

TEMA: COMPONENTES DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO DE LOS NIÑOS: FONOLÓGICO, LÉXICO-SEMÁNTICO, MORFO-SINTÁCTICO Y PRAGMÁTICO.

GONZÁLEZ Cuenca, Antonia M. (1995). "El desarrollo del lenguaje: nivel fonológico", "El desarrollo del lenguaje: nivel léxico-semántico" y "El desarrollo del lenguaje: nivel morfo-sintáctico", en Antonia M. González Cuenca et al., Psicología del desarrollo: teorías y prácticas, Granada, Aljibe (Educación y Psicología), pp. 77-84, 89-99 y 103-115.

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE: NIVEL FONOLÓGICO

1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

1. 1. Los fonemas del castellano

Los fonemas son las unidades mínimas de una lengua y se caracterizan por ser discretas y no significativas, es decir, que si bien no poseen significado en si mismas (no significativas), sirven para distinguir significados (son discretas) prueba de ello es que si conmutamos un fonema por otro cambiamos el significados de las palabras.
(por ejemplo: pato- gato).

Las unidades fonológicas se hallan entre si en una constante relación de oposición, pues presentan una seria de rasgos distintivos que permiten diferenciar a unas de otras y ponerlas en función de estos rasgos "contrastes". En ejemplo anterior "p" y "g" resultan fonemas opuestos por que difieren en dos de sus rasgos concretamente "p" es labial, oclusiva, sorda y "g" es velar, oclusiva y sonora. Veamos a continuación las características que definen a cada uno de los 24 fonemas de la lengua castellana.

Las vocales que constituyen el núcleo silábico español, se clasifica en función de:

- A. La posición de los órganos articulatorios: abiertas (a), medias (e, o) y cerradas (i, u)
- B. Su punto de articulación centrales (a), anteriores o palatales (e, i) y posteriores o velares (o, u)

Cuando las vocales se combinan perteneciendo a una misma sílaba forman diptongos.

La consonante del español que constituyen el núcleo silábico, pueden ocupar una posición prenuclear (explosiva) o posnuclear (implosiva), en el primer caso da lugar a una silaba abierta (p. Ejemplo: "la") y en el segundo a una sílaba cerrada (p. Ejemplo: "al"). Las consonantes se clasifican en función de los siguientes rasgos:

a. *Punto de articulación*: según el lugar de articulación el fonema será:

- Labial: /p/b/m/
- Labiodental: /f/
- Dental: /t/d/
- Interdental: /z/s/
- Alveolar: /s/n/l/r/rr/
- Palatal: /y/ll/ch/ñ/
- Velar: /k/g/j/

b. *Modo de articulación*: según si los articuladores se cierran totalmente (oclusiva) o si el aire escapa por alguna zona el fonema será:

Oclusivo: /p/t/k/b/d/g/

Fricativo: /f/s/z/j/

Africado: /ch/

Nasal: /m/n/ñ/

Lateral: /l/ll/

Vibrante: simple /r/ múltiple /rr/

c. *Vibración de las cuerdas vocales*: si hay vibración el fonema será sonoro y si no la hay será sordo.

Sonoros: /b/d/g/m/n/ñ/l/ll/y/r/rr/

Sordos: /p/t/k/f/z/j/s/ch/

1. 2. La etapa prelingüística

Los estudios realizados desde los años setenta han puesto de manifiesto que la percepción de los sonidos de la lengua por parte del ser humano es muy precoz. Con la aplicación de la más avanzada tecnología, en la actualidad parece demostrada la capacidad de los lactantes para distinguir contrastes entre fonemas con distinto punto de articulación (/p/t/k/) y distinto modo de articulación (/d/n/ó/l/r/).

Con el llanto del momento del nacimiento aparecen los primeros sonidos producidos por el bebé, hacia finales del primer mes surgen otras vocalizaciones que se han denominado arrullos por contener frecuentemente el sonido “u”, y entre el tercer y sexto mes las vocalizaciones se van ampliando abriendo paso a la etapa del balbuceo. Los sonidos del balbuceo empiezan a asemejarse a los del lenguaje hablado y parecen seguir una secuencia muy similar en todas las lenguas, Stark (1979) distingue 6 etapas en la evolución de la producción de sonidos en el período prelingüístico y encuentra que los primeros sonidos que se producen son los vocálicos; a estos le siguen sonidos consonánticos velares (k-g-j) que dan lugar a la producción de vocalizaciones como “go”, “ajo” en el bebé y que parecen verse facilitados por la posición en la que suelen encontrarse los niños (echados hacia atrás); posteriormente aparecen las consonantes adelantadas (“pa- ma, etc.”) coincidiendo con el hecho de que los niños pasan más tiempo incorporados. Estas consonantes adelantadas aparecen, en torno a los 6 meses producidas en cadenas consonante - vocal dando lugar a lo que se denomina *balbuceo reduplicado*. Y, hacia los 9 meses, las cadenas se hacen más complejas pues introducen consonantes distintas y aparecen de forma entonada apareciendo la jerga.

En definitiva, los estudios sobre el período del balbuceo revelan patrones de desarrollo generales como es el paso de las consonantes atrasadas a las adelantadas, o la aparición temprana de sonidos vocálicos que aparecen posteriormente combinados con consonantes en posición explosiva. También están de acuerdo la mayoría de los investigadores al afirmar que la gama de sonidos que se pronuncian en la etapa prelingüística no es muy amplia. En nuestra lengua Hernández Pina (1981) analiza las vocalizaciones de su hijo en la etapa prelingüística y observa que no emite todos los fonemas del español pues en el balbuceo se encuentra ausentes las vibrantes (r y rr), las laterales (l y ll) y la nasal (ñ) y la fricativa (s-f-z-j-). Y, sin embargo los niños producen algunos sonidos que no corresponden a fonemas de la propia lengua, de ahí que Dale (1976) apunte que el desarrollo de la totalidad de los sonidos de una lengua requiere tanto de la edición como de la eliminación de determinados sonidos.

El balbuceo ha sido interpretado desde muy diversas ópticas, desde considerarse simplemente una actividad lúdica, placentera, hasta asignarle una función de entrenamiento para el lenguaje posterior. Desde una perspectiva marcadamente piagetiana el balbuceo se ha considera como una “*reacción circular*”, pues con la repetición del sonido el niño “asimila” el efecto acústico que tienen ciertos movimientos del aparato fonoarticulador y descubre que puede repetir el resultado realizando la misma

acción vocal. Desde esta teoría el balbuceo prepara para el desarrollo y establecimiento de las habilidades complejas y necesarias para el habla posterior.

Sin embargo encontramos otras posiciones, ya clásicas como la de Jakobson o Lenneberg, en las que se rechaza que el balbuceo sea el punto de partida del desarrollo fonológico posterior. Para Jakobson (1971) balbuceo y habla son 2 periodos bien diferenciados y se fundamenta para defender esto principalmente en el hecho de que, a medida que el niño empieza a adquirir las palabras, desaparecen parte de los sonidos del balbuceo, algunos de los cuales reaparecerán solo después de un gran esfuerzo. Lenneberg (1967) se muestra de acuerdo con esta tesis y se apoya en algunos datos clínicos para defender que la práctica del balbuceo no es imprescindible para el desarrollo de habla del niño. Basándose en el hecho de que hasta los cinco o seis meses los niños sordos producen los mismos balbuceos que los niños oyentes. Lenneberg define el balbuceo como un proceso de maduración sin relación aparente con el lenguaje propiamente dicho.

Ciertamente podría aceptarse que las primeras vocalizaciones obedezcan a un proceso puramente madurativo, pero como apunta Ferguson y Garnica (1975), resulta difícil sostener que las vocalizaciones producidas por los niños a partir de los 6 meses sean irrelevantes para la adquisición del sistema fonológico de su lengua.

1. 3. La etapa lingüística

El desarrollo fonológico, al igual al que acontece en otras áreas es paulatino; el niño utiliza el lenguaje sin haber adquirido aún una correcta pronunciación de todos los sonidos del mismo, esto tiene lugar gracias al despliegue de unos procesos de simplificación del habla.

La adquisición de los fonemas

Entre la década de los 30 y los 60 numerosos estudios se dedicaron a descubrir la secuencia en la adquisición de los sonidos de los niños de distintas lenguas, estos trabajos parecen coincidir en lo siguiente:

- a) Los sonidos se adquieren gradualmente, y existen períodos en los que un sonido se produce en ocasiones correctamente y en otras incorrectamente.
- b) Existen unos sonidos más difíciles, o al menos, que se dominan más tardíamente que otros: las fricativas, y en nuestro idioma, también las vibrantes.

Basándonos en los datos que nos proporciona el libro de Bosch (1984) sobre 293 niños de habla castellana de edades comprendidas entre los 3 y 7 años, proporcionamos a continuación un cuadro en el que se representa las edades a las que el 90% de los sujetos alcanza el dominio de cada fonema consonántico; excluimos de este cuadro los fonemas vocálicos, porque en nuestro idioma, parecen dominarse muy tempranamente, hacia los 2 años.

CONSONANTE		EDAD				
		3	4	5	6	7
Nasales	M					
	N					
	Ñ					
Oclusivas	P					
	T					
	K					
	B					
	D					

	G					
Fricativas	F					
	S					
	Z					
	J					
Africada	CH					
Lateral	L					
	LL					
Vibrante	R					
	RR					

Figura 1. Representación gráfica de la adquisición de los fonemas del castellano.

Procesos de simplificación fonológica

A partir de la década de los 70s se desarrolla una nueva línea de trabajo desde la que se analizan las producciones infantiles comparándolas con las adultas a fin de describir las estrategias que emplean los niños en el proceso de aprendizaje los fonemas de su lengua. Uno de los trabajos más representativos de esta línea es el de Ingram (1976) en el que se clasifican los procesos de simplificación del habla empleados por los niños en tres grupos relativos a la estructura silábica, procesos asimilatorios y procesos sustitutorios

A. PROCESOS RELATIVOS A LA ESTRUCTURA DE LA SÍLABA.

El empleo de este proceso obedece a la tendencia a reducir el esquema silábico de la palabra a cadenas sencillas, compuestas por consonantes y vocal (C+V).

Esta simplificación puede tener lugar de varias formas:

1. *Supresión de consonantes finales*. Ejemplo. “Tambor -Tambó”. Tiende a desaparecer entorno a los 6 años. Aunque hemos de tener en cuenta que algunas variables dialectales, como la del andaluz, pueden dar lugar a que sea un proceso estable.
2. *Supresión de sílabas átonas*. Para simplificar palabras polisílabas el niño suprime la/s sílaba/s que preceden a las que recibe el golpe de voz (tónica). Ejemplo. “ventana”: “tana”. Este proceso parece desaparecer hacia los 3 años.
3. *Reducción de grupos consonánticos*. El niño simplifica los grupos consonánticos suprimiendo alguna consonante, o incluso todo el grupo. Ejemplo. “plato”: “pato”. Este proceso, frecuente a los tres años, tiende a desaparecer hacia los 7 años.
4. *Omisión de consonantes iniciales*. Ejemplo: “rosa”: “osa”. Desaparecen en torno a los 3 años.
5. *Reducción de diptongos a un elemento*. Ejemplo “puente”: “pente”. Proceso frecuente a los 3 años, que tiende a desaparecer a los 7 años.
6. *Metátesis o inversión de sonidos*. Ejemplo. “piedra”: “pierda”. Desaparece hacia los 3 años.
7. *Epéntesis o inserciones de sonidos*. Ejemplo. “globo”: “golobo”. Desaparece hacia los 3 años.

8. *Reducción de consonantes concientes pero que no forman grupo consonántico.* Ejemplo. “lámpara”: “lápara”. Desaparece hacia los 3 años.

B. PROCESOS ASIMILATORIOS

Son aquellos procesos por los que un fonema se ve influido por otro dentro de una palabra, haciéndose similar a ese otro fonema. Da cuenta de sustituciones inusuales, especialmente cuando se trata de fonemas que ya se han consolidado. Las asimilaciones pueden ser:

1. *Progresivas*: cuando el primer segmento influye en el siguiente Ejemplo: “elefante”: “elefanfe”.
2. *Regresivas*: cuando el segmento posterior influye en el que le precede. Ejemplo: “elefante”: “eletante”.

También dependiendo de la proximidad de los segmentos se clasifican en contiguas (ejem: “mimi” por “dormí”) y no contiguas (ejem: “telota” por “pelota”).

Las asimilaciones son usuales por el lenguaje infantil a los 3 años, decrecen a los 4 años y 5 años, y prácticamente desaparecen a los 6 años. De entre las asimilaciones, las más frecuentes son las regresivas.

C. PROCESOS SUSTITUTORIOS

Los procesos de sustitución tienen lugar cuando un sonido es reemplazado por otro sin que esta sustitución se deba a la influencia de un sonido próximo (pues en este caso se clasificaría como asimilación). Algunos de los procesos de sustitución más frecuentes son los siguientes:

1. *Frontalizaciòn*: un fonema posterior (velar) es sustituido por uno anterior (labial o dental). Ejemplo: “tasa” por “kasa”. Tiende a desaparecer hacia los 4 años.
2. *Posteriorizaciòn*: se trata del proceso contrario al anterior; un fonema anterior es sustituido por uno posterior. Ejemplo: “kasa” por “taza”. Muy poco frecuente hacia los 3 años.
3. *Ausencia de vibrante múltiple o simple*. Las consonantes /t/y/rr/ que como veíamos en la figura 1 son las más tardías en adquirirse suelen sustituirse por otras consonantes, por ejemplo: “cado” por “carro”. Cuando la sustitución la realiza una consonante lateral el proceso se denomina la **lateralización de vibrantes** (ejemplo. “pelo” por “perro”). Es un proceso que tiende a desaparecer en torno a los 5 años pero que puede prolongarse a los 7 años.
4. *Oclusivizaciòn de fricativas*. Las fricativas se sustituyen por las oclusivas (por ejemplo: “ti” por “sí”). Tienden a desaparecer hacia los tres años.
5. *Pérdida de sonoridad*. Una consonante sonora se sustituye por una sorda. Por ejemplo “pola” por “bola”. Comienza a desaparecer en torno a los 3 años.
6. *Seseo y ceceo*. Se trata de sustituciones entre la fricativa estridente /s/ y la no estridente /z/. En el seseo se sustituye la /z/ por la /s/ (ejemplo: “sapato” por “zapato”), y en el ceceo la /s/ por la /z/ (ejemplo: “zol” por “sol”). Desaparece en torno a los 6 años, pero de nuevo hemos de tener en cuenta que en algunos contextos puede ser una variante fonológica estable.

En el desarrollo fonológico infantil una misma palabra puede presentar varios procesos de simplificación fonológica. En general podemos decir que la función de la intervención de estos procesos es la de permitir la producción de palabras antes de que el niño sea capaz de producir todos los fonemas que las integran. No obstante como apunta Dale (1976), resulta demasiado simple explicar el empleo de los procesos de simplificación en función de la dificultad articulatoria de algunos fonemas, más bien cabe pensar que el niño simplifica las palabras reduciendo el número de contrastes que presentan los fonemas de las mismas.

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE: NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO

Antonia M. González Cuenca

1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA.

De los distintos niveles del lenguaje el semántico es que menos atención ha recibido por parte de los estudios que analiza el lenguaje infantil. Probablemente la dificultad que entraña observar y analizar el proceso de adquisición del significado de las palabras sea una de las razones principales. Mientras que el desarrollo fonológico y morfosintáctico del lenguaje son aspectos directamente observables, en tanto que pueden registrarse directamente los fonemas y las estructuras morfosintácticas que producen los niños, en el desarrollo semántico nos adentramos en el significado que para los niños tiene el lenguaje, en su representación mental de las palabras y esto, lógicamente, sólo puede observarse indirectamente, a partir de la interpretación del comportamiento infantil.

Pero desde la década de los 70, el interés por el estudio del desarrollo cognitivo infantil y la atención hacia la influencia de la interacción social en el desarrollo, dan lugar a numerosas investigaciones que indagan acerca de cómo los niños acceden a las primeras palabras, la representación mental que tienen de las mismas y la evolución en el proceso de construcción del significado. Estas investigaciones han perfilado diversas concepciones teóricas acerca del desarrollo semántico y léxico que iremos exponiendo a continuación

1.1. El desarrollo del léxico inicial.

Las muestras de comprensión de las primeras palabras comienzan en la mayoría de los niños en torno a los nueve o diez meses, a esta edad los niños responden a su nombre atendiendo a la persona que los llama, o a la palabra “no” interrumpiendo su actividad. Incluso antes de esta edad se observan respuestas de los niños en situaciones rutinarias que aparentemente implican comprensión, por ejemplo cuando a los niños de seis o siete meses se les pregunta “¿dónde está la luz?” miran hacia arriba buscándola; pero lo cierto es que se trata de una respuesta estereotipada, en contextos muy concretos y repetitivos, y a una entonación concreta (prueba de ello es que, aunque cambiemos el enunciado, si lo producimos con la misma entonación el niño también responderá de la misma forma).

Hacia el primer año se observa que los niños emplean formas fonéticamente coherentes (FFCs en la terminología de Dore, 1975) en situaciones interpersonales (por ejemplo los niños dicen ¿tata? buscando un objeto o una persona). Entre el año y el año y medio el léxico de los niños suele contener veinte palabras que se emplean en situaciones de interacción social. No resulta fácil trazar la frontera entre las primeras palabras y las vocalizaciones y producciones gestuales prelingüísticas, además, no pueden obviarse las diferencias interindividuales respecto a las edades a las que se adquiere el lenguaje. No obstante la mayoría de los autores se muestran de acuerdo al apuntar que hasta el año y medio el niño se encuentra en una fase preléxica.

El paso de la fase preléxica a la fase léxica parece acontecer en la mayoría de los niños hacia el año y medio. En los primeros meses del segundo año, los niños aprenden palabras, pero de forma muy lenta y gradual, y las emplean sólo en contextos específicos y de forma poco frecuente. Sin embargo hacia el año

y medio se observa una “explosión” en el vocabulario infantil, los niños producen día a día nuevas palabras y este incremento se hace mucho más rápido que en los meses anteriores. Nelson (1973) y Bendiet (1979) apuntan que el aprendizaje de las palabras comienza a acelerarse cuando el léxico de los niños se aproxima a las cincuenta palabras (17-19 meses).

McShane (1979) considera que el marcado avance en el aprendizaje de palabras se produce porque ha tenido lugar el “descubrimiento del nombre”: los niños han descubierto que los objetos y acciones pueden ser nombrados. En la etapa preléxica las palabras sólo tienen una función instrumental (lograr algo o atraer la atención de alguien), cuando se produce el descubrimiento del nombre, el niño se da cuenta de que las palabras “refieren” (Plunkett, 1987). Cuando los niños comprenden que las palabras tienen un significado referencial, éstas ya no sirven para una única función instrumental, sino que se emplean para una variedad de funciones instrumentales. Por ejemplo, cuando el niño ya tiene el concepto referencial de la palabra “pan” puede emplearla para diversas funciones: pedir pan, informar que hay pan, preguntar dónde está el pan, comunicar que el pan se ha caído, etc.

Según Plunkett, otra prueba de que se ha desarrollado el acto de la referencia la encontramos cuando observamos que los niños preguntan sobre los nombres de las cosas que les rodean. El que los niños soliciten el nombre de un objeto puede considerarse como un buen indicador de que dominan el acto de referencia, pues para ello el niño debe tener una expectativa de que los objetos tienen nombres de que puede utilizar palabras para referirse a ellos. Aunque la “explosión en el vocabulario” se considera como un fenómeno evolutivo universal, es decir, que tiene lugar en todos los niños de cualquier lengua, estudios más recientes como el de Goldfield Reznick (1990) encuentran que no todos los niños manifiestan una explosión en su léxico. El 25% de los sujetos que componían la muestra de la investigación realizada por Goldfield y Reznick no manifestó una aceleración acusada en el aprendizaje de palabras, estos niños tendían a aprender las palabras a una marcha constante pero moderada. Estos autores encuentran también que los niños que manifestaron la “explosión de vocabulario” aprendieron mayoritariamente nombres de objetos, mientras que en los niños que no experimentaron un progreso tan acelerado el léxico estaba distribuido más equilibradamente entre nombres, verbos, modificadores, pronombres y otros tipos de palabras.

Goldfiel y Reznick sugieren que cuando los niños concentran sus esfuerzos lingüísticos en una sola estrategia, aprender nombres de cosas, asimilar las palabras más rápidamente; los niños que aprenden las palabras de forma más gradual pueden estar manifestando una estrategia alternativa; intentan codificar un espectro de la experiencia más amplio y por tanto aprenden un tipo de vocabulario más variado. Estos autores consideran que el entorno lingüístico al que los niños están expuestos puede explicar, al menos parcialmente, la tendencia de los niños a usar una u otra estrategia en el aprendizaje de las primeras palabras. Goldfield y Reznick apoyándose en sus trabajos previos y en los de otros autores (Nelson, 1973, Dore, 1974; McShane, 1980) apuntan que los padres de hijos únicos tienden a dedicar más tiempo a situaciones ritualizadas de denominación (mirando imágenes y nombrándolas), este énfasis en la función denominativa del lenguaje puede tener efectos en las estrategias que emplean los niños al acceder al lenguaje. Por otra parte, estos autores apuntan que los niños con hermanos desarrollan en los inicios un léxico más variado porque la estimulación que reciben proviene de varias fuentes, entre las que se incluyen el lenguaje de los hermanos mayores y el lenguaje adulto dirigido al hermano mayor; esta estimulación resulta más variada y menos enfocada en señalar y proponer etiquetas a las cosas del entorno.

1.2. La relación entre comprensión y producción.

Hasta ahora nos hemos dedicado al estudio del proceso de adquisición de las primeras palabras, pero el desarrollo semántico se manifiesta tanto en la comprensión como en la producción del lenguaje. Un hecho repetidamente constatado, aunque no exento de polémica, es el desfase entre los procesos de comprensión

y producción del lenguaje, generalmente a favor del primero, es decir, en la mayoría de los estudios se demuestra que la comprensión de las palabras y frases antecede a la producción de las mismas.

La polémica que suscita sostener que la comprensión es más precoz que la producción del lenguaje se fundamenta en la dificultad de estimar con precisión qué comprende el niño cuando produce respuestas adecuadas a una emisión que se le ha dirigido. Oléron (1979) ejemplifica la dificultad de estimar en los niños la comprensión del significado de las palabras que les dirigen los demás de la siguiente forma. “El niño puede conceder interés preferente a un objeto, y lo elige si se pronuncia su nombre. Pero si lo que se presenta es el nombre de otro objeto, el niño producirá la misma respuesta”. También citando a Huttenlocher, Oléron describe el caso de un niño cuya madre pensaba que conocía la prohibición “no”, ya que cuando ella pronunciaba esta palabra el niño interrumpía la acción iniciada, pero resultó que cuando la madre dijo “sí” respecto a la misma acción, ésta emisión dio lugar a la misma respuesta.

Aún teniendo en cuenta que pueden malinterpretarse los niveles de comprensión infantiles. Se suele aceptar la existencia de un desfase entre comprensión y producción, que es más patente en los años del desarrollo infantil (entre el primer y tercer año). Peralta (1986), apunta que la coordinación entre comprensión y producción no viene dada, sino que hay que aprenderla pues, probablemente para un proceso y para otro se pongan en funcionamiento estrategias y representaciones lingüísticas distintas. Así la comprensión de palabra y frases estaría muy ligada al conocimiento del mundo en general, además el niño se sirve de claves contextuales para comprender el lenguaje que otros le dirigen, y la principal estrategia empleada sería el conocimiento- emparejamiento de la palabra oída con su referente o concepto. Para producir palabras, sin embargo se hace necesario encadenar la intención de decir algo con la recuperación en la memoria de la palabra adecuada al concepto que se pretende expresar y coordinarla con un programa articulatorio. No obstante, aunque se trate de procesos distintos, comprensión y producción están estrechamente vinculados, transfiriéndose la comprensión a la producción, es decir, el incremento en la comprensión produce aumento en la producción (Volterra y otros 1979, Greenfield y Smith 1976). Además la tasa de vocabulario activo (producido) y pasivo (solo comprendido) tienden a igualarse con el tiempo.

1.3. La extensión del significado de las primeras palabras.

Durante el proceso de adquisición del lenguaje, el uso que los niños hacen de las palabras es, en muchas ocasiones distinto del que hacen los adultos, llegando a aplicarlas a un campo de referentes inadecuado. Ya desde los primeros diarios sobre el desarrollo infantil llevados a cabo en el pasado siglo por Taine o Darwin se ponía de manifiesto que los niños se extendían el uso de las palabras adquiridas para referirse a un objeto concreto a otros que no se designaban de la misma forma. Este es un mecanismo de funcionamiento semántico que se ha definido como “*Sobreextensión o supergeneralización*”. Los niños hacen sobreextensiones cuando superan el campo de referentes al que la palabra debe asignarse.

Ejemplo 1: Habiendo aprendido un niño en su primer año la palabra “pato” para designar a estos animales, la aplicó para nombrar la figura de un águila que había en una moneda y luego para las monedas en general.

Ejemplo 2: Una niña de año y medio pronunciaba insistentemente “gua gua”, término que había aprendido para denominar a los perros, pero que también aplicaba cuando veía a un gato, y en este caso lo hacía mirando unas moscas que había sobre un cristal.

Ejemplo 3: Una niña de 19 meses que había aprendido la palabra “luna” comenzó a aplicarla a todos los objetos redondos que veía (pelotas, tortas, la letra o).

Los niños no solo extienden las palabras ampliando su campo referencial, sino que en otras ocasiones lo restringen. Como apunta Anglin (1977) la *sobreextensión* ha sido más atendida por que es más evidente, es más fácil de registrar, sin embargo algunas veces los niños utilizan las palabras sólo para un subconjunto de la categoría que le corresponde y, por tanto, no incluyen algunos elementos admitidos como tales por los adultos. Si el niño dice “perro” ante un gato, la sobreextensión está clara, pero si no denomina con el término perro a un pequinés que tiene frente a él, es fácil que se nos escape que para el niño este tipo de perro no es un perro. En este caso lo que se está produciendo es una “subextensión” o una reducción del significado de la palabra. Pero como decíamos, la sobreextensión ha recibido una atención prioritaria y se han elaborado diversas teorías que intentan dar cuenta de los criterios que emplean los niños para emplear determinadas palabras de forma sobreextendida.

Lewis (1936) añade a las aportaciones de Stern otros criterios que pueden conducir a los niños a sobreextender las palabras de la semejanza en los sentimientos que pueden provocar situaciones distintas, la similitud funcional (de uso) de los referentes e incluso que puedan realizarse las mismas acciones sobre ellos. Así una palabra puede extenderse a referentes que no son semejantes desde un punto de vista objetivo, pero si desde una perspectiva efectiva, pues generan en el niño sentimientos similares (probablemente esta sea una explicación bastante oportuna para el ejemplo 2) esta idea de Lewis fue muy bien reconocida por Piaget (1951) quien defendía que los sentimientos, el conocimiento y las acciones de los niños sobre los objetos fundamentan la construcción del significado de las palabras. Una de las teorías más clásicas referidas a la sobreextensión es la que de aporta Clark (1973).

Clark parte de la teoría semántica de que el significado de las palabras se constituye a partir de rasgos (semas) y elabora a partir de ahí una teoría sobre el desarrollo semántico denominada “hipótesis de los rasgos semánticos”. Desde esta hipótesis se defiende que los niños van aprendiendo el significado exacto de las palabras añadiendo, uno tras otro, rasgos semánticos específicos. Según esta autora los niños extraen algunas características de los referentes que pertenecen a una clase (básicamente aquellas que se perciben visualmente tales como forma, tamaño, movimiento), estas son las que constituyen los rasgos semánticos de tipo perceptivo (ser redonda), dada la generalidad de este rasgo, el término “luna” se sobreextendía a muchos más referentes de los que realmente comprenden el término; a medida que la niña integre en el nombre “luna” más rasgos semánticos (por ejemplo que ilumina por la noche, que está en el cielo) el uso del término se ira restringiendo, hasta aplicarse correctamente.

Por otra parte varios autores han apuntado que las sobreextensiones que tienen lugar en las producciones de los niños no siempre se observan en la comprensión de las palabras. Esta observación supone una fuerte objeción a la teoría de los rasgos semánticos, pues si la sobreextensión procede de la composición semántica de la palabra, ésta implicación del significado debe de tener lugar tanto en la producción como en la comprensión de la misma. Thomson y Chapman (1977) realizaron una investigación entre niños de 1,8 y 2,3 años en la que se evaluaba la comprensión de algunas palabras que previamente se habían comprobado que los niños sobreextendían. Sus resultados indicaron que no todas las palabras que se sobreextendían en la producción se sobreextendían también en la comprensión. Estos autores consideran que en algunos casos, la sobreextensión sobreviene debido a la dificultad que entraña para el niño producir algunos términos. Parece natural que una palabra se aplique a un número más elevado de referentes cuando el vocabulario es restringido y el sujeto trata de explicarse utilizando los recursos de que dispone.

En definitiva parece claro que los niños hacen un uso extensivo o restringido de algunas de las palabras que aprenden basándose en criterios tales como la semejanza o no semejanza perceptiva, funcional e incluso afectiva entre los referentes a los que se aplican las palabras; este uso en ocasiones puede deberse a que aún no han integrado en toda su complejidad el significado correspondiente a estas palabras, pero en otras ocasiones la razón de estos usos incorrectos puede ser simplemente comunicativa.

1. 4 El orden de adquisición de las palabras.

Este apartado está destinado a contestar las siguientes preguntas: ¿Adquieren los niños las palabras y su significado de forma ordenada y previsible?, en este caso, ¿Qué factores determinan este orden?.

Desde la teoría de los rasgos semánticos, Clark sostiene, a partir de investigaciones en la que se estudia la adquisición infantil de adjetivos dimensionales, que los niños aprenderán primero aquellas palabras cuyos rasgos semánticos sean más generales. En estas investigaciones se demuestra que los niños aprenden antes palabras que se refieren al tamaño en general (p. Ejemplo: grande, pequeño) de las que se refieren a dimensiones más específicas (p. Ejemplo: alto, bajo).

Este criterio que va de lo general a lo específico puede ser acertado cuando se trata de términos como los adjetivos dimensionales, pero resulta difícil de mantener cuando se aplica a otros tipos de palabras tales como los sustantivos. En este sentido resulta interesante comentar la teoría de Rosch (1978) en la cual se distinguen tres niveles de categorización de la realidad: *supraordenado*, *básico* y *subordenado*. Los términos *supraordenados* serían los más generales y comparten entre sí pocos atributos, por ejemplo “mobiliario”. Los términos *básicos* comparten un mayor número de atributos, por ejemplo “silla”. Por últimos los términos *subordenados* comparten atributos más específicos, por ejemplo “mecedora”. Rosch propone que las palabras más fáciles de aprender serán las de nivel básico y encuentra pruebas de ellos al analizar los vocabularios infantiles. Por tanto en lo que respecta a los sustantivos el orden de adquisición no se va de lo general a lo específico, sino que en primer lugar se aprenden las palabras más básicas y progresivamente las más generales y las más específicas.

Otra aportación de gran interés respecto al desarrollo del léxico infantil y a la del significado de las palabras que los niños van adquiriendo la encontramos en el trabajo de Nelson, Hampson y Shaw (1993). Estas autoras explican porque, si bien en el vocabulario inicial infantil se registran algunas palabras que ellas denominan “no de objeto concreto” (que hacen referencia a las localizaciones, sucesos, términos abstractos) el mayor porcentaje lo componen las palabras “de objeto concreto” (referidas a objetos e incluso a acciones concretas). Y aún más, analizan el motivo por el que las palabras “no de objeto” se comprenden y se usan correctamente más tardíamente.

Al explicar el predominio de las palabras “de objeto” sobre las otras, estas autoras aluden, al contexto en el que los niños adquieren el lenguaje y apunta como ya lo hacían Ninio y Bruner (1978), que las madres mantienen muchos episodios de juego con sus niños en los que se nombran objetos concretos. Según estas autoras en estos juegos intervienen diversos factores que ayudan a la adquisición de la palabra por parte del niño.

- a) Si el niño no tiene un concepto previo sobre el objeto en cuestión, los padres se lo proporcionan haciendo una breve descripción o explicación.
- b) El objeto tiene para el niño una coherencia perceptiva puesto que puede verlo, sea directamente o a partir de una imagen.
- c) El formato del juego provee un marco familiar en el que los adultos no solo proporcionan al niño nombres de los objetos y acciones, sino también oportunidades para que el niño emplee estos nombres, e incluso información sobre la adecuación o no de la producción infantil.

El conjunto de estos factores hace que el aprendizaje de los nombres de objetos y acciones concretas sea más fácil y transparente por lo que no sorprende que los niños los aprendan más rápidamente y en mayor número. Sin embargo las palabras “no de objeto” no gozan de estas ventajas. Estas palabras no tienen coherencia perceptiva porque no se refieren a elementos concretos, se aprenden en contextos conversacionales (pensamos por ejemplo términos como “mañana”, “después”, “porque”), lo cual da lugar

a que sean menos transparentes y más ambiguos. Además los niños probablemente no tienen conceptos previos en los que puedan incluir estas palabras cuando las oyen a los demás. No obstante y a pesar de todo los niños las adquieren y las usan en contextos de discurso donde el adulto que las oye “le suenan bien”. Con este uso y al observar a otros emplearlas en circunstancias relativamente constantes, los niños aumentan gradualmente el significado de estas palabras. Pero, como apuntan Nelson y sus colaboradores, este incremento en el significado es un proceso que puede llevar años. Así, por ejemplo, la mayoría de los niños no comprenden correctamente los términos “ayer” y “mañana” antes de los 4 o 5 años, aunque los emplean hacia los dos años.

1. 5. Etapas en la adquisición del significado.

Podemos aglutinar, como lo hace Hernández Pina (1984), las distintas aproximaciones teóricas acerca del desarrollo semántico infantil en dos posturas diferentes: la que concibe la adquisición del significado como un proceso de diferenciación progresiva, y la que lo explica como un proceso de generalización.

Al tratar la extensión del significado de las palabras infantiles, así como orden de adquisición del vocabulario, hemos abordado la teoría de Clark que sin duda es una de las más representativas de la concepción del desarrollo semántico como un proceso de diferenciación progresiva.

La segunda postura, la que describe el desarrollo semántico como un proceso de generalización, se ha ido consolidando y constituyendo en una de las tendencias más productivas en el campo de la investigación sobre el desarrollo lingüístico. Las formas aparecen en principio dentro de un contexto específico y posteriormente van “descontextualizando”, haciéndose disponibles para un uso general.

Nelson (1985) considera poco acertado el uso de término “descontextualización” pues las situaciones en las que se emplea el lenguaje siempre se desarrollan en un contexto, las únicas palabras que aparecen descontextualizadas son las del diccionario. Las palabras significan en contextos y por lo tanto la adquisición de significado no debe entenderse como un proceso en el que las palabras se separan del contexto. Para Nelson en el desarrollo semántico lo que tiene lugar no es tanto una descontextualización del significado de las palabras, como un incremento en la posibilidad de extenderlo a diferentes contextos, “así podemos afirmar que el significado, más que descontextualizarse, se transcontextualiza”. Nuestra autora describe el proceso de generalización del significado de las palabras en tres etapas que se suceden en el tiempo pero que no se circunscribe a edades concretas, y que se encuentran muy vinculadas al desarrollo cognitivo infantil. Nelson defiende que el desarrollo del significado tiene lugar a partir de la “referencia” para después a la “denotación” y posteriormente al “sentido”.

La etapa de la referencia.

En la etapa de “referencia” el niño asocia una palabra a un objeto particular. El primer paso en el acceso al significado tiene lugar cuando los niños aprenden que es posible emplear palabras para compartir con otros experiencias de objetos y acontecimientos del mundo real. Aceptando la teoría de Vigotsky, Nelson apunta que en los inicios de adquisición del lenguaje, el significado del lenguaje va de afuera hacia adentro mediante la referencia del mundo real. Las formas del lenguaje van también desde lo externo, donde se las experimenta, hacia lo interno, donde van asumiendo una significación personal.

La etapa de la denotación

Muy pronto, al final del segundo año, las palabras dejan de estar asociadas únicamente al objeto o al contexto particular en el que se aprendieron porque éstos comienzan a representarse mentalmente, constituyendo lo que Nelson denomina “concepto”. Desde una perspectiva muy piagetiana, Nelson se opone a la idea defendida por Clark de que los niños elaboran sus conceptos iniciales a partir de las

características perceptivas de los referentes (forma, color, movimiento) y apunta que la función de los referentes (las acciones de las cosas, las acciones que pueden realizarse sobre ellas, sus reacciones y sus usos convencionales) constituye sino el núcleo, al menos un elemento importante en la organización conceptual infantil. Para avalar la importancia de la “función” en los conceptos infantiles Nelson se apoya en los resultados de estudio que solicitan de los niños asociaciones de palabras y definiciones. Los estudios sobre asociaciones de palabras revelan que los niños suelen establecer asociaciones en función de la acción que realiza el referente de la palabra (ejem. Perro, ladra) o atendiendo a referentes contiguos en la realidad (ejem. Noche, luna), es decir utilizando más criterios funcionales que perceptivos. En cuando a las definiciones de palabras se observa que generalmente los niños defienden los objetos en términos de su uso convencional, o las acciones que realizan, y no tanto atendiendo a su forma (ejem. Plátano: para comer).

En definitiva, en esta etapa las palabras ya no refieren cosas, si no que denotan conceptos, la palabra entonces se relaciona con sus posibles referentes y se comprenden los usos potenciales de los términos. Durante los años preescolares el desarrollo conceptual avanza notablemente y a ello contribuyen no solo la experiencia personal del propio niño, sino también el uso del lenguaje en la interacción con los demás porque permite ajustar el sistema conceptual individual al sistema de la unidad cultural a la que el niño pertenece.

La etapa del sentido.

El dominio del “sentido” implica el desarrollo de las relaciones léxicas, es decir, el establecimiento de relaciones entre las palabras tales como la *sinonimia*, la *antonimia* y las *taxonomías*. Cuando se comprenden las relaciones de sinonimia entre dos palabras se reconoce que ambas tienen los mismos componentes léxicos y por ello significan lo mismo. En la antonimia se establecen las relaciones de contraste, de oposición entre los significados de las palabras. En la taxonomías las relaciones entre las palabras son jerárquicas, unas palabras incluyen a otras de jerarquía inferior (ejem: alimento, fruta, manzana, golden).

Entre los 4 y los 7 años el niño va desarrollando este último aspecto del desarrollo semántico que Nelson denomina el sentido; y esto puede observarse en su ejecución en tareas que ya hemos comentado al hablar de la denotación. Así, por ejemplo en las tareas de asociación de las palabras los niños establecen relaciones en términos de contraste (por Ejem. Perro- gato, noche- luna) y en las definiciones aparecen términos taxonómicos (p. Ejem. Plátano, es una fruta) mientras que en la etapa anterior empleaban términos básicos (plátano: para comer), lo cual da lugar a definiciones más abstractas y aproximadas a las adultas.

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE: NIVEL MORFO-SINTÁCTICO

1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

La separación entre la vertiente semántica del lenguaje y la sintáctica no deja de ser un tanto artificial ya que ambos aspectos (el significado y la estructura) están estrechamente ligados y, casi siempre, son indisolubles. La forma en que se organizan y relacionan las palabras (sintaxis), así como la estructura de las mismas (morfología) aportan informaciones útiles, si no indispensables, para la comprensión del significado de los enunciados.

Los análisis sintácticos parten de la existencia de unidades, de relación entre ellas y de reglas para la combinación de las mismas. Las unidades sintácticas se agrupan en categorías para las que se han utilizado diversas nomenclaturas, pero que tradicionalmente se conocen como sujeto, predicado, objeto, etc. Las principales reglas sintácticas son de combinación (de cómo unidades parciales constituye

unidades mayores) y de concordancia entre los términos (por ejemplo la concordancia de género y número entre artículo y sustantivo, o la concordancia de persona entre sujeto y verbo).

El análisis morfológico atiende a la estructura de la palabra, a los morfemas que la componen; la gramática tradicional distinguía diversas categorías morfológicas (artículo, verbo, sustantivo, adjetivo, etc.), pero esta clasificación se ha ido abandonando a favor de una clasificación más sintáctica, pues no resulta muy útil a la hora de analizar los mensajes lingüísticos en tanto que una categoría morfológica puede ejercer distintas funciones sintácticas en una oración, y distintas categorías morfológicas pueden ejercer una misma función sintáctica.

Al tratar el desarrollo morfosintáctico vamos a describir y explicar cómo los niños acceden a la estructura gramatical del lenguaje y por tanto abordaremos tanto aspectos morfológicos como sintácticos.

1.1. Etapas en el desarrollo morfosintáctico infantil.

Partiendo de algunos estudios translingüísticos, en los que se comparan los procesos de adquisición del lenguaje de niños de distintas lenguas, se suele mantener que el orden de adquisición de las estructuras sintácticas es universal (Brown, 1978). Hemos de matizar que la idea de universalismo hace referencia al “orden” y no a la “velocidad” de adquisición, pues en este caso las diferencias interindividuales, no solo entre sujetos de distintas lenguas, si no también entre sujetos que comparten el mismo idioma, son claramente manifiestas. Podemos decir que todos los niños pasan por diversos estadios hasta concluir su desarrollo morfosintáctico, pero el ritmo por el que se atraviesa cada uno de ellos es variable. Como en otros aspectos del desarrollo, esta dirección general en la evolución de la gramática del lenguaje se sostiene cuando nos atenemos a los primeros años de vida pues los años posteriores, en los que sin duda el lenguaje de los individuos sigue enriqueciéndose, han sido estudiados con menos detalle y no se dispone de datos suficientes como para justificar este orden universal en el desarrollo.

Siguiendo a Cristal, Fletcher y Garman (1976) diremos que el desarrollo sintáctico es un proceso continuo y, por tanto, establecer divisiones entre estadios resulta bastante arbitrario; sin embargo, como ellos, vamos a describir este aspecto del desarrollo a partir de estadios amparándonos principalmente en criterios de claridad en la exposición.

Estadio de las emisiones de una sola palabra y la transición hacia las combinaciones de elementos (12-18 meses).

Desde la aparición de la primera palabra hasta aproximadamente los dieciocho meses las emisiones infantiles están compuestas por un solo elemento. A priori parece claro que una producción reducida a una palabra no es sintáctica. Pero lo cierto es que, en muchas ocasiones, el contexto permite interpretar esta producción simplificada traduciéndola implícitamente por una oración (Oléron, 1979). Cuando oímos a un niño decir “papo” mostrándonos sus zapatos solemos responderle como si nos hubiese dicho “mira que zapatos tengo”. La idea de que las primeras emisiones parecen ser algo más que palabras sueltas ha dado lugar al empleo del término *holofrase* para denominarlas, de forma que también se ha denominado la etapa que estamos describiendo como etapa *holofrásica*.

Desde posiciones enmarcadas en la teoría chomskiana, se considera que la palabra que el niño produce forma parte de la oración completa y que el resto se ha omitido, dando lugar a una oración elíptica. De esta forma se entiende que las holofrases son emisiones que, en su estructura profunda, son oraciones. McNeill (1970), uno de los principales defensores de esta postura, sostiene que el niño tiene en mente algo semejante a una oración completa, pero sólo puede emitir una palabra debido a limitaciones de atención y memoria.

Otra postura, de raíces más cognitivistas, es la que defiende Bloom (1978). De acuerdo con la teoría piagetiana, Bloom considera que los niños tienen ideas relativamente completas, pero éstas no están representadas de forma sintáctica. Por tanto las emisiones de una palabra no son oraciones, y no hay pruebas de que los niños conozcan la estructura sintáctica de la lengua; más bien, defiende este autor, puede pensarse que los niños no se dan cuenta de que una sola palabra no es suficiente para transmitir con exactitud lo que quieren expresar.

A partir de los dieciocho meses el niño pasa de las emisiones de una sola palabra a la combinación de dos elementos. Como apunta Hernández Pina (1981) nos referimos a elementos o componentes y no a palabras, y esto se debe a que la combinación cubre cualquier incremento en una unidad léxica, que puede ser otra palabra o un morfema añadido (de género, número, persona, tiempo, verbal, etc.)

Antes de la aparición de combinaciones de dos unidades léxicas Dore (1974) encuentra que los niños utilizan *recursos presintácticos* tales como la repetición de una misma palabra que sirven para crear una estructura parecida a la sintáctica pero sin recargar al niño con la exigencia de relacionar dos ítems de contenido.

También Bloom (1973) observa, al final de la etapa de las emisiones de una sola palabra, que su hija emitía secuencias de dos o tres palabras pero con pausas entre ellas, con entonaciones distintas en cada palabra y que se producían en un orden variable, es decir, no había restricciones en el orden de las combinaciones de las palabras. Así por ejemplo observó que su hija decía tanto “papá”, “coche” como “coche, papá” cuando veía a su padre salir para irse en coche.

Un estudio reciente que profundiza un poco más en el período de tránsito de las emisiones de una palabra al de las combinaciones es el que realizan Veneziano, Sinclair, y Berthoud (1990). Estos autores defienden que para que se produzca el acceso al “*lenguaje multipalabra*” los niños han de desarrollar dos tipos de habilidades: *el encadenamiento y la relación*. El *encadenamiento* hace referencia a la habilidad para producir palabras de forma contigua en un corto espacio de tiempo. La *relación* es la habilidad para expresar con dos palabras relaciones conceptuales previamente establecidas. Así para que un niño pueda producir una frase de dos palabras como, por ejemplo, “mamá pan” tiene por una parte que ser capaz de encadenar dos palabras en el tiempo y, por otra, para expresar a través del lenguaje la relación (conceptual) que previamente ha establecido entre su madre y el pan que él desea que le dé.

Veneziano y sus colaboradores insisten en la idea, ya defendida por Dore, de la importancia de la repetición como puente para el desarrollo de las frases de dos palabras. La simple repetición de una misma palabra en un breve espacio de tiempo desarrolla la habilidad en los niños para expresar a través de más de una palabra una intención. A continuación los niños desarrollan la habilidad para establecer relaciones entre palabras pero sin que éstas estén encadenadas en el tiempo, pues las palabras se producen en turnos distintos (por ejemplo: el niño dice “mamá”, su madre le responde “qué” y él contesta “pan”). En una tercera fase, se produce una coordinación entre el encadenamiento y la relación y aparecen las frases de dos palabras que, en principio, pueden estar separadas por pausas como apuntaba Bloom y en las que, incluso, pueden persistir repeticiones de alguna de las palabras. Estos autores apuntan que, cuando los niños han adquirido la noción de relación por encadenamiento, se dan cuenta de que los encadenamientos tienen un orden, y que este orden está ligado estrechamente a las relaciones de significado, de forma que, en muchas ocasiones, distintos órdenes en las mismas palabras corresponden a distintos significados.

Por otra parte hay que apuntar que en la transición de las emisiones de una palabra a la producción de emisiones “multi-palabra” ejerce también un importante papel la imitación (Clark, 1974). Clark considera que las primeras frases de dos palabras son fruto de la imitación o de la “mezcla” o “emparejamiento” de otras frases oídas. Lieven y otros (1992) se muestran de acuerdo con esta opinión pues en su investigación observan que cuando los niños comienzan a adquirir el lenguaje producen frecuentemente “frases hechas”

tales como: “aquí está” (“kihtá”), “se ha ido” (“saió”), “¿dónde está?” (“¿dohtá?”). Pine y Lieven (1993) encuentran que estas frases hechas son más comunes de lo que tradicionalmente se ha considerado y parecen facilitar la transición que comentamos. Las frases hechas proporcionan al niño una vía de acceso a la gramática del lenguaje, pues le sirven de modelos que, en principio, no se analizan, pero que posteriormente son útiles para generar nuevas frases.

En definitiva, la repetición de palabras y la imitación de frases hechas pueden considerarse como algunas de las vías que utiliza el niño en su acceso a las construcciones morfosintácticas.

Las frases de dos palabras (18-24 meses)

Durante los años sesenta y setenta se desarrollaron muchos trabajos en los que se analizaban corpus de lenguaje obtenidos de niños que se encontraban en la etapa del desarrollo lingüístico caracterizada por la producción de frases de dos palabras (Braine, 1963 y 1976; Brown, 1970; Bloom, 1970; Slobin, 1972). Para algunos de estos autores, interesados en demostrar la universalidad de este tipo de frases en el desarrollo lingüístico, el lenguaje infantil se concebía como un sistema autónomo: los niños producen frases de dos palabras, a menudo incompletas, no por imitación y reducción del lenguaje que oyen, sino porque forman parte de su propio sistema de estructuración lingüística. En los primeros momentos del desarrollo, defienden los autores mencionados, el lenguaje de todos los niños será similar, independientemente de la comunidad lingüística a la que pertenezcan, porque aún no han aprendido mucho sobre las características concretas de su lengua.

Los primeros análisis de las frases de dos palabras se establecieron en función de los tipos de palabras que los niños empleaban. En la terminología de Braine (1963) se distinguía entre palabras eje (pivot) y palabras abiertas (open). Las palabras eje, que podían ocupar el primero o el segundo lugar en las frases de dos palabras, se definían como palabras muy funcionales y frecuentes, aunque escasas o número, que correspondían a las preposiciones, pronombres, verbos auxiliares, etc.

Las palabras abiertas, que también podían ocupar el primero o el segundo lugar en la frase, eran un grupo más amplio (sustantivos, verbos y adjetivos) y se empleaba combinadas entre sí o con una palabra eje. Así emisiones como “más pan” se analizaban como eje+abierta, “coche mío” como abierta+eje, “nena guapa” como abierta+abierta, no registrándose en estos análisis iniciales el uso por parte de los niños de palabras eje de forma aislada ni en combinación con otras palabras eje.

Durante la década de los setenta el sistema de análisis “eje-abierta” fue ampliamente revisado y criticado, la mayoría de los autores, incluyendo al propio Braine, se mostraron de acuerdo en que esta forma de análisis de las frases de dos palabras era demasiado restrictiva, pues no podía aplicarse a la mayoría de las producciones lingüísticas infantiles, ni daba cuenta de la complejidad del lenguaje infantil.

Bowerman (1973) encontró que su hija producía palabras eje de forma aislada y que combinaba dos palabras eje; en nuestro idioma podemos poner como ejemplo de producciones infantiles consistentes en una sola palabra eje el uso de “más” y de combinación de dos palabras eje “otro más”.

Bloom (1970) observa que estructuras formalmente idénticas, por ejemplo una combinación de dos sustantivos, que en la gramática de Braine se analizan como abierta+abierta, expresa distintas relaciones semánticas (conjunción, genitivo, locativo, etc.). Así por ejemplo “paraguas+bota” puede emplearse para expresar conjunción (paraguas y bota). “papá+paraguas” para expresar genitivo (paraguas de papá), “paraguas+silla” para significar locativo (el paraguas está en la silla), cuando formalmente son dos sustantivos combinados o, si se prefiere, dos palabras abiertas.

Estas revisiones sobre el modelo de Braine motivan un cambio de orientación en el análisis de las frases de dos palabras, de forma que se comienzan a contemplar no sólo los tipos de palabras y sus combinaciones, sino también los significados que transmiten y las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras. Entre los estudios que comparten esta orientación cabe citar los de Bloom (1970), Brown (1970), Slobin (1972), en todos ellos continúa destacándose la universalidad en los tipos de frases de dos palabras. A fin de proporcionar un ejemplo del sistema de análisis de las frases de dos palabras en función del significado y las relaciones semánticas entre ellas, seleccionamos la que describe Slobin.

Acompañamos la serie de relaciones semánticas, que Slobin describe como típica del habla infantil temprana, de ejemplos propios de los niños de nuestra lengua, aunque por razones de claridad los transcribimos de forma fonológicamente correcta

Relaciones semánticas	Ejemplos
Identificación	un perrito
Localización	aquí está
Repetición	más pan
No-existencia	no está
Negación	no pan
Posesión	lápiz mío
Atribución	muñeca grande
Agente-acción	mamá ven
Acción-objeto	tira pelota
Agente-objeto	mamá pan
Acción-localización	sentá aquí
Acción-receptor	peina papá
Acción-instrumento	pega palo
Pregunta	¿dónde está?

Tabla 1. Relaciones semánticas características de las frases de dos palabras, Slobin (1972)