

## Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje: revisión a partir del análisis de los *tokens* lexicales\*

Elisabet Serrat  
*ICE. Universidad de Barcelona*  
Miquel Serra  
*Universidad de Barcelona*

*En el presente estudio se realiza una revisión de algunos de los criterios que tradicionalmente se han tenido en cuenta en la descripción de las diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Se asume la distinción Referencial versus Expresivo y se efectúa la observación de la variación en cuanto a aspectos pertenecientes a distintas dimensiones del lenguaje. Para ello se considera el nivel de adquisición lingüístico de los niños y el uso (tokens) que hacen de su vocabulario. Las condiciones de observación son de interacción espontánea con un adulto de su entorno. Los resultados llevan a constatar diferentes estrategias de aprendizaje y sugieren una revisión de los criterios establecidos para la definición del estilo expresivo.*

Palabras clave: *Adquisición del lenguaje, diferencias individuales, léxico inicial.*

*This study makes a revision of some of the criteria which traditionally have been taken into account in the description of individual differences in the language acquisition domain. The distinction between Referential and Expressive children is assumed and the variability is analyzed in relation to different linguistic domains. According to this, the focus of the analysis is the children's level of linguistic acquisition and the use they make of their vocabulary (tokens). Children have been observed in spontaneous interaction with a familiar adult. The results of this study suggest the existence of different learning strategies and they also suggest the need for a revision of the established criteria used in the definition of expressive style.*

Key words: *Language Acquisition, Individual Differences; Early Lexicon.*

\* Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio de investigación en adquisición del lenguaje que ha sido posible gracias a la ayuda de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DGICYT) (PB88-0317), y a la concesión, por el mismo organismo, de una beca de Formación de Personal Investigador.  
*Dirección de los autores:* Elisabet Serrat, Instituto de Ciencias de la Educación, C. dels Àngels 18, 08001 Barcelona. Miquel Serra, Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Adolf Florensa s/n, 08028 Barcelona.

La investigación sobre la adquisición del lenguaje se ha extendido y ha progresado enormemente en los últimos años. En este progreso no solamente se han ido incorporando nuevos datos y se ha dado un apreciable aumento del rigor lingüístico en el análisis de los mismos, sino que también han ido apareciendo y reapareciendo las opciones teóricas clásicas en psicología. Es bien conocido el eco de las líneas de tipo deductivo en las cuales los aspectos universales tienen un peso decisivo, dejando como secundarios los aspectos contextuales e individuales en el proceso hacia el dominio de tipo adulto del lenguaje. Las propuestas teóricas de la línea deductiva, sea siguiendo las hipótesis de maduración (Wexler y Culicover, 1980) o bien de continuidad (Pinker, 1991), han sido un buen punto de referencia y un acicate metodológico para que los estudios basados en las observaciones directas intentaran un mayor nivel explicativo acerca de cuáles son los cambios cognitivos que ocurren en el proceso hacia el dominio de las regularidades del sistema lingüístico. Los estudios correspondientes a una línea más funcional han ido desplazándose cada vez más hacia los aspectos de tipo pragmático y comunicativo por un lado, o de tipo cognitivo por otro (Snow, en prensa). La situación actual, pues, no facilita que se conciban modelos, y todavía menos teorías, que intenten una integración de la enorme cantidad de datos obtenidos acerca de los diversos procesos en juego.

Frente a la universalidad del proceso supuesto en las explicaciones innatas y autonomistas, uno de los argumentos a favor de una construcción individual basada en la intersubjetividad y la interacción es mostrar que, especialmente en sus inicios, la comunicación y el lenguaje son habilidades que se manifiestan de forma muy diversa y relacionadas con variables personales y contextuales. Dicha diversidad no se concibe como el resultado de *tabula rasa* inicial, sino que se concibe como un aprendizaje incremental a partir de ciertos mecanismos y procedimientos del individuo y de las diversas formas de interacción en las que se halla inmerso.

### Aproximación histórica

Con anterioridad a los años sesenta no se trataba la variación individual en la adquisición del lenguaje como aspecto de interés, ni tan siquiera se tenía en consideración en las teorizaciones sobre el tema. Sin embargo, ya desde los inicios de los estudios sobre desarrollo del lenguaje infantil se habían constatado diferencias en relación a variables como el sexo, clase social, edad, estabilidad emocional de los padres u orden de nacimiento. Pero estas diferencias se aceptaban como índice de la mayor o menor rapidez de adquisición o bien como síntoma de disfunción. Solamente en concepciones psicológicas donde se daba importancia al papel social, existía una tendencia a considerar la diversidad como factor de interés y tratarla no solamente como *rate* (velocidad) sino también como *route* (estrategia), Wells (1983).

En la década de los años sesenta, las investigaciones se centraron en cómo se desarrollaba uniformemente la competencia infantil y se llegó a la impresión

de que todos los niños adquirían el lenguaje siguiendo un mismo patrón. A grandes rasgos: etiquetaje, habla telegráfica y producciones gramaticales. Dicha uniformidad, según comentario de Bates y otros (1988) podría ser un «artefacto» debido al hecho de que en los estudios de la época se escogían niños «normales», cosa que en la práctica significaba que, simplemente, eran los más «fáciles de transcribir»; este hecho comporta un sesgo ya que precisamente los niños «difíciles de transcribir» parecen ser los que no presentan el patrón de adquisición descrito anteriormente.

La atención a las diferencias individuales no se iniciará hasta los años setenta. Lois Bloom (1970) sugirió que existían diferentes representaciones gramaticales para intenciones semánticas parecidas. A partir de aquí, otros autores/as prestaron atención a este fenómeno en sus trabajos. Entre otros, cabe destacar como pionero el de Nelson (1973). Esta autora describió un estilo con una proporción elevada de nominales en el estadio inicial y otro estilo más heterogéneo con bastante variedad de formas en su vocabulario. Al primer estilo lo llamó *Referencial* por la tendencia que presentaba a la nominación de objetos; al segundo lo llamó *Expresivo* porque según ella era un grupo más propenso a los usos sociales y/o reguladores del lenguaje y presentaba mayor cantidad de términos sociales o interactivos.

Posteriormente a Nelson, diversos autores contribuyeron a la descripción de las diferencias entre estilos centrándose en otros aspectos lingüísticos, de manera que se constató la importancia y alcance del fenómeno (véanse las referencias en el próximo apartado). Ya más recientemente, y quizás debido a que todavía no se han logrado reorganizar de un modo coherente los resultados con los que se cuenta, se ha producido cierto descenso de la actividad en este área de investigación.

Actualmente, quienes tratan las diferencias individuales en la adquisición del lenguaje como variable de interés teórico son, básicamente, dos grupos de investigación, el que se aglutina en torno a Bates, Bretherton y Snyder en los EEUU y el que lo hace en torno a Lieven y Pine en Gran Bretaña.

Bates y otros (1981, 1983, 1988) consideran que las diferencias son útiles para profundizar en el estudio de la organización cognitiva y el aprendizaje del lenguaje. Estos autores asumen la posibilidad de una estructura componencial del lenguaje y estudian las diferencias individuales y las disociaciones que se producen en el desarrollo normal del lenguaje, en las afasias u otros trastornos lingüísticos. El interés primordial es una revisión funcional de la teoría modular en el procesamiento del lenguaje. Sin embargo, en sus trabajos subyace la idea de la variación como indicio de mayor o menor competencia.

Desde otra perspectiva, Lieven y Pine (1980, 1990, 1992) estudian las diferencias individuales como aspecto importante para explicar o comprender el proceso de aprendizaje del lenguaje. Para ellos si se halla una variación sistemática, ésta ha de explicarse *per se*, independientemente del punto de vista que se adopte. Consideran que es necesaria una sistematización en el estudio de las diferencias ya que sólo así se podrá avanzar de manera coherente en este campo. Según ellos, hay que utilizar medidas fiables y comparables para aquilatar la importancia de la variación. Con esta intención han creado un sistema de codificación

para el análisis del desarrollo léxico temprano, con el cual también intentan trabajar el problema de la continuidad del desarrollo. Además, creen necesario prestar mayor atención a la interacción y conseguir índices fiables para valorar la interrelación de los procesos biológicos con los del entorno. Finalmente, asumen que la diversidad es una manifestación de que existen rutas alternativas que utilizan diferentes estrategias de aprendizaje en el desarrollo del lenguaje.

Los autores comentados y otros que han trabajado en la cuestión han ido creando un corpus de resultados sobre la naturaleza de las diferencias individuales que se sintetiza en el siguiente apartado.

## Naturaleza de las diferencias<sup>1</sup>

### Léxico

A partir del trabajo de Nelson, mencionado anteriormente, otros estudios han aportado datos en relación a la composición lexical del vocabulario. Nelson, Horgan y Ramer hallan que los niños referenciales llegan a un vocabulario de 50 palabras antes que los niños expresivos. También se han señalado algunos datos respecto de la imitación de palabras aunque no son muy consistentes y necesitan mayor comprobación; parece ser que los niños expresivos imitan más; además de Nelson, Bloom y otros (1974, 1975), Ferguson y Farwell (1975), Leonard y otros (1980) y Nelson y otros (1985) muestran que los niños referenciales imitan más los nombres de objetos que otro tipo de palabras.

Snyder y otros (1981) observan una mayor proporción de nombres en el vocabulario de los niños referenciales también en cuanto a la comprensión, y que usan estas palabras de un modo más flexible e independiente de contexto. Horgan añade que en el estilo referencial se da un mayor uso de adjetivos.

Por su parte, Lieven y otros (1992) proponen como mejor medida para los niños referenciales los nombres comunes y para los niños expresivos no lo contrario (palabras sociales u otras), sino las llamadas *frozen forms* o frases hechas, producciones gramaticales que el niño no parece capaz de desgajar en componentes, sino que considera como un todo.

### Gramática

Bloom (1975) en su estudio sobre las diferencias individuales en la gramática inicial perfiló dos estilos: uno al que llamó *Nominal*, caracterizado por combinaciones de palabras en base a nombres y otras palabras con contenido, y también una tendencia a utilizar el propio nombre para la autorreferencia; y otro que denominó *Pronominal* en el cual el significado de las construcciones de más de

1. Mayor información respecto a la naturaleza y datos de estas diferencias, así como de diversos intentos de explicación, puede hallarse en Nelson (1981), Golfield y Snow (1985) o Bates y otros (1988).

una palabra viene dado a partir de formas pronominales no específicas. Concretamente, este grupo usaba preferentemente los pronombres de primera persona para la referencia propia. Más adelante otros trabajos han contribuido a señalar esta diferenciación.

Por su parte, Nelson también nota que el uso de *frozen forms* en el estadio de una sola palabra tiene continuidad en etapas posteriores del desarrollo, y ya hemos mencionado la opinión de Lieven respecto de estas producciones en la caracterización de la expresividad.

También se han señalado otras características evolutivas: los niños expresivos usan muchas producciones *dummy* (sonidos sin significado que utilizan como relleno de la frase y para mantener así en sus producciones la extensión que les permite su capacidad imitativa). En este sentido, se ha apuntado que su propensión a imitar se mantiene en el habla de más de una palabra. En lo que respecta a los niños nominales, se ha señalado que las sobregeneralizaciones morfológicas son más comunes una vez que inician la producción de morfemas gramaticales y que su habla telegráfica parece responder a una mayor consistencia en el orden de palabras.

### *Pragmática*

A este nivel, se han estudiado tradicionalmente las diferencias existentes en el abanico de funciones comunicativas que los niños escogen para expresarse.

En el estudio original de Nelson se señala que los niños referenciales se involucran (o son involucrados) con mayor frecuencia en funciones de etiquetaje que los niños expresivos, los cuales lo hacen, principalmente, en funciones social-reguladoras. A pesar de que algunos autores no encuentran suficiente evidencia para esta distinción, parece claro que hay dos diferencias establecidas: los niños expresivos producen mayor variedad de formas de actos de habla y pasan más tiempo en situaciones de interacción social en las cuales no se tematizan ni focalizan objetos.

Bates y otros (1988) han apuntado que el mayor uso de expresiones social-reguladoras podría ser un subproducto de variables del temperamento y de estilos cognitivos.

En su estudio, Serra y Solé (1989) intentan constatar si existen o no diferencias individuales en cuanto a la distribución léxica y a las funciones comunicativas. Así, a través de los *types* léxicos de una muestra de 10 niños, hallaron la distinción tradicional Referencial-Expresivo para 6 de los niños, en relación a la referencia a objetos y a las funciones comunicativas. Pero por otro lado, un grupo de cuatro niños se incluyó en una categoría de *Intermedio* dado que, aun teniendo un nivel de *types* léxicos de tipo nominal muy cercano al grupo Referencial, realizaba funciones regulativas e iniciaba el turno e habla en medida similar al grupo Expresivo.

### *Fonología*

Se da una mayor dificultad en transcribir y comprender el habla de los niños expresivos (véase Leonard, 1980). Los niños de este extremo (el expresivo-

pronominal) parecen estar enfatizando diferentes aspectos de la fonología, concentrándose en la prosodia o entonación, en los niveles tanto de palabra como de frase. El estilo expresivo-pronominal supone una focalización en la forma entera, trazando los rasgos de una palabra y trabajando los detalles más adelante. Por el contrario, el estilo referencial-nominal supone una focalización en la segmentación, separando las unidades fonéticas/silábicas/léxicas y reconstruyéndolas después en un todo. Fischer (1980) sugiere algo parecido en el nivel cognitivo.

### *Aspectos interactivos*

Pine (1992) siguiendo a otros autores opina que el habla materna está estrechamente relacionada con el primer lenguaje de los niños. Bates y otros (1988) encuentran poca evidencia al respecto.

Solé y Serra (1990) señalan que el tipo de preguntas que los niños producen se diferencia según su estilo, particularmente en cuanto a las preguntas informativas y se halla en relación con la intención funcional del habla materna.

### *Fenómenos sociodemográficos*

Varios autores han apuntado que los niños del estilo expresivo son mayoritariamente varones y además no son los primogénitos. Sin embargo, tanto Bates (1988) como Lieven y Pine (1992) no hallan suficiente evidencia al respecto.

## **Premisas y planteamiento del problema**

En consonancia con los antecedentes históricos y teóricos expuestos, se parte de las siguientes premisas:

### *Conceptualización de las diferencias*

a) Se asume que las diferencias individuales son un hecho relevante para una explicación del aprendizaje del lenguaje (aunque su tipo y significación no sea el mismo para todo el mundo).

b) Generalmente la variación se dicotomiza en dos estilos. Aun reconociendo la artificiosidad (diferencialista y no constructivista) de esta distinción se asume la categorización referencial vs. expresivo y su utilidad.

c) La gran mayoría de los trabajos han centrado sus investigaciones en un aspecto, ya sea de manera amplia o no. Así, en la composición del vocabulario se han estudiado formas concretas pero no se han tratado juntamente con otros aspectos como podrían ser las intenciones comunicativas, imitaciones, etc., que también se han trabajado por separado.

d) Existe la tendencia a asimilar todas las dimensiones en una, compuesta de los dos estilos mencionados. Este reduccionismo no se ve sustentado por una evidencia teórica suficiente. Solamente Bretherton y otros (1983) y Bates y otros (1988) han intentado verificar si los distintos niveles convergen en los estilos tradicionales. Sus resultados apuntan que las diversas dimensiones no conforman solamente los dos grupos-estilos esperados.

### *Aspectos metodológicos*

a) Muchos autores (entre ellos Bates, Bretherton y Snyder) han indagado en las diferencias individuales teniendo en cuenta los niveles de edad de los niños. Según Lieven y Pine (1990) no es la manera más adecuada metodológicamente para estudiar la diversidad ya que se confunde con la variación debida a diferencias en el desarrollo. Teniendo en cuenta esta puntualización, es posible que los estudios que se han basado en la edad de los niños sean no tanto estudios en diferencias individuales como estudios sobre otros aspectos de la adquisición del lenguaje.

b) Los trabajos sobre la composición del vocabulario han dejado prácticamente de lado la cuestión de la relación que podría existir entre las diferencias en esta composición y las diferencias en cuanto al uso real que hace el niño del vocabulario. Implícitamente, se considera que las medidas de vocabulario tienen una relación simple y directa con un uso del mismo. Esta asunción no es nada evidente (Lieven, 1980; Pine, 1992), por ejemplo, algunos niños podrían producir muchos nombres comunes en su primer léxico pero hacer escaso uso de tales términos, utilizando mucho más otro tipo de palabra.

En síntesis, el objetivo que planteamos asume las dos primeras conceptualizaciones teóricas y reconoce la limitación de un estudio alrededor de un solo aspecto (punto c). Así, se realiza una observación de las diferencias individuales en cuanto a aspectos pertenecientes a dimensiones distintas del lenguaje (punto d). Para ello se contemplan las puntualizaciones teóricas y el estudio se efectúa según el nivel de adquisición de los niños y teniendo en cuenta el uso real que hace el niño de su vocabulario.

## **Método**

### *Sujetos*

Los datos que se analizan provienen de una muestra compuesta por 8 niños<sup>2</sup> que se grabaron con una periodicidad mensual desde el periodo pre-verbal hasta los tres años. Para el trabajo que presentamos se han tenido en cuenta las

2. La muestra se compuso de 7 niños y 1 niña pertenecientes a la muestra de Serra y Solé (1989). Dificultades en la disponibilidad de sujetos imposibilitaron el balanceo de la muestra en cuanto a la variable sexo.

producciones emitidas en el periodo de adquisición de las primeras cincuenta palabras que se sitúa entre los 10 y los 20 meses, dependiendo del niño/a. La mayoría de los sujetos pertenece a una clase social media y los progenitores tienen estudios universitarios, excepto en dos de los casos.

### *Procedimiento*

La situación de observación ha sido la interacción espontánea del niño con un adulto de su entorno.

Las transcripciones se introdujeron en el ordenador de manera que pueden analizarse mediante el *System Analysis Language Transcript (SALT)*.

En las conclusiones del estudio de Serra y Solé ya mencionado, se constató la limitación de los resultados obtenidos al considerar tan sólo los *types* emitidos. Trabajos de otros autores, nuestras propias valoraciones al respecto y también las puntualizaciones de Lieven y Pine (1992) nos pusieron sobre la pista de algunos aspectos de las diferencias interesantes de tomar en consideración y así se elaboró un refinamiento y extensión de las categorías utilizadas en el estudio de Serra y Solé (1989), que ha revertido en el trabajo que exponemos a continuación.

En el presente estudio se separaron y contabilizaron las producciones ininteligibles que no fueran exclamaciones. Por otro lado, todas las producciones inteligibles se categorizaron según los niveles que figuran más adelante. Se observó como criterio previo en algunos de los puntos que la iniciativa en la interacción verbal fuera del niño, intentando así dotar de mayor validez metodológica a los datos.

Los datos obtenidos se han tratado mediante un Análisis de *Clusters* del paquete estadístico SPSS, para una valoración de las relaciones de proximidad o distanciamiento entre los niños. También se ha utilizado la prueba U de Mann-Whitney para establecer la significación de las diferencias entre los grupos o estilos hallados.

Las variables se escogieron en función de que sirvieran de representación de los hallazgos por los que se ha abogado tradicionalmente en este campo.

- *Léxico.*

- Entidades en el inicio de turno.
- Imitación de nombres de objetos.
- Repetición de nombres de objetos.

- *Gramática.*

- Producciones de más de una palabra en el inicio de turno.

- *Pragmática e Interacción.*

- Iniciativas en secuencias comunicativas.
- Funciones declarativas en las iniciativas.
- Requerimientos para responder en secuencias interactivas.

- *Fonología.*

- Inteligibilidad.

- *Social.*

- Orden de nacimiento.

A partir de la categorización establecida y en función del marco teórico se espera una validación de la agrupación según el estudio de Serra y Solé (1989) pero con una visión más precisa de su configuración. En el área lexical se predice una puntuación proporcional mayor en los tres puntos para los niños del grupo referencial y menor proporción para el grupo expresivo. Además, se espera que sea el grupo expresivo el que inicie el turno de habla más a menudo, que los niños referenciales emitan mayor cantidad de producciones declarativas y que sean los que más elicitaciones a responder reciban (o contesten). Por otra parte, la inteligibilidad será mejor en el grupo referencial y será el grupo expresivo el que emita más producciones gramaticales (*frozen forms* u otras) no imitativas. Finalmente, se observará si los niños expresivos son o no los primogénitos.

## Resultados

Tras la aplicación de las pruebas estadísticas se obtuvieron los siguientes resultados.

Según se desprende del dendograma (Figura 1) se establecería un grupo Expresivo formado por ED y GU, un grupo Referencial que incluiría a AN y JS y un grupo Intermedio con AL, MA, PE y CA.

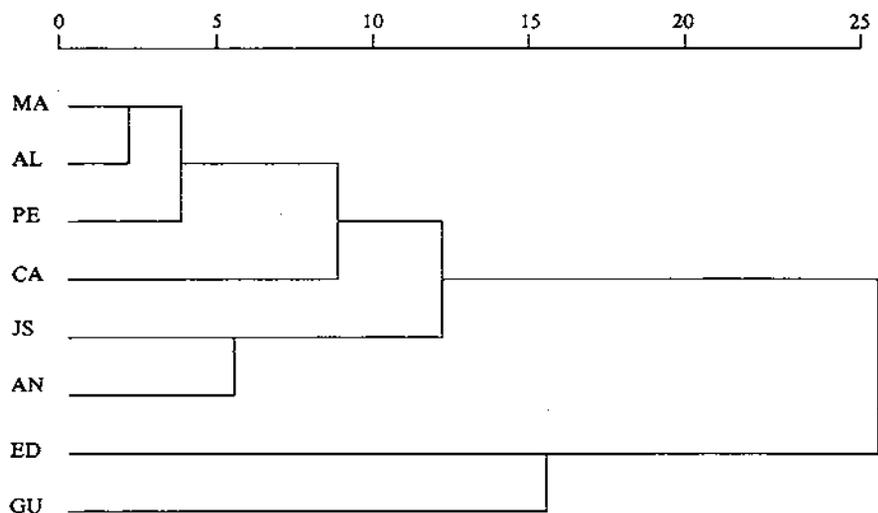


Figura 1. Dendrograma, agrupación de los sujetos tras aplicar el análisis de *Clusters*.

Se observa cómo los grupos Intermedio y Referencial son bastante homogéneos (quizá con CA como sujeto menos definido) en contraposición a los niños expresivos que muestran un distanciamiento considerable no sólo con el resto de sujetos sino también entre ellos.

Se constata que aun con diversas variables y entrando en el uso del vocabulario (*tokens*), las diferencias se mantienen de forma parecida a como lo hacían en relación a la composición y los *types* en el trabajo de Serra y Solé mencionado.<sup>3</sup> Sin embargo, ahora se puede apreciar de una manera más precisa que el grupo Referencial y el Intermedio están muy interrelacionados o próximos, mientras que el grupo Expresivo parece estar configurado a partir de otros requisitos. Además permite constatar la distancia entre el niño ED y el niño GU.

Considerando estos tres grupos y en función de las variables analizadas, se obtienen los siguientes datos.

Se confirma que el grupo Referencial tiene un alto índice de referencia a objetos ( $p < .0956$ ), también imita nominales más que los otros niños. Los grupos Intermedio y Referencial repiten nombres de objetos en una proporción significativamente mayor que el grupo Expresivo ( $p < .0455$ ).

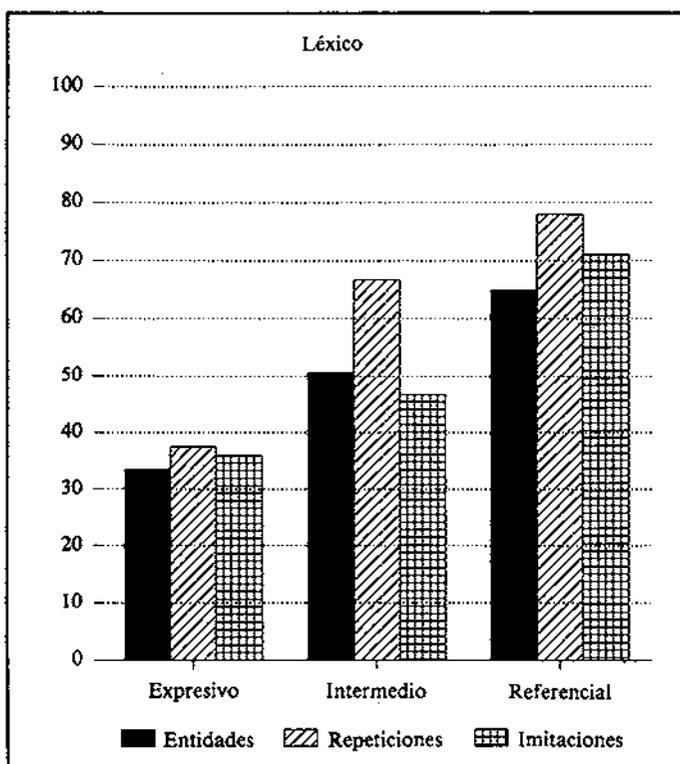


Figura 2. Léxico. Porcentajes de producción de entidades, repeticiones e imitaciones para cada grupo.

3. Solamente MA que fue considerado referencial pasa a formar parte del grupo Intermedio.

En cuanto a las iniciativas, los niños expresivos realmente inician más que los intermedios pero también los niños referenciales lo hacen, la significación es de ( $p < .0833$ ), este resultado no confirma las predicciones. Se constata que el grupo expresivo realiza menos producciones declarativas que el resto de niños ( $p < .0455$ ). En cuanto a los requerimientos a responder se obtiene un mayor índice de éstos para el grupo referencial en contraposición a los otros grupos ( $p < .0455$ ).

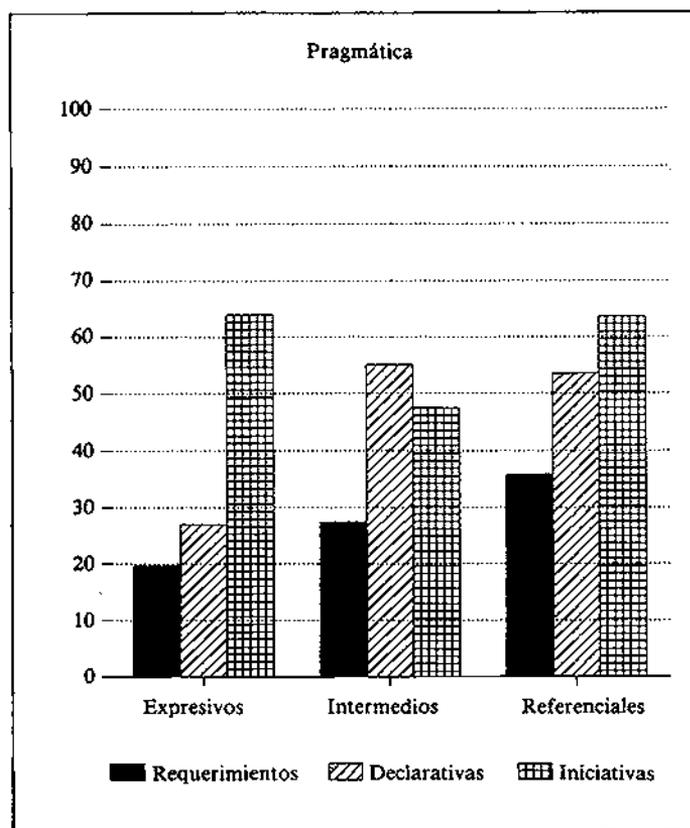


Figura 3. Pragmática. Porcentajes de requerimientos, de producciones declarativas y de iniciativas para cada grupo.

Los niños expresivos realizan mayor cantidad de producciones sintácticas aunque no se dio ninguna diferencia significativa (puede ser debido a la pequeñez de las cantidades encontradas). Cabe señalar que GU realiza un 31 % de producciones sintácticas no imitativas, ED en cambio sólo un 2 %.

El grupo Expresivo y el Intermedio tienen una proporción de producciones ininteligibles mayor que los niños referenciales ( $p < .0455$ ).

Finalmente resultó que los dos sujetos considerados expresivos (ED y GU) no eran primogénitos. En ambos casos eran el segundo hijo de la familia.

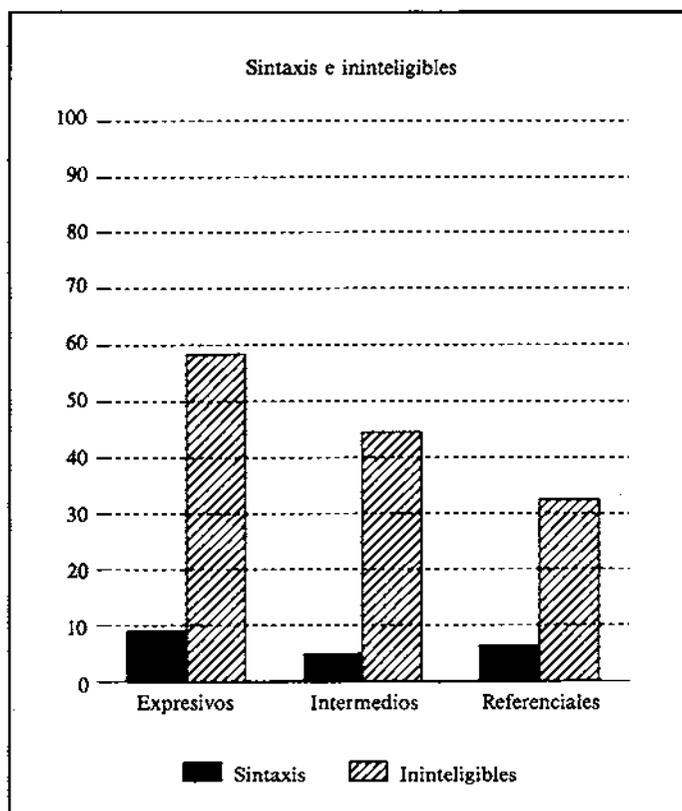


Figura 4. Sintaxis e ininteligibilidad. Porcentajes de producciones sintácticas y de producciones no inteligibles para cada grupo.

## Discusión y conclusiones

De acuerdo con las predicciones establecidas, se observa que la asignación a los estilos se mantiene incluso si se tienen en cuenta algunos aspectos pertenecientes a diversas dimensiones del lenguaje: los sujetos se agrupan de una manera similar a la que resulta teniendo en cuenta sólo la composición léxica. Podría concluirse que las diferentes dimensiones convergen y que para la clasificación no es necesario, pues, considerar otros aspectos.

Sin embargo, el refinamiento metodológico y el analítico nos permite profundizar con mayor detalle en cómo los niños inician el aprendizaje de la lengua.

Vemos cómo existe bastante homogeneidad entre los grupos referencial e intermedio, aunque sí se observan diferencias de grado que refuerzan la idea de un continuo en esta estrategia de aprendizaje.

Por otra parte, se hace evidente que el grupo expresivo es un grupo poco cohesionado, su proximidad reside sobre todo en que toman a menudo la iniciativa y en que emiten pocas producciones declarativas. En sintaxis, por ejemplo, están muy alejados entre sí y ya hemos señalado la importancia de este criterio para establecer uno u otro estilo de adquisición.

Todo ello nos lleva a la reflexión y demanda de mayores estudios dentro de este grupo. Convenimos con Lieven en que las características de la expresividad deberían encontrarse no por negatividad de la referencialidad sino en otros aspectos más propios o idiosincráticos: fragmentos sintácticos, frases hechas, oraciones reducidas, ininteligibilidad pero buena prosodia. De otra forma, podríamos estar considerando expresivas conductas que son otra cosa. Como impresión, parece que uno de los sujetos de este grupo (GU) tenga realmente una estrategia de adquisición de tipo expresivo y el otro sujeto (ED) sea poco prototípico de esta estrategia. En realidad, parece que ED tenga algunas dificultades particulares, muy probablemente de tipo interactivo. Debiéramos, pues, replantearnos los criterios que nos llevan a categorizar a los niños en este estilo, excluyendo aquellos niños que puedan presentar otro tipo de dificultades no propiamente lingüísticas.

Cabe señalar, que el hecho de que sólo dos niños (o sólo uno) de la muestra se sitúen en el extremo expresivo no es índice suficiente para establecer que esta estrategia de adquisición sea minoritaria. Ciertamente, las características de la muestra pueden haber influido de manera importante en los resultados obtenidos, aunque no contamos con datos suficientes para valorar de qué manera se ha dado esta influencia.

En relación a las posibilidades explicativas de las diferencias individuales en la discusión entre las líneas teóricas deductiva innatista e inductiva constructivista, es difícil hacer aportaciones decisivas a partir de los datos obtenidos. Lo que sí puede afirmarse es que los niños no entran en el periodo gramatical con los mismos conocimientos ni en las mismas circunstancias (que por otro lado nunca se han determinado con claridad por parte de las teorías innatistas). Por otra parte, se observa en este periodo inicial una dependencia del tipo de interacción en el que los niños se encuentran inmersos. El tipo de dedicación, más o menos directivo, la insistencia en funciones declarativas, pueden incidir en un estilo Referencial. Una práctica directiva menos clara y un entorno interactivo diferente (con hermanos) pueden explicar que los niños expresivos deban extraer las unidades de procesamiento de formas más complejas.

La identificación de inicios diferentes en la adquisición del lenguaje nos permite considerar que nos hallamos ante manifestaciones de estrategias diversas de aprendizaje. En este sentido, Lieven y Pine (1993) sugieren que si bien algunos niños podrían utilizar más un tipo de estrategia que otro, no se trata de procedimientos excluyentes. Estos autores proponen que los niños expresivos podrían estar estructurando su lenguaje a partir de un proceso de descomposición de sus producciones sintácticas (frases hechas), en un proceso de búsqueda de regularida-

des distribucionales. En cambio, los niños referenciales podrían tender a combinar categorías de palabras mediante reglas de relaciones semánticas.<sup>4</sup>

Una última cuestión concierne a la continuidad en el desarrollo lingüístico posterior del niño, de las diferencias observadas en los inicios. Actualmente no existen respuestas al respecto. Además, existen pocas situaciones y tareas para poder verificar que la asimilación de operaciones lingüísticas y contenidos semánticos es progresiva en la mente del niño. En una primera aproximación que los autores están realizando mediante la ampliación de la etapa de observación, se aprecia cierta compensación de las diferencias. Si así fuera, podríamos considerar que al fin y al cabo todos los individuos han de llegar a un nivel similar de competencia lingüística. Sin embargo, argumentar un conocimiento completo cuando un uso superficial lo sugiere (el niño produce frases), no implica que los hablantes de diferentes edades tengan un dominio y un contenido cognitivamente idénticos. De cualquier forma, ello no afecta a la existencia de diferentes maneras de abordar el aprendizaje inicial ni a que su estudio pueda contribuir a resolver algunos puntos importantes en relación a la adquisición del lenguaje.

## REFERENCIAS

- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: CUP.
- Bloom, I. (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bloom, L., Hood, L. & Lightbown, L. (1974). Imitation in language development: If, when, and why? *Cognitive Psychology*, 6, 380-420.
- Bloom, L., Lightbown, P. & Hood, L. (1975). Structure and variation in child language. *Monographs for The Society for Research in Child Development*, 40 (Serial nº 160).
- Bretherton, I., McNew, S., Snyder, L. & Bates, E. (1988). Individual differences at 20 months: Analytic and holistic strategies in language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 293-321.
- Ferguson, C. & Farwell, C. (1975). Words and sounds in early language acquisition. *Language*, 51, 419-439.
- Fischer, K. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87 (6), 477-531.
- Golfield, B. & Snow, C. (1985). Individual differences in language acquisition. In J. Gleason (Ed.), *Language Development*. Columbus: Merrill Publishing Co.
- Leonard, L., Newhoff, M. & Messalam, L. (1980). Individual differences in early child phonology. *Applied Psycholinguistics*, 1, 7-30.
- Lieven, E. (1980). *Different routes to multi-word combinations? Papers and Reports on Child Language Development*, 19, 34-44.
- Lieven, E., Pine, J. & Dresner Barnes, H. (1992). Individual differences in early vocabulary development: Redefining the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, 19, 287-310.
- Lieven, E. y Pine, J. (1993). Cambio y continuidad en la transición hacia los primeros enunciados de más de una palabra. *Substratum*, 1, 103-120.
- Maratsos, M. (1988). The acquisition of formal word classes. In Y. Levy, I. Schlesinger & M.D. Braine (Eds.), *Categories and processes in language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, Serial, 143, Vol. 38.
- Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology*, 17, 170-187.

4. En cuanto a la propuesta de que la información semántica y la distribucional contribuyen al desarrollo de las categorías de palabras, véase Maratsos (1988).

- Nelson, K., Baker, N., Denninger, M., Bonvillian, J. & Kaplan, B. (1985). «Cookie» versus «Do-it-again»: imitative-referential and personal-social-synactic-initiating styles in young children. *Linguistics*, 23, 3.
- Pine, J. (1992). How referential are «referential» children? Relationships between maternal-report and observational measures of vocabulary composition and usage. *Journal of Child Language*, 19, 75-86.
- Pine, J. & Lieven, E. (1990). Referential style at thirteen months; why age-defined measures are inappropriate for the study of strategy differences in early language development. *Journal of Child Language*, 17, 625-631.
- Pinker, S. (1991). Rules of language. *Science*, 253, 530-535.
- Snyder, L., Bates, E. & Bretherton, I. (1981). Content and contest in early lexical development. *Journal of Child Language*, 8, 565-582.
- Snow, C.E. (en prensa). Relevance of the notion of a critical period to language acquisition. In M. Bornstein (Ed.), *Sensitive periods in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Solé, M.R. & Serra, M. (1990). Child-Adult interaction: The genesis of questions posed by children. Barcelona: I International Congress of Pragmatics.
- Serra, M. y Solé, M.R. (1989). *Diferencias individuales en la adquisición del léxico inicial*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Wells, G. (1986). Variation in Child Language. In P. Flechter & P. Garman (Eds.), *Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Wexler, K. & Culicover, W.P. (1980). *Formal Principles of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge, Mass.: MIT Press.

