19	6.28	5.58
ATENC	0	0	0	1.04	1.06
LLAM	0	3.82	0	3.14	3.45
LIND	0	.54	12.19	0	0
RECON	3.72	.54	3.25	6.28	1.59
EXCL	6.83	0	2.43	7.32	1.59
PROT	3.10	.54	0	0	0
CORT	0	0	0	0	0
PRACT	0	0	0	0	.53
No. TOTAL	161	183	123	191	376

TABLA 5
Frecuencia de intenciones comunicativas
(porcentajes)
Santiago

I.C.	I	II	III	IV
PROTOI	5.66	26.78	19.56	2.55
PROTOD	47.16	32.14	7.60	1.53
DESC	20.75	3.57	18.47	28.57
RESPD	1.88	3.57	2.17	16.32
RESPS/N	0	1.78	10.86	7.14
PETACC	0	0	0	1.53
PETINS	0	1.78	7.60	21.42
PETINF	3.77	1.78	2.17	1.53
NEG	0	0	14.13	6.63
IMIT	5.66	5.35	4.34	5.10
ATENC	3.77	3.57	6.52	1.53
LLAM	0	0	0	1.02
LIND	0	0	0	0
RECON	0	0	0	.51
EXCL	11.32	10.71	3.26	0
PROT	0	8.92	3.26	4.59
CORT	0	0	0	0
PRACT	0	0	0	0
No. TOTAL	53	56	92	196

Hortensia es principalmente descriptiva, pero tiene muchas manifestaciones de petición. Sus descripciones constituyen el 30%, 44% o 32% del total de sus emisiones en las tres grabaciones. Ocurren también peticiones de acción en un 14% en la grabación I y 12% en la grabación III al igual que a peticiones instrumentales que ocurren como en un 5% del total de las emisiones. (véase la Tabla 6).

TABLA 6

Frecuencia de intenciones comunicativas
(porcentajes)
Hortensia

I.C.	I	II	III
PROTOI	4.76	9.61	0
PROTOD	0	9.61	1.05
DESC	30.15	44.23	32.63
RESPD	0	0	0
RESPS/N	0	1.92	0
PETACC	14.28	1.92	11.57
PETINS	4.76	5.76	5.26
PETINF	0	7.69	7.36
NEG	7.93	0	2.10
IMIT	11.11	3.84	7.36
ATENC	11.11	3.84	24.21
LLAM	0	0	0
LIND	6.34	0	1.05
RECON	0	0	0
EXCL	7.93	9.61	5.26
PROT	1.58	1.92	3.15
CORT	0	0	0
PRACT	0	0	0
No. TOTAL	63	52	95

Marta Gloria también es descriptiva (20% y 26% de sus emisiones respectivamente en cada grabación), pero tiene menos ocurrencias de petición de acción (.6% y 3%). En su segunda grabación ya incluye prácticamente todas las intenciones. (véase la Tabla 7).

TABLA 7

Frecuencia de intenciones comunicativas
(porcentajes)
Marta Gloria

I.C.	I	II
PROTOI	17.53	5.63
PROTOD	.64	.70
DESC	19.48	26.05
RESPD	18.83	13.38
RESPS/N	2.59	2.81
PETACC	.64	4.92
PETINS	5.84	5.63
PETINF	0	3.52
NEG	6.48	2.11
IMIT	11.03	9.85
ATENC	.64	.70
LLAM	0	.70
LIND	0	1.40
RECON	.64	3.52
EXCL	9.09	8.45
PROT	5.19	1.40
CORT	.64	1.40
PRACT	.64	7.04
No. TOTAL	154	142

Hortensia y Rodrigo presentan muchos marcadores conversacionales, como lindes y reconocimientos, mientras que Marta Gloria y Santiago lo hacen en un grado mínimo. El 6% de las emisiones de Hortensia son lindes en la grabación I, y en la segunda grabación de Rodrigo, 12% son lindes, 3% son reconocimientos. Estos últimos se mantienen altos en las grabaciones subsiguientes. Santiago y Hortensia llaman la atención a los objetos de manera frecuente (Santiago en un 4% y 6% en las tres primeras grabaciones y Hortensia en un 11%, 4% y 24% en sus tres grabaciones), mientras que Rodrigo y Marta Gloria usan menos este recurso discursivo.

La descripción a partir únicamente de la taxonomía de intenciones comunicativas no permite deslindar las diferencias que caracterizan a cada niño. Todos los niños se expresan con intenciones descriptivas en su mayoría. Lo interesante es la forma de la intención. Mientras que desde sus primeras grabaciones, Hortensia[5] y Marta Gloria tienen emisiones que se parecen a las palabras adultas, Rodrigo y Santiago tienen un alto porcentaje de emisiones con significado contextual o proto-intenciones, es decir, que sólo se entienden dentro del contexto comunicativo (véase la Tabla 8). Rodrigo en la grabación I tiene 48% de proto-intenciones, 33% de contenido específico. Esta proporción cambia con la edad. Baja de 48% de proto-intenciones a 21% hasta llegar a sólo el 2% en la última grabación. Santiago, en las dos primeras grabaciones se expresa más del 50% de las veces con proto-intenciones. Este porcentaje baja a 4% en la última grabación. La forma de las emisiones de ambos niños fue, en su mayoría, del tipo *eee, mmm, aaa* al señalar o pedir con las manos. Santiago también se expresaba con secuencias de vocalizaciones con la forma *ekia, ejiia*, y variantes similares. Ambos usaban gestos de *sí* y *no* con la cabeza. Al mismo tiempo se daban a entender con formas de contenido específico. Las producciones de contenido específico de Rodrigo eran principalmente emisiones monosilábicas, *ma*(mamá), *ki* (aquí). Las de Santiago eran más bien secuencias largas de sonidos que rescataban algunas sílabas de la forma adulta: *eki buixi* (aquí Santiago).

En Hortensia y Marta Gloria se observa un proceso distinto. Nunca llegan a más de 20% de proto-intenciones en el total de sus emisiones. La forma de sus emisiones de contenido específico respeta más la forma adulta aunque con reduplicaciones: *kakana* (la rana), *akita* (aquí está). Hortensia también tiende a formar sus propias palabras, pero con estructura fonológica de tipo adulto con reduplicaciones: *tutú* (mosca), *yeye* (naranja).

Como se puede observar, Rodrigo y Santiago tuvieron preferencia por intenciones de contenido contextual al principio de sus grabaciones. Son estos dos sujetos los que, también, acceden más tardíamente a la estructuración de palabras. Hortensia y Marta Gloria, en cambio, tuvieron frecuencias bajas de proto-intenciones a pesar de que en ellas se hayan empezado a observar a una edad más temprana que en los niños y, a su vez, accedieron a la estructuración de palabras antes que éstos últimos. Los dos niños también ponen menor atención al perfeccionamiento de los segmentos mientras que las dos niñas producen segmentos con más claridad.

Las dos niñas se expresan con intenciones de contenido específico en su mayoría, y, por lo tanto, son de tendencia léxica. Los dos niños, en cambio, en la mayor parte de la etapa de una palabra, se expresan con intenciones con alta dependencia del contexto, es decir, de tendencia comunicativa. Lo interesante es que todos acceden a la gramática dentro de un período no muy posterior aunque lo hacen a un ritmo distinto. Por ejemplo, Hortensia y Marta Gloria empezaron la siguiente etapa al año ocho meses mientras que Rodrigo accedió a los dos años cuatro meses y Santiago a los dos años dos me-

[5]Nótese que Hortensia fue el sujeto que se empezó a observar a una edad más temprana. Su primera observación fue al año tres meses.

ses. Cabe señalar que tanto Rodrígo como Santiago nunca se expresaron enteramente con proto-intenciones y que además hubo una tendencia a que disminuyera este tipo de expresión. En Rodrigo hay producciones de contenido específico en un 33%, 48%, 38%, 52% a 57% de su primera grabación hasta la última. En Santiago hay producciones de contenido específico en un 22%, 9%, 28% y 68%[6]. Aunque ambos usan todo tipo de intención, tienen una preferencia por las proto-intenciones al principio de la etapa. Estas disminuyen a favor de intenciones de contenido específico cuando están por acceder a la estructuración de palabras, al final de la etapa.

TABLA 8

Comparación de proto-intenciones e intenciones con contenido específico (en porcentajes)

Niño	Etapa	Proto	Conv.
	I	47.81	31.92
	II	20.74	47.91
RODRIGO	III	28.44	37.38
	IV	[illegible].52	52.36
	V	2.12	57.28
	I	52.82	22.63
SANTIAGO	II	58.92	8.92
	III	27.16	28.24
	IV	4.08	67.84
	I	4.76	49.19
HORTENSIA	II	19.22	51.91
	III	1.05	49.46
MARTA	I	18.17	44.79
GLORIA	II	6.42	50.70

Conclusiones

Esta investigación ha podido mostrar que el niño, desde sus primeros gestos y expresiones verbales, muestra una variedad de intenciones que en su mayoría son descripciones, pero expresan una variedad de otras intenciones comunicativas dentro de una conversación. Este modelo ha permitido el análisis del lenguaje del niño desde las características propias de sus emisiones y no desde concepciones abstractas de lo que podrían ser. Ha considerado cada emisión dentro del contexto en el que se desenvuelve, factor que es fundamental para comprender su significado. A partir de las consideraciones de las intenciones comunicativas ha mostrado dos grandes líneas o estilos que siguen los niños en su aproximación al lenguaje. Se subraya así, el hecho de que cada niño tiene sus propios intereses y sus necesidades idiosincráticas. Cada uno se expresa de manera distinta respecto de lo que lo rodea porque apropia información que recibe de su mundo a su sistema individual.

[6] Es posible que la baja a 9% en la segunda grabación se haya debido a factores relacionados al tipo de actividad o porque había estado enfermo.

El criterio de distinción entre niños que prefieren proto-intenciones y niños que se expresan con palabras inteligibles con poco contexto fue un descubrimiento importante en el análisis de los cuatro niños. A primera vista, y observando sólo desde la intencionalidad, todos los niños parecían tener un lenguaje similar: expresaban una variedad de intenciones con predominio descriptivo. Sólo atendiendo al modo de articulación entre forma, contenido y función se pudieron señalar tendencias esenciales del lenguaje de los sujetos de este estudio: mientras que los niños son *comunicativos*, las niñas son *léxicas*. Es decir, los niños se expresaron preferencialmente con el proto-imperativo y el proto-declarativo en las primeras grabaciones, mientras que las niñas siempre favorecieron el uso de lexías comprensibles que manifestaban intenciones con contenido específico. Los niños pusieron menor atención a los segmentos mientras que las niñas produjeron palabras que, o bien se parecían a la palabra adulta o conformaba una palabra propia con estructuración fonológica conforme a las reglas adultas. Aunque los niños de tendencia comunicativa se hayan marcado por una preferencia por proto-intenciones en un principio, posteriormente utilizan más intenciones de contenido específico y acceden a la gramática a un ritmo distinto. Dada la información sobre diferencias individuales en otras lenguas, se supondría que el acceso a la estructuración del lenguaje también se haría siguiendo estrategias distintas.

El Análisis de los datos lleva a tres conclusiones distintas respecto de las proto-intenciones: 1. Hay niños que prefieren comunicarse con este tipo de intenciones hasta llegar a dominar de manera más completa un sistema más parecido al adulto; sin embargo, ello no impide que vayan adquiriendo intenciones de contenido específico y 2. Hay niños que rara vez se expresan con proto-intenciones. Debe de tomarse en cuenta que en las primeras fases de su evolución la adquisición de un tipo de intención *no* excluye la del otro.

La propuesta de las tendencias léxica y comunicativa aporta una nueva visión a los modelos de diferencias individuales ya descritos en la literatura porque parte de una visión pragmática del lenguaje y surge de un análisis del español. Existen convergencias con modelos anteriores y de otras lenguas: en cuanto aspectos fonológicos, mientras que los niños léxicos trabajan más el perfeccionamiento del sistema fonológico, los niños comunicativos se expresan con encadenamientos de sonidos que parece un discurso corrido, pero ininteligible; y, en cuanto el acceso a la estructuración del lenguaje, los niños léxicos acceden de manera más acelerada a la gramática[7]. Todos los niños usan una variedad de funciones e intenciones comunicativas.

La información que aporta esta investigación es sobre el desarrollo normal del niño. Estos datos se pueden tomar en cuenta en la creación de métodos terapéuticos y modos de análisis del lenguaje de niños con transtornos en su sistema de comunicación. En especial, se ha mostrado que el niño normal comunica una variedad de intenciones y funciones con gestos y emisiones que son difíciles de comprender fuera del contexto conversacional. Estos datos sugieren que se deberían explotar todos los recursos discursivos de los niños a pesar de sus limitaciones en otros componentes de su lenguaje. En los primeros sonidos y gestos de los niños con trastornos lingüísticos se puede recuperar un valor intencional que sirva como base para reforzar las habilidades lingüísticas del niño.

La propuesta de dos tendencias generales en la adquisición del lenguaje sugiere que un niño que no empiece a hablar por medio de la producción de palabras claras e in-

[7]Es posible que los niños comunicativos empleen más formas morfológicas en su léxico, pero se requiere de mayor análisis de los datos y mayor seguimiento para corroborar ese punto. Se podría pensar que el uso de morfemas entraría incluso antes en el español por ser una lengua con mayor riqueza morfológica que el inglés. Dada esta riqueza morfológica, también sería preciso hacer una propuesta morfológica a partir de la estructura del español.

teligibles no está fuera de la normalidad. Más bien, implica que hay que determinar cuáles son los estilos de adquisición que caracterizan su edad. Los niños que no digan *mamá, papá* y *agua* al iniciarse en el mundo de la comunicación pueden tener otras estrategias discursivas que conformen otro estilo igualmente normal. Pueden expresarse por medio de secuencias de sonidos ininteligibles, secuencias de fórmulas de palabras inseparables o una multitud de intenciones con un léxico muy reducido o dependiente del contexto.

Estas diferencias individuales no deben confundirse con patrones patológicos de desarrollo. Existen niños con un léxico amplio, pero producido por medio de imitaciones y niños que se expresan por medio exclusivamente de gruñidos y gestos, pero que carecen de sistemas más convencionales de comunicación. Ninguno de estos tipos de niños cae dentro de lo que se llama niños léxicos o comunicactivos porque carecen de una multiplicidad de intenciones comunicativas, no producen simultáneamente palabras o cuasipalabras y gestos simbólicos y/o su léxico es imitativo y no productivo. Es necesario caracterizar todo el lenguaje de un niño antes de determinar su preferencia comunicativa.

Estas mismas tendencias que se detectan a una edad temprana se siguen observando en el desarrollo posterior del lenguaje. Al determinar en esta primera fase comunicativa cuál es la preferencia lingüística del niño se puede inferir que el acceso a las primeras estructuras del lenguaje también se hará con estilos distintos. Este es un campo que merece mayor investigación en la adquisición del español. Podríamos suponer que el uso de morfemas y/o el tipo de estructura sintáctica va a ser distinto según la directriz preferencial. Aún queda por descubrir en qué tipo de estructuras o morfemas se observa esta distinción.

La información que se ha obtenido de esta primera aproximación al lenguaje de niños normales en la etapa de una palabra se puede tomar en cuenta en la creación de métodos terapéuticos y modos de análisis del lenguaje de niños con trastornos en su sistema de comunicación. Es posible que lo que se ha considerado retraso, por carecer de formas convencionales y estereotipadas de expresión, puede ser simplemente un estilo para enfrentar el proceso de desarrollo. Es necesario tomar en cuenta el sistema idiosincrático del niño ya que cada niño negocia la comunicación con sus interlocutores de acuerdo a su propia preferencia lingüística y a partir de diferentes estilos de adquisición. La distinción entre normalidad y retraso real debe partir de parámetros de diferencias individuales.

REFERENCIAS

Bates, E. (1976), *Language and context*, New York, Academic Press.

Bates, E. (1979), *The emergence of symbols*, New York, Academic Press.

Bates, E. Bretherton, I. & Snyder, L. (1988), *From first words to grammar*, Cambridge, Cambidge University Press.

Bates, E., Camaioni, L., y Volterra V. (1979), The acquisition of performatives prior to speech, en Ochs, E. y Schieffelin, B. (compiladores), *Developmental pragmatics*, New York, Academic Press.

Bates, E. Caselli, M.C., Casadio, P. (1990), *A cross linguistic study of early lexical development using parental report*, Sesión de poster, Montreal, International Conference on Infant Studies.

Bates, E., Thal, D., y Marchman, V. (en prensa), Symbols and syntax: a Darwinian approach to language development, en Krasnegor, N., Rumbaugh, D., Schiefelbusch, R., y Studdert-Kennedy, M. (compiladores), *Behavioral foundations of language*, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Bloom, L. (1970), *Language development: form and function*, Massachussetts, M.I.T. Press.

Bloom. L. (1973), *One Word at a time*, The Hague, Mouton.

Bloom, L., Hood, L., y Lightbown, P. (1974), Imitation in language development: if, when and why, *Cognitive Psychology*, 6,380-420.

Bloom, L., Lightbown, P., y Hood, L. (1975), Structure and variation in child language, *Monograph of the society for research in child development*, 40, serie 160.

Camaioni, L., Caselli, M.C., Longobardi, E., & Volterra, V. (1990). *Construction and validation of a parent report instrument for assesing communicative and linguistic development in the second year of life*, Trabajo presentado en el Quinto congreso internacional para el estudio del desarrollo del lenguaje, Hungría.

Carter, A.L. (1975), The transformation of sensori-motor morphemes into words: a case study of development of more and mine, *Journal of Child Language*, 2,233-250.

Carter, A.L. (1978), The development of systematic vocalizations prior to words: a case study, en Waterson, N. y Snow, C. (compiladores), *The development of communication*, New York, Wiley, 127-138.

Clark, E. (1985), The acquisition of romance with reference to french, en Slobin, D.I. (compilador), *The crosslinguistic study of language acquisition* Vol. I, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 687-782.

Dale, P. Bates, E., Reznick, S., & Morisset, C. (1980), The validity of parent report instrument at twenty months, *Journal of Child Language*, 162, 239-250.

Dale, P. (1991), The validity of parent report measure of vocabulary and syntax at 24 months, *Journal of Speech and Hearing Research*, 34,565-571.

Della Corte, M, Benedict, H. and Klein, D. (1983), The relationship of pragmatic dimensions of mother's speech to the referential-expressive distinction, *Journal of Child Language*, 10, 35-43

Dore, John. (1973), *The development of speech acts*, Tesis doctoral, New York, City University of New York.

Dore John. (1974), A pragmatic description of early language development, *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 343-350.

Dore, John. (1975), Holophrases, speech acts and language universals, *Journal of Child Language*, 2, 21-40.

Greenfield, Patricia y Smith, Joshua. (1976), *The Structure of communications in early language development*, New York, Academic Press.

Gutiérrez, Lucy Hale. (1974), *A study of the appliability of Halliday's functional theory of language development to two Spanish-speaking children at the pre-syntactic stage*, Tesis doctoral, University of New Mexico.

Halliday, M.A.K. (1975), *Learning how to mean*. New York, Elsevier-North Holland

Hernández-Piña, F. (1984), *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Madrid, Siglo XXI.

Hogan, Dianne. (1981), Rate of language acquisition and noun emphasis, *Journal of Psycholinguistic Research*, 6,629-640.

Jackson-Maldonado, D. and Bates, E. (1989), *Inventario del desarrollo de las habilidades comunicativas*, documento sin publicación, University of California, San Diego

Jackson, D. (1989), *Una Palabra: multiplicidad de intenciones y funciones*, Tesis doctoral, México, El Colegio de Mexico.

Laosa, L.M. (1980), Maternal teaching strategies in Chicago and Anglo-American families: the influence of culture and education on maternal behavior, *Child Development* 51,759-765.

MaWhinney, B. y Bates, E, (1989), *The Crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge, Cambridge University Press.

Nelson, Katherine (1973), Structure and strategy in learning to talk, *Monographs of the society for research in child development*, 38-149.

Nelson, Katherine (1981), Individual differences in language development: implications for development and language, *Developmental Psychology*, 2,170-187.

Rescorla, L. (1989), The Language development survey, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54,587.599.

Slobin, D.I. (1985), *The Cross-linguistic study of languge acquisition*, New Jersey, Lawrene Erlbaum.

Smolak, L. y Weinraub, M. (1983), Maternal speech: strategy or response, *Journal of Child Language*, 10,369-380.

Smolak, L. (1987), Child characteristics and maternal speech, *Journal of Child language*, 14,481-492.

Snow, Catherine. (1981), The uses of imitation, *Journal of Child Language*, 8,205-212.

Thal, D., y Bates, E. (1988), Language and gesture in late talker, *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, 115-123.

Thal, D., Tobias, D., Morison, D. (1991) Language and gesture in late talkers: a one year follow up, *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 604-612.