



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA
Y EDUCACIÓN A DISTANCIA
PEDAGOGÍA**

**“ADQUISICIÓN DE FORMAS VERBALES:
UN ESTUDIO LONGITUDINAL
EN INFANTES HISPANO HABLANTES”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

MARÍA EUGENIA DE LA VEGA ESTRADA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO



MÉXICO, D. F.

FEBRERO DE 2013



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA
Y EDUCACIÓN A DISTANCIA
PEDAGOGÍA**

**“ADQUISICIÓN DE FORMAS VERBALES:
UN ESTUDIO LONGITUDINAL
EN INFANTES HISPANO HABLANTES”¹**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

MARÍA EUGENIA DE LA VEGA ESTRADA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO



MÉXICO, D. F.

FEBRERO DE 2013

¹ Los datos de esta investigación forman parte de los proyectos CONACyT 101752 “Análisis de habilidades cognitivas en la adquisición del habla” y PAPIIT IN 306010-3 “Adquisición del lenguaje en infantes: Procesos cognitivos evaluados en condiciones experimentales”. Bajo la coordinación de la Dra. Elda Alicia Alva Canto.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

FORMA 3
APROBACIÓN DEL TRABAJO ESCRITO POR EL SÍNODO

EGRESADA: **DE LA VEGA ESTRADA MARIA EUGENIA**
Nº de cuenta: **407025004**
Generación: **2007-2010**
P R E S E N T E

Por este conducto tenemos a bien comunicar a Usted que, después de revisar el trabajo escrito de **TESIS** titulado **ADQUISICIÓN DE FORMAS VERBALES: UN ESTUDIO LONGITUDINAL EN INFANTES HISPANO HABLANTES**, para optar por el grado de **LICENCIADA** en **PEDAGOGÍA**, cada uno de los miembros del jurado emitió su dictamen aprobatorio considerando que dicho trabajo reúne los requisitos académicos necesarios para presentar el examen oral correspondiente.

ATENTAMENTE
"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
Cd. Universitaria, D.F. a 28 de agosto de 2012.

NOMBRE DE SINODALES	ANTIGÜEDAD EN LA UNAM	FIRMA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO ESCRITO
Presidente: <u>DRA. MARGARITA BEATRIZ MATA ACOSTA</u>	<u>15-VIII-1981</u>	
Vocal: <u>LIC. MARIANA BALZARETTI MARTINEZ</u>	<u>05-III-1987</u>	
Secretario: A.T. <u>DRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO</u>	<u>25-X-2004</u>	
Suplente: <u>MTRA. MINERVA NAVA AMAYA</u>	<u>13-II-2006</u>	
Suplente: <u>DRA. MARIA DE LAS MERCEDES DE AGUERO SERVIN</u>	<u>08-VIII-2011</u>	

Vo. Bo.

COORDINADORA DE LA CARRERA

U.N.A.M.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Jefatura de la División del
Sistema Universidad Abierta
y Educación a Distancia

DRA. MARGARITA BEATRIZ MATA ACOSTA

A Luis,

Raquel

y Berenice

Agradezco a la Dra. Elda Alicia Alva su invitación para integrarme al seminario del Laboratorio de Infantes, el cual fue fundamental para el desarrollo de esta tesis, así como su siempre amable y paciente dirección.

A la Dra. Natalia Arias le agradezco su orientación desde mi primera visita al Laboratorio, y cada vez que le pedí sus comentarios.

*A mis maestras y sinodales
Dra. Margarita Beatriz Mata Acosta
Lic. Mariana Balzaretti Martínez
Mtra. Minerva Nava Amaya
Dra. María de las Mercedes de Agüero Servín
por sus comentarios y aportaciones.*

A Paloma, Alberto, Gaby, Omar, Tania, Irma, Julia y Verónica por su retroalimentación durante los seminarios, y especialmente a Erwin, quien me brindó su solidaria ayuda cada vez que la necesité.

A Lilia por su apoyo incondicional.



Índice

Resumen	3
Introducción	4
Marco teórico	5
Adquisición del lenguaje	5
Comunicación lingüística.....	7
Estudios de aprendizaje de verbos vs. sustantivos.....	9
El verbo	13
Diferencias en el desarrollo del vocabulario	14
Explosión del vocabulario.....	16
Factores influyentes	17
“Hipótesis de las restricciones cognoscitivas”	22
“Hipótesis del enfoque específico al lenguaje”	24
Método.....	27
Preguntas de investigación	28
Variables	28
Diseño	29
Participantes	29
Escenarios	29
Procedimiento	31
Registro de las sesiones	32
Resultados.....	34
Discusión	57
Conclusiones	77
Aportaciones.....	80
Limitaciones.....	80
Bibliografía.....	81

Lista de Tablas

Tabla 1. Tipo de enunciados de cada grupo, por mes de edad	49
--	----

Tabla 2. Descripción del tipo de oraciones y elementos gramaticales que van integrando cronológicamente ambos grupos.....	49
---	----

Lista de Figuras

Figura 1. Categoría <i>token</i> , Grupo 1 (escuela Privada), meses 16 a 36. Valores absolutos, acumulados	35
--	----

Figura 2. Categoría <i>token</i> , Grupo 2 (escuela Pública), meses 16 a 36. Valores absolutos, acumulados	36
--	----

Figura 3. Cantidad de sustantivos y verbos <i>token</i> de ambos grupos, por mes	37
--	----

Figura 4. Adjetivos, adverbios, pronombres e interjecciones <i>token</i> . Escuela privada y escuela pública.....	38
---	----

Figura 5. Artículos, preposiciones y conjunciones <i>token</i> . Escuela privada y escuela pública	38
--	----

Figura 6. Verbos <i>token</i> emitidos por los niños de la escuela privada (frecuencia acumulada), por edades y por niño	39
--	----

Figura 7. Verbos <i>token</i> emitidos por los niños de la escuela pública (frecuencia acumulada), por edades y por niño	40
--	----

Figura 8. Promedio de los verbos <i>token</i> (frecuencia acumulada), por grupo y por edad ..	40
---	----

Figura 9. Verbos <i>type</i> emitidos por los niños del Grupo 1 (valores acumulados), por edades y por niño	41
---	----

Figura 10. Verbos <i>type</i> emitidos por los niños del Grupo 2 (valores acumulados), por edades y por niño	42
--	----

Figura 11. Verbos <i>type</i> acumulados, por tipo de escuela.....	42
--	----

Figura 12. Tipo de oración según su modalidad. Escuela privada	43
--	----

Figura 13. Tipo de oración según su modalidad. Escuela pública	44
--	----

Resumen

En el aprendizaje del lenguaje participan tanto la naturaleza, como la crianza, y la interacción de ambas. El lenguaje infantil es un fiel reflejo del entorno social en el que se desenvuelve el infante.

Existen dos hipótesis que intentan responder la pregunta sobre las palabras que predominan en el lenguaje de los neoparlantes. La “hipótesis de las restricciones cognoscitivas”, destaca la tendencia en infantes aprendices del inglés, francés, español, italiano y hebreo –entre otras lenguas–, a aprender sustantivos antes que otra clase de palabras, en tanto que la “hipótesis del enfoque específico al lenguaje”, sostiene que es el *input* (información lingüística que escucha diariamente) y el contexto, lo que influye de manera determinante en el vocabulario temprano de los infantes.

Este estudio longitudinal se planteó investigar si predominan los verbos o los sustantivos en el vocabulario temprano de los infantes en el periodo de los 16 a los 36 meses de edad; cuándo logran emitir los primeros 100 verbos *token*; la intención comunicativa de sus primeros enunciados; y si varía el lenguaje temprano según la escuela a la cual asisten.

Con este fin, durante 21 meses se videograbaron en sesiones semanales de 30 min, a 18 infantes mientras realizaban sus actividades cotidianas en sus respectivas guarderías; nueve asistían a una escuela privada y nueve a una pública, ambas en el Distrito Federal.

Se transcribió el habla espontánea de los 18 infantes, y se clasificó cada palabra en una de nueve categorías gramaticales, lo que permitió contabilizar y contrastar la producción de verbos y sustantivos, tanto individualmente, como entre los dos grupos (escuelas privada y pública).

Los resultados indican una ligera predominancia de sustantivos por encima de verbos en la producción de ambos grupos. De las 11,979 palabras *token* que emitió el grupo de la escuela privada, 2,440 fueron verbos *token* (20%) y 2,604 (22%) fueron sustantivos *token*. Los participantes de la escuela pública pronunciaron 10,112 palabras *token*, de las cuales 2,244 fueron verbos *token* (22%), y los sustantivos *token* llegaron a 2,352 (23%).

El grupo de la escuela privada comenzó a emitir verbos desde la edad de 16 meses; el de la escuela pública lo hizo a partir de los 17 meses. Ambos grupos produjeron las primeras formas verbales en el presente de indicativo y en el modo imperativo. Es así, que los propósitos de comunicación en los primeros enunciados de los 18 participantes fueron: expresar un hecho o un pensamiento al que le atribuyen una realidad objetiva (enunciados declarativos, que se forman con el modo indicativo, o bien: ordenar, incitar a la acción o a la omisión de una conducta (enunciados exhortativos que se forman con el modo imperativo).

Los participantes de la escuela privada tuvieron mayor producción que los de la escuela pública, tanto de verbos *token* como *type*. También se encontró disparidad en la complejidad de las oraciones de ambos grupos: los participantes de la escuela privada, además de construir enunciados más complejos, lo hicieron con mayor frecuencia. La variabilidad de producción entre ambos grupos, puede deberse a la diferencia del *input* que escuchó cada grupo, tanto en sus casas como en sus respectivas guarderías.

Introducción

“El hombre es hombre gracias al lenguaje (...) El hombre es un ser que se ha creado a sí mismo al crear un lenguaje.” Octavio Paz. *El arco y la lira*

El lenguaje infantil es un fiel reflejo del entorno social en el que se desenvuelve el infante, ya que los niños aprenden a hablar a través de la interacción social (Bruner, 1983).

El proceso de adquisición del lenguaje se clasifica en tres grandes áreas: percepción, comprensión y producción del lenguaje. La percepción del lenguaje describe cómo se procesan los sonidos del lenguaje y la forma en que los infantes segmentan el flujo continuo del habla, de tal modo que sean capaces de reconocer palabras en el *input* (información lingüística que escuchan diariamente). Aslin et al. (1998) comparten la afirmación de que los infantes tienen una particular habilidad para segmentar y recordar estímulos del habla.

La comprensión siempre antecede a la producción y aunque avanzan a distinto ritmo, siempre están relacionadas (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001); cuando un infante comprende alrededor de 50 palabras, apenas produce 10.

Se han realizado numerosos estudios sobre la adquisición del lenguaje con infantes de habla inglesa, sobre todo en ambientes controlados, pero hay poca investigación con infantes hispanoparlantes y menos aún, que se haya llevado a cabo en situaciones espontáneas en ambientes naturales, de ahí la relevancia del presente estudio.

Para intentar responder qué tipo de palabras predominan en el lenguaje espontáneo de un grupo de 18 infantes de los 16 a los 36 meses de edad y la estructura de sus primeras oraciones, este trabajo inicia con una revisión de la etapa preverbal, y los estadios por los que atraviesan la mayoría de los niños en el

camino para convertirse en hablantes fluidos. Se abordan algunos de los factores que influyen en la producción verbal de los infantes, así como las diferencias en la producción de lenguaje.

Después se definen algunos conceptos fundamentales para el desarrollo del presente trabajo: palabra; las unidades de análisis y medición *types/tokens*; verbo y enunciado, para finalmente analizar la *“hipótesis de las restricciones cognoscitivas”* y la *“hipótesis del enfoque específico al lenguaje”*. Ambas estudian las primeras palabras de los neoparlantes, pero con distinta argumentación.

Ya que una de las preguntas de investigación que se plantea en el presente estudio es conocer la intención comunicativa de las primeras oraciones que construyen los infantes, parte del marco teórico de este trabajo lo constituye la clasificación que realiza la Real Academia Española sobre la estructura de las oraciones, en función de la intención comunicativa.

Se revisan algunos estudios que han medido la asimetría del aprendizaje de sustantivos vs. el aprendizaje de verbos.

Las variables independientes fueron la edad en meses y el tipo de escuela; las variables dependientes: la producción de sustantivos y verbos, y el propósito comunicativo de los enunciados.

Marco teórico

Adquisición del lenguaje

Hacia 1980, se comenzaron a desarrollar teorías y paradigmas metodológicos para el estudio de la sensibilidad del feto al lenguaje, gracias a los cuales se supo que la adquisición del lenguaje inicia en el sexto mes de gestación, cuando el sistema auditivo del feto ya le permite escuchar la voz de su madre entre los latidos del corazón y los gorgoteos del líquido amniótico. El feto al estar despierto

se va familiarizando con la voz de su madre y el lenguaje que ésta habla: su prosodia, su entonación y sus patrones rítmicos; así comienza el aprendizaje de la que será su lengua materna (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001).

El recién nacido puede distinguir el *input* lingüístico (información lingüística que escucha diariamente), de otros *inputs* auditivos, y está preparado para poner especial atención al lenguaje humano y, sobre todo, a la voz de su madre (Juszyk, 2000). Desde las primeras horas de vida, el niño es capaz de volver la cabeza hacia una fuente de sonido, lo cual demuestra que existe la coordinación entre la vista y el oído (Acuña y Sentis, 2004). Desde sus primeros días puede discriminar e imitar gestos faciales como la abertura de la boca o la protrusión de la lengua (Mehler et al., 1986; Juszyk et al., 1993).

El periodo preverbal abarca, en líneas generales, el primer año de vida, desde el primer grito del recién nacido, hasta las primeras palabras que emite con algún sentido. Serra et al. (2000, en Quintana, 2004) distinguen cinco etapas en este periodo, de acuerdo con los tipos y modos de producción sonora. Éstos son:

- llanto indiferenciado
- llanto diferenciado
- balbuceo
- el laleo (expresión balbuceante, repetitiva e ininteligible) que comienza alrededor de los seis meses
- la ecolalia (repetición de las palabras que acaba de escuchar)

Aunque los infantes emiten vocalizaciones parecidas a palabras (“*da-da*”) antes del primer año de edad, estas palabras por lo general carecen de una referencia simbólica y, por lo tanto, no son palabras verdaderas. Un infante no adquiere palabras con significado hasta que entiende que las palabras son referencias a objetos, eventos y acciones en el mundo (Wagner, Muse y Tannenbaum, 2007).

La comunicación intencional se manifiesta en los infantes hacia los nueve meses, cuando comienzan a utilizar vocalizaciones o gestos de petición y de indicación para influir en los demás. Se trata de las producciones protoimperativas –petición de objetos– y protodeclarativas –indicación de un objeto (Arregi, 1999).

Sin embargo, es pertinente mencionar que existe un rango de edad muy amplio para producir la primera palabra, ya que puede ocurrir desde los 10 hasta los 24 meses en algunos casos (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001).

Comunicación lingüística

Las primeras emisiones lingüísticas de los infantes son de tres tipos: protopalabras, palabras ligadas al contexto y palabras genuinas (Barrett, 1995, L. Bloom, 1973; Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001 en Ortega-Pierres, 2007).

Las protopalabras son palabras inventadas por el infante, el referente no es una palabra ("*pupu*" para referirse a su oso), es una convención entre el infante y las personas más cercanas. Surgen a la vez, palabras ligadas a contextos específicos, pueden ser similares en pronunciación y significado a las palabras que usan los adultos, pero no se consideran palabras genuinas, pues el infante las usa en un contexto específico; por ejemplo, llamar *pato* únicamente al pato de plástico con el que juega en la tina, pero no si lo ve en un libro (Golinkoff y Hirsch-Pasek, 2001). A estas palabras se les llama preléxicas. Las palabras ligadas al contexto se van descontextualizando de forma gradual y así surgen las palabras genuinas, a las que los infantes les dan un significado por similitudes perceptuales o funcionales (Ortega-Pierres, 2007).

Otras características del uso de las primeras palabras, es que con una sola transmiten el contenido de una oración (holofrase) con distintas funciones pragmáticas como pedir, comentar, negar, preguntar por alguien ausente, etc.

(Ortega-Pierres, 2007); y que tienen una sobreextensión semántica, por ejemplo, la palabra perro la pueden usar para denominar a todos los animales.

Aunque la investigación se ha centrado en el inglés y otras lenguas occidentales, los estudios interculturales sugieren que el patrón general de desarrollo del lenguaje es relativamente similar en todos los niños, y que la mayoría de ellos pasan por la misma secuencia de estadíos en su camino para convertirse en hablantes fluidos (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). Sin embargo, la variación en la producción de palabras se extiende de forma dramática desde que inicia la producción del lenguaje alrededor del primer año de edad, como se revisará más adelante en detalle.

Resulta difícil la definición del término “*palabra*”, a pesar de que los hablantes tengan un conocimiento intuitivo del mismo. Bello (1980) la define como un signo que representa por sí solo alguna idea o pensamiento.

En los estudios del desarrollo del lenguaje suele emplearse el término “palabra” como la unidad de análisis. Algunas de las diferencias entre una medición y otra radican precisamente en la definición de palabra, de ahí la necesidad de establecer los criterios. En el presente estudio se considera la palabra como una unidad de análisis en donde los niños hacen diferencias de una misma raíz por medio del uso de morfemas, como número, tiempo, persona y género (Alva & Hernández Padilla, 2001). Se excluyeron aquellas palabras incompletas de las cuales no fue posible determinar su significado.

Para la medición del lenguaje se adoptaron las medidas *types/tokens*. *Types* son las palabras no redundantes (diferentes entre sí). *Tokens* es el total de palabras emitidas por un sujeto sin importar las repeticiones (Plunkett y Marchman, 1996 en Alva, 2004).

La gramática se refiere al conjunto de relaciones que estructuran el lenguaje (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001), dos de sus partes fundamentales son

la morfología y la sintaxis. La sintaxis es el componente de la gramática que se encarga de estudiar el orden de las palabras en las oraciones; es considerada como un sistema de reglas que regula la estructura de los enunciados. La estructura sintáctica del español es de sujeto-verbo-objeto, a diferencia de otras lenguas como el alemán, coreano o el japonés que se organizan colocando el verbo al final (Owens, 2003).

Estudios de aprendizaje de verbos vs. sustantivos

Los estudios sobre el desarrollo del vocabulario temprano infantil, se concentraron, hasta hace algunos años en la adquisición de nombres de objetos; se publicaron numerosos estudios que reportaban la tendencia en los infantes a aprender sustantivos antes que otra clase de palabras. Esta tendencia se reportó en inglés (Bates et al., 1994; Bloom, 1998; Gentner, 1982; Goldin-Meadow, Seligman & Gelman, 1976; Nelson, 1973); en francés (Poulin-Dubois, Graham & Sippola, 1995); en español (Jackson-Maldonado, Thal, Marchman, Bates & Gutiérrez-Clellen, 1993); en italiano (Caselli et al., 1995); y en hebreo (Dromi, 1987), entre otros idiomas.

Schwartz y Leonard (1984) utilizaron un método experimental para medir la adquisición de sustantivos y verbos; enseñaron etiquetas de sustantivos y verbos a niños de habla inglesa en un rango de 12.5 a 15.5 meses, hasta que cumplieron 16 a 18 meses. Para los sustantivos, se les presentó a los niños un objeto no familiar realizando una acción familiar, mientras que para los verbos, les enseñaron un objeto familiar realizando una acción no familiar. Sus resultados mostraron que fue más fácil para los niños adquirir el nombre para el objeto nuevo. Sin embargo, la exposición de los niños a los referentes de acción fue relativamente breve, mientras que se les dio un tiempo más prolongado para manipular los objetos. A pesar de que la metodología de este estudio es cuestionable (Poulin-Dubois y Forbes, 2006), los resultados demuestran que los infantes anglo parlantes son consistentemente mejores para aprender etiquetas de objetos que las de verbos.

Se mencionó previamente, que la mayoría de estudios sobre la adquisición del lenguaje se han realizado con infantes de lengua inglesa; existen pocos estudios sobre el desarrollo del vocabulario temprano infantil en infantes hispanoparlantes. El primero del que se tiene registro fue realizado por Pérez-Pereira y Singer (1984), quienes se propusieron estudiar la evolución en la adquisición de morfemas y el uso del gerundio, el pretérito y el copretérito en un grupo de 109 infantes en un rango de tres a seis años de edad. Aplicaron dos tipos de pruebas de elicitación (estimulación o provocación): en las primeras, los niños debían realizar sus construcciones sobre palabras reales; y en las segundas, sobre palabras inventadas por los experimentadores. En ambas pruebas presentaron a los niños cartulinas con dibujos; en el caso de las palabras reales representaban un objeto, cosa o acción, al que la palabra hacía referencia y, en el caso de las palabras inventadas, simbolizaban objetos, cosas o acciones imaginarias, las cuales pretendían representar la palabra artificial.

Cada palabra fue introducida en un texto en el cual se omitía la forma que se pretendía elicitarse en el niño. Por ejemplo, para la elicitación del gerundio con palabras reales se empleó el siguiente texto: *“Este niño sabe dibujar. Él lo está haciendo ahora. ¿Qué está haciendo él ahora? Él ahora está _____”* y un ejemplo con palabras inventadas para elicitarse el copretérito: *“Este niño sabe autar. Él también lo hacía antes. ¿Qué hacía él antes? Él antes _____”*

Encontraron que los niños de tres años, además de cometer errores con los verbos irregulares para formar el gerundio o el pretérito, repitieron el pretérito y el copretérito tal como se les presentó, es decir, no añadieron a la raíz ninguna desinencia.

En general se observó que para todos los niños las pruebas con palabras reales fueron más sencillas que las pruebas con palabras artificiales, lo cual indica el papel que juega en la adquisición del lenguaje la familiaridad o frecuencia de uso, y que las situaciones artificiales confunden al niño y provocan una reacción

de perplejidad, de ahí la diferencia en los resultados que se pueden obtener cuando se registra el lenguaje espontáneo en ambientes naturales.

Concluyeron Pérez-Pereira y Singer (1984) que en español, los tiempos que más dificultades presentan para su conjugación –en todos los grupos de edad–, son el pretérito de indicativo y el copretérito, sobre todo en el caso de verbos irregulares. Otro error que cometieron con frecuencia, los niños de tres años, fue la sobrerregularización (aplicación de las reglas de conjugación de verbos regulares a verbos irregulares, v. gr. *dormió, condució*). Este error evidencia los esfuerzos de los infantes por encontrar una estructura, expresar sus pensamientos, y que están en la construcción de una gramática.

Ortega-Pierres y Alva (2004) estudiaron la producción de verbos y sustantivos en infantes mexicanos de 18 a 34 meses de edad, al interactuar con pares y con adultos. Encontraron que del total de palabras que emitieron, 23% fueron verbos y 24% sustantivos, lo cual evidencia que los infantes emiten ambas categorías gramaticales desde sus primeras palabras.

Bassano (2000) y Jackson-Maldonado (2001) realizaron estudios sobre el desarrollo del vocabulario temprano de infantes hispano-hablantes, que se basaron en reportes parentales tales como el *MacArthur Communicative Development Inventories*; y entre otras conclusiones aseguran que el uso de dos verbos juntos ocurre a los 24 meses. Los reportes parentales son instrumentos de evaluación temprana del desarrollo comunicativo-lingüístico; los padres evalúan las palabras que sus hijos pueden producir y/o comprender. Se establece en estos inventarios diversas categorías lexicales, entre otros: *animales, juguetes, comida, verbos de acción, exteriores, personas, artículos de casa, vehículos, ropa*.

Quintana (2004) realizó un estudio con infantes hispanoparlantes, en el cual destaca que durante el primer año los infantes no usan ningún tipo de marcaje formal en su lenguaje (palabras función); más adelante, entre los 12 y los 18 meses comienzan a usar marcadores morfológicos y sintácticos, al combinar

dos palabras en las que se aprecian o infieren algunas intenciones comunicativas para expresar relaciones de pertenencia, de acción, de comparación, etc. (Waxman y Markow, 1995). Progresivamente incluirán en sus enunciados un sujeto, una acción o un objeto directo y, posteriormente, producirán las oraciones compuestas.

Naves, Ibarra y Alva (2007), realizaron un estudio longitudinal que se propuso describir cómo usan las flexiones verbales de tiempo y persona ocho niños de dos escuelas en el Distrito Federal, una de las escuelas era privada y la otra pública. Este trabajo destaca el aspecto social, y la influencia que ejercen las personas que rodean al infante, además del nivel de estudios de las educadoras y el número de infantes que cada una tenía a su cargo, tanto de la escuela privada como la pública, ya que el estilo léxico de maestros o cuidadores influye en el desarrollo del vocabulario infantil, pues aportan un modelo de la lengua.

Naves et al. (2007), videograbaron 395 sesiones semanales durante 17 meses mientras se realizaban las actividades cotidianas en dos escuelas. Para conocer el tipo de flexiones verbales que emitieron los infantes, utilizaron las medidas *token* y *type*, así como la definición de palabra de Nagy et al. (1984). El estudio abarcó de los 18 hasta los 34 meses de edad. Reportaron que los niños de la escuela pública emitieron más verbos *token* que los de la escuela privada, es decir, repitieron más veces un mismo verbo. Los infantes de la escuela privada produjeron 50 verbos *type*, entre los 26 y 28 meses de edad, en tanto que los participantes de la escuela pública lo lograron entre los 27 y 33 meses. Los tiempos gramaticales que más usaron ambos grupos fueron el presente y el pasado de indicativo además del imperativo. Las personas gramaticales más utilizadas fueron la 1ª y 2ª del singular.

Naves et. al. (2007) atribuyen la variabilidad en la producción entre un grupo y otro, a la preparación de las maestras de una y otra escuela. Las de la escuela privada tenían 16 años o más de estudio, y cuidaban cada una de 3 a 4 niños; procuraban estimular a todos los niños para que participaran, e intentaban

equilibrar las intervenciones en el discurso de cada niño. Esto se reflejó en un vocabulario más amplio y con mayor riqueza léxica en los participantes de la escuela privada. En el caso de la escuela pública reportaron inconstancia en la atención que brindaban las maestras y cuidadoras a los infantes, además de un estímulo limitado.

El verbo

Los verbos son el centro de la arquitectura de la gramática, ya que determinan la estructura del argumento de una oración (Michnick y Hirsh-Pasek, 2006). Se le llama lenguaje telegráfico cuando el infante usa palabras contenido: sustantivos, verbos y adjetivos, pero omite palabras función: artículos, conjunciones y preposiciones (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001). Se considera que la omisión de algunas palabras función se debe a que éstas implican un procesamiento más profundo que las palabras contenido (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

Los verbos contienen información semántica y sintáctica que no tienen otras categorías gramaticales (Brackenbury, 2003). Semánticamente expresan existencia, esencia, proceso, acción, pasión o estado y sintácticamente las nociones de persona, número, tiempo, modo, aspecto y voz. Es la clase de palabras que posee más accidentes morfológicos. En español se puede usar el verbo de tres maneras: como un hecho real u objetivo (indicativo); como un hecho irreal o subjetivo (subjuntivo) y como una orden o mandato (imperativo) Bello (1980).

Según la hipótesis del andamiaje sintáctico *syntactic bootstrapping*, la posición de la palabra en una oración le ayuda al infante a inferir su significado; cada marco sintáctico le proporciona información semántica (Naigles y Hoff Ginsberg, 1998). Por ello es benéfico que el infante escuche el mismo verbo usado en distintas formas, en preguntas, en órdenes, en exclamaciones, o en oraciones declarativas (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001).

El verbo se ha llamado siempre la palabra por excelencia, la palabra que representa las afirmaciones y juicios que se hacen de las cosas (Monlau, 1856). Su papel fundamental es situar en el tiempo el tema de la oración, insertarlo en la secuencia de las cosas que ocurren, atribuirle una realidad (Seco, 1979).

El enunciado es la unidad mínima capaz de constituir un mensaje verbal; puede estar formado por una o varias oraciones. De acuerdo con la Real Academia Española (2010), en nuestra lengua se utilizan las estructuras imperativas, interrogativas, exclamativas, declarativas y desiderativas. Todas ellas pueden tener variantes afirmativas y negativas. Estas modalidades se manifiestan a través de la entonación, el orden de las palabras, el modo verbal y otros recursos. Se aplicó este modelo para el análisis y clasificación de los primeros enunciados con verbo que emitieron los 18 participantes del presente estudio.

Diferencias en el desarrollo del vocabulario

Bates et al. (1994) realizaron en su laboratorio un estudio con 1,803 niños angloparlantes con edades de 8 a 30 meses, para medir las diferencias en el desarrollo del vocabulario. Utilizaron los reportes parentales, (*CDI Child Development inventories*) -instrumento que han aplicado por más de 15 años en su laboratorio. El 79% de las madres de los participantes tenían más de 12 años de estudios.

Encontraron que a los 16 meses el 10% de los niños producían 6 palabras, en tanto que el 10% con mayor producción llegó a 357; la mediana (valor que ocupó el lugar central de los datos) fue de 44 palabras en este grupo. A los 20 meses el rango se extendió de 3 a 544 palabras con una mediana de 170. A los 24 meses el 10% más bajo produce menos de 57 palabras y el 10% más alto produce 534 palabras; la mediana llegó a las 311 palabras. A los 30 meses el rango fue de 208 a 675 palabras con una mediana de 574.

Ante las diferencias tan grandes de producción, según los grupos de edad, para el análisis del tipo de palabras que producían los participantes y el orden en que las van integrando a su vocabulario optaron Bates et al. (1994) por considerar los grupos según el nivel de desarrollo de vocabulario y no por la edad. Sus resultados mostraron que los sustantivos son los primeros que producen y es la categoría de palabras que aumenta más rápido. El segundo tipo de palabras que surgieron en el vocabulario de los participantes fueron las predicativas (verbos y adjetivos) y por último las palabras función (preposiciones, conjunciones, artículos). En términos muy generales concluyeron que este es el orden en que van construyendo la gramática los neoparlantes.

Coinciden López Ornat et al. (1994); Aguado (1995); Serra et al. (2000) en señalar los tres años como el periodo en el que la mayoría de los infantes ya tiene un lenguaje organizado, pues los trabajos en español sobre el ritmo de adquisición de los fonemas, los significados, las combinaciones de palabras y el uso adecuado en función de los interlocutores y contextos, así lo evidencian.

La funcionalidad del lenguaje será otra de las habilidades que desarrollarán los neoparlantes, la cual consiste en la adaptación del niño a su interlocutor, cambiando su estilo de hablar según la edad de quien lo escucha. Bijou, Umbreit et al. (1986a) y Bijou, Chao & Ghezzi (1986b) desarrollaron una metodología con la cual pudieron identificar cómo los niños de diez años, al hablar con niños menores, producen más iniciaciones (cada vez que toman la palabra) que las que usarían al interactuar con niños de su misma edad; también identificaron que sus intervenciones, en este caso, son más cortas. Ahora que, cuando estos niños de diez años hablan con otros más grandes y con adultos, sus iniciaciones son menos y más largas (Alva, 2004).

Explosión del vocabulario

Entre los 18 y los 30 meses de vida ocurre la explosión de vocabulario, *vocabulary spurt*, y es entre los 27 y 28 meses cuando se presenta el mayor aumento de vocabulario (Mervis y Bertrand, 1995). Los elementos que se consideran para medir la explosión del vocabulario son: el número de palabras que conforman el vocabulario activo del niño, el número de palabras nuevas que comienza a producir y el tiempo en el que ocurre este aumento de vocabulario. Cuando los infantes tienen un vocabulario activo de 50 palabras (entre los 19 y 21 meses de edad en promedio), ocurre un aumento notable de nuevas palabras, ya que pueden pasar de aprender 8 u 11 por mes, a 22 o 37 por mes, y seguir aumentando el nivel de aprendizaje hasta que llega a ser prácticamente imposible llevar un registro diario de las palabras que produce el niño (Hernández Padilla y Alva Canto, 2007).

Aunque el fenómeno de la explosión de vocabulario ha sido citado ampliamente en la literatura (Bates, Bretherton & Snyder, 1988; Benedict, 1979; L. Bloom, 1973; Dromi, 2001; Gershkoff-Stowe & Smith, 1997; Goldfield & Reznick, 1990; McShane, 1980; Nelson, 1973 en Ortega-Pierres, 2007) y se le ha considerado como una etapa universal en la adquisición del lenguaje, en años recientes algunos autores han cuestionado su universalidad y, más aún, su existencia (Bloom, 2000; Ganger & Brent, 2004; Reznick & Goldfield, 1992, en Ortega-Pierres, 2007). No presentan todos los niños un incremento abrupto en su vocabulario; algunos presentan un crecimiento continuo sin puntos de aceleración, otros muestran patrones escalonados de crecimiento, y otros más manifiestan combinaciones de explosiones de diferente magnitud combinadas con incrementos no significativos (Ortega-Pierres, 2007).

Sea o no un fenómeno universal la explosión de vocabulario, el hecho es que alrededor de los 24 meses de edad se presenta un incremento importante en el aprendizaje de palabras (Ortega-Pierres, 2007). Plunkett (1993) propone que

una vez que los infantes resuelven el problema de la segmentación de palabras (encontrar las palabras dentro del flujo del habla), es cuando ocurre la explosión de vocabulario.

Otra explicación que se ha dado es que la explosión de vocabulario coincide con varios cambios en el área cognitiva, como la habilidad de reconocer que las diferentes posiciones de las palabras que conforman las oraciones marcan una diferencia en el significado (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). Otra más, es la habilidad para categorizar (capacidad que permite al ser humano reconocer las cosas con las que se enfrenta, asemejándolas y diferenciándolas de otras, sin que las haya visto previamente), que es cuando el infante se percata de que todos los objetos pueden ser clasificados y que a cada uno le corresponde un nombre. Después de que experimenta este *insight* el infante comienza a buscar un nombre para cada objeto, y así ocurre la explosión del vocabulario (Galván y Alva, 2007).

Factores influyentes

En el aprendizaje del lenguaje participan tanto la naturaleza, como la crianza, y la interacción de ambas (Elman et al., 1996). El lenguaje sólo se consigue en un contexto social mediante la imitación.

Antes del lenguaje está la mirada; el intercambio visual entre la madre y el infante, el amamantamiento constituye uno de las experiencias sociales más importantes del proceso de adquisición del lenguaje, ya que así comienza a cimentarse lo que más adelante se traducirá en los turnos del habla (Arias y Hernández, 2007).

Los infantes dependen de la cantidad de lenguaje que escuchan para la construcción de su vocabulario. El modelo de *input* (información lingüística que el niño escucha diariamente) es crucial; los cuidadores del infante que se preocupan

por enfatizar la entonación, la acentuación y la repetición de palabras, hacen que el lenguaje sea más sobresaliente. Es tan importante la forma en que se dicen las palabras, como el contenido (información que transmite) del habla de los adultos (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). Específicamente el lenguaje que el niño experimenta, afecta el progreso de la producción de palabras.

Existen diferencias individuales en el proceso de la adquisición del lenguaje, como ocurre en todas las áreas de desarrollo. Goldfield y Snow (1985) destacan tres variables: el sexo, el orden de nacimiento y el nivel socioeconómico.

Golinkoff y Hirsh-Pasek (2001) sostienen que las niñas maduran más rápido, y tienen una ventaja sobre los varones pues el área de su cerebro dedicada al lenguaje se especializa más pronto.

Alva, Hernández-Padilla y Carrión (2001) señalan que la forma en que interactúan los adultos con los niños puede ser la causa de las diferencias, pues los adultos suelen dirigirse a las niñas con un lenguaje más rico en detalles, en tanto que a los niños se les habla con un estilo focalizado y breve. Hernández & Alva (2007) hicieron una comparación entre grupos para las variables de sexo, orden de nacimiento y tipo de escuela, y encontraron algunas tendencias referentes al sexo: los niños presentaron una curva de crecimiento más lento desde las 100 y hasta las 200 palabras, que fue el máximo de palabras que adquirieron, en tanto que las curvas de crecimientos de las niñas presentaron una gran variabilidad, pues hubo diferencias muy notables entre ellas.

Alva, Hernández-Padilla, Carrión y Castro (2000) han encontrado que el ser hijo único o primogénito favorece la interacción directa con un hablante experto de la lengua, pues a través de correcciones e incitaciones continuas, van moldeando el lenguaje del niño. Los primogénitos muestran una mayor cantidad de emisiones verbales y un mayor vocabulario en el caso de ser hijos únicos. Sin embargo, los que nacen en segundo lugar, desarrollan un mayor promedio en la longitud de las intervenciones, lo cual se explica sobre la base del aprendizaje observacional,

pues aprovechan la interacción madre-hermano mayor (Alva, Hernández-Padilla & Carrión, 2000). Cuando ambos padres y el primogénito conversan con el más chico, éste no obtiene tanta habla dirigida a él como a su hermano mayor, además de que es probable que lo que escuche del hermano mayor no sea tan rico lingüísticamente como el habla de los padres. Alrededor de los tres o cuatro años de edad estas diferencias en el desarrollo del lenguaje desaparecen casi por completo.

El nivel socioeconómico es otro factor que se debe considerar en el desarrollo del lenguaje. Alva y Arboleda (1990) y Alva y Carrión (1990) utilizaron en su investigación, el número de años de estudio del padre como variable para diferenciar una clase de otra. Los hijos de padres que tenían más de 16 años de estudio (clase alta), incrementan su vocabulario e interacciones verbales con la edad, mientras que los hijos de padres con 9 años o menos de estudio (clase baja), no incrementan ninguna de las variables evaluadas.

Las diferencias en la cantidad de lenguaje al que están expuestos los infantes dependiendo del nivel socioeconómico pueden ser enormes. Heath (1990) describe cómo niños que habitan en casas de interés social, con madres solteras con una escasa educación, viven en virtual silencio.

Hart y Risley (1995) dieron seguimiento, durante dos años y medio, a 42 familias norteamericanas de tres clases sociales. Compararon la conversación que escucha en casa un niño menor a los dos años de edad; un niño que vive de la beneficencia estatal escucha cerca de 616 palabras por hora; el de la clase obrera 1,251 y el que tiene padres con estudios profesionales 2,153, lo cual significa que en el transcurso de un año estos niños escuchan 3 millones de palabras, 6 millones de palabras y 11 millones de palabras, respectivamente. Los niños con padres de nivel socioeconómico alto de este estudio, no sólo escucharon la mayor cantidad de palabras, sino que escucharon más palabras diferentes. Los infantes con padres de nivel socioeconómico bajo, además de haber escuchado pocas palabras, escucharon en promedio 11 prohibiciones por hora, comparado con las 5

que escucharon los niños con padres profesionistas. Es importante destacar que todos los padres que participaron en este estudio hablaban en forma amorosa a sus hijos, todos ellos participaron de forma voluntaria en un estudio sobre el desarrollo de sus hijos, pero dependiendo del nivel socioeconómico, tenían estilos muy diferentes de interacción, sobre todo respecto al uso del lenguaje (Hoff, 2006).

La Extensión Media de la Emisión *mean length utterance* (MLU por sus siglas en inglés) se ha utilizado desde que Brown (1973) introdujo el término, para la medición del desarrollo y normatividad del lenguaje. Se considera un indicador del desarrollo gramatical, ya que casi todos los nuevos tipos de conocimiento incrementan la longitud; una palabra en español tiene más variantes que en el inglés, pues es más rico el sistema morfológico en español, y el MLU debe reflejar las habilidades lingüísticas del niño. Esta medida se aplica hasta los 48 meses aproximadamente, que es cuando los infantes inician el periodo gramatical, ya que sólo mide nuevo conocimiento lingüístico (Brown, 1973 en Villanueva y Alva, 2007).

Eisenberg, McGovern y Lundgren (2001) consideran que el MLU tiene limitaciones, pues las emisiones más largas no necesariamente reflejan emisiones más complicadas en su sintaxis o gramática, en comparación con emisiones más cortas. También, se ha mostrado que el MLU no muestra un incremento constante con la edad cuando se hacen seguimientos longitudinales de los infantes y que además, el uso de MLU no es comparable entre diferentes lenguas.

Snow (1999) analizó un grupo de infantes de 45 meses de edad con nivel socioeconómico bajo, para medir el promedio de palabras que emitían (MLU), y encontró que su MLU correspondía al de niños de clase media con un año menos de edad. Arriaga et al. (1998) encontraron que 70% de los infantes de nivel socioeconómico bajo estuvieron por debajo de la mediana del MCDI *MacArthur Communicative Development Inventory* de complejidad en las oraciones. Por otro lado, las diferencias socioeconómicas no están relacionadas con que los infantes

usen o no estructuras complejas, sino en la frecuencia con que lo hacen (Huttenlocher et al., 2002; Tough, 1982 en Hoff, 2006).

Respecto al estilo comunicativo y la habilidad comunicativa de infantes en edad preescolar, se encontraron diferencias relacionadas con el nivel socioeconómico y los propósitos comunicativos del lenguaje. Los niños con padres menos educados usan con menor frecuencia el lenguaje para analizar y reflexionar, para razonar y justificar, o para predecir y considerar posibles alternativas que niños con padres más educados. Se sugiere que las diferencias de estructura en el lenguaje de los niños asociado con el nivel socioeconómico puede ser un subproducto de estas diferencias funcionales (Tough, 1982 en Hoff, 2006). En un análisis sociológico reciente de nivel socioeconómico y lenguaje, Bernstein (1970 en Hoff, 2006) argumenta, de forma similar, que los niños de nivel socioeconómico bajo y alto no difieren en el conocimiento de lenguaje, sino en las diferencias en la carga comunicativa que tiene su lenguaje, lo cual da lugar a diferencias en la cantidad, la estructura y el repertorio léxico del lenguaje que producen.

Clark-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien y McCartney (2002), realizaron un estudio con 1,364 familias en los Estados Unidos, para investigar si las características de las guarderías y los cuidadores, afectaban en el desarrollo de los infantes. Los resultados que obtuvieron fueron consistentes con investigaciones previas publicadas por el *National Institute for Child Health & Development* (1999b). En ambos estudios reportaron que los infantes que fueron atendidos por cuidadores que tenían formación universitaria o entrenamiento especializado, desplegaron mejores habilidades preacadémicas y comprensión de lenguaje.

Los infantes que estuvieron en las guarderías con las calificaciones más altas obtuvieron mejores evaluaciones en las pruebas estandarizadas cognitivas y de lenguaje a los 15, 24 y 36 meses.

Respecto al desarrollo de la gramática, se ha encontrado que infantes de nivel socioeconómico alto producen respuestas más largas al hablar con adultos (McCarthy, 1930 en Hoff, 2006), califican más alto en pruebas estandarizadas que incluyen mediciones de desarrollo gramatical (Dollaghan et al., 1999; Morrisset, Barnard, Greenberg, Booth & Spieker, 1990), y en el lenguaje espontáneo sus emisiones son más complejas (Arriaga et al., 1998).

“Hipótesis de las restricciones cognoscitivas”

La “hipótesis de las restricciones cognoscitivas” sostiene que predominan los sustantivos sobre los verbos en la comprensión y producción temprana, ya que los sustantivos son más accesibles que los verbos por su “simplicidad conceptual”, independientemente de las características de la lengua materna (Gentner & Boroditsky, 2009).

Gentner (1982) apoya la “hipótesis de las restricciones cognoscitivas”, al considerar que la tarea de aprender una etiqueta para un verbo es cognitivamente más compleja, ya que expresa relaciones entre conceptos; el niño necesita entender la relación entre sujeto y objeto, además de procesar el movimiento de los objetos y las acciones humanas. Los sustantivos, en cambio, son unidades estables y consistentes a través del tiempo y el contexto (Gentner, 1982; Macnamara, 1972).

La mayoría de los estudios sobre la adquisición del lenguaje se han realizado con infantes de lengua inglesa. La estructura canónica del inglés de sujeto-verbo-objeto (Akhtar, 1999), facilita que los niños pongan más atención a los nombres de los objetos que se encuentran, frecuentemente, al final de una oración (Goldfield, 1993; Tardif, Shatz & Naigles, 1997), lo cual puede sesgar los resultados hacia los sustantivos, como lo postula la “hipótesis de las restricciones cognoscitivas”.

De forma similar, el estudio que realizaron Rice y Woodsmall (1988) demostró también que es más fácil para niños de 3-5 años, hablantes del inglés, aprender palabras de objetos.

Sin embargo, lenguas como el coreano, japonés y chino mandarín que tienen estructura sintáctica de sujeto-objeto-verbo (Akhtar, 1999), favorece el aprendizaje de los verbos por su sobresaliente posición al final de las oraciones. Otra característica de estas lenguas orientales es que permite la omisión del sujeto y el objeto, por lo que es frecuente que un verbo sea la única palabra en la oración, en consecuencia, los niños aprendices de estas lenguas escuchan verbos con más frecuencia que los niños aprendices del inglés.

Imai, Haryu y Okada (2002) utilizaron un paradigma experimental en un estudio interlingüístico con infantes de 3 y 5 años, hablantes del inglés, japonés y chino mandarín. Investigaron si los niños podrían desempeñarse igual en el aprendizaje de sustantivos y de verbos. Encontraron que los niños en cada una de las lenguas (inglés, japonés y chino mandarín) y en ambos grupos de edad (3 y 5 años), entienden que los sustantivos se refieren a objetos y que las acciones en las que el objeto de referencia es usado son irrelevantes para el significado del sustantivo. En contraste, en la tarea del aprendizaje de verbos nuevos, en ninguno de los grupos de las tres lenguas los infantes de 3 años pudieron extender los verbos nuevos. Los infantes de 5 años pudieron extender un verbo novedoso a un evento que consiste en la misma acción pero con un objeto diferente. Los resultados de Imai et al. (2002) apoyan la “hipótesis de las restricciones cognoscitivas”, incluso para lenguas que por su morfología se podrían clasificar como amigables con los verbos.

Au, Dapretto & Song (1994); Kim, McGregor y Thompson (2000) realizaron estudios sobre el lenguaje temprano de infantes hablantes del coreano; Gentner (1982) y Tardif et al. (1999) lo hicieron con hablantes del chino mandarín, y en ambas lenguas encontraron un frecuente sesgo a los sustantivos; un estudio más que fortalece la “hipótesis de las restricciones cognoscitivas”.

“Hipótesis del enfoque específico al lenguaje”

A pesar de la evidencia empírica y soporte teórico del sesgo a los sustantivos, hay una creciente evidencia empírica de que esta tendencia se ha sobreestimado, la cual da fundamento para que surja la “hipótesis del enfoque específico al lenguaje” (Bloom, Tinker & Margulis, 1993; Nelson, Hampson & Shaw, 1993; Tardif, Shatz & Naigles, 1997).

La “hipótesis del enfoque específico al lenguaje” propone que es la interacción con la madre o los cuidadores, su *input* y el contexto, lo que influye de manera determinante en el vocabulario temprano de los infantes (Goldfield, 1993; Tardif, Shatz & Naigles, 1997; Pine, Lieven & Rowland, 1997; Choi, 1999, en De León Pasquel 2005). Farrar, Friend y Forbes (1993); Goldfield (2000); Sandhoper, Smith y Luo (2000) apoyan esta hipótesis, pues afirman que el contexto en el que interactúa el sujeto produce cambios en su lenguaje.

La calidad y cantidad de las conversaciones entre adultos y niños son importantes, pues los niños experimentan desafíos cognitivos al hablar con adultos, dependiendo del nivel de estudios que éstos tengan (Snow, Burns y Griffin, 2002).

Choi & Gopnik (1995) y Tardif, Gelman & Xu (1999) quienes están a favor de la “hipótesis del enfoque específico al lenguaje”, sostienen que la tendencia a la producción de sustantivos es una consecuencia de la estructura lingüística del inglés sujeto-verbo-objeto —como se mencionó previamente—, y no una tendencia universal en todas las lenguas.

De León Pasquel (2005) reporta que en el tzotzil zinacanteco los niños aprenden los nombres de acciones tan temprano, como los nombres de objetos. En esta lengua los verbos son sobresalientes, y mucho más frecuentes que los sustantivos. Concluye esta lingüista que los verbos predominan en y más allá de la

frontera de las primeras 50 palabras. Este es otro argumento a favor de la “hipótesis del enfoque específico al lenguaje”.

Las investigadoras Naigles y Hoff-Ginsberg (1998) sostienen que los factores que explican el por qué los infantes aprenden unas categorías de palabras antes que otras son la frecuencia y la posición saliente. De ser así, los infantes estarían más capacitados para aprender aquellos verbos que aparecen con más frecuencia en el *input*, y/o que aparecen en la saliente posición final, porque estos verbos pueden extraerse con más facilidad de la corriente de sonido y ofrecen más oportunidades de ser interpretados (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001).

Bloom (2000) propone que indistintamente si un niño es criado en Papua Guinea o en los cafés de Harvard Square, las primeras palabras de ambos serán semejantes, y se referirán a nombres propios de personas, de animales, nombres comunes como pelota o leche; modificadores como caliente, palabras que se refieren a acciones, tales como arriba y palabras que están relacionadas con interacciones sociales.

El significado también influye en el orden en que los infantes adquieren nuevos verbos, pues algunos son cognitivamente más fáciles que otros. Aquellos con significado más concreto es de esperar que los aprendan antes que aquellos con significado más abstracto, por ejemplo *ir* vs. *pensar*. Tomasello y sus colegas demostraron la importancia de las claves socio/pragmáticas para aprender verbos (Tomasello, 1992; Tomasello y Kruger, 1992), por lo que se puede esperar que los verbos que se escuchan en las rutinas familiares como besar, hacer cosquillas, puedan aprenderse antes que otros como brincar o empujar (Naigles y Hoff Ginsberg, 1998).

Sin embargo, algunos investigadores del proceso de adquisición de lenguaje señalan que los factores metodológicos podrían explicar la discrepancia entre la predominancia de verbos o sustantivos, pues los estudios que reportan un

vocabulario balanceado provienen de información en contextos naturales, mientras que estudios que arrojan un sesgo a los sustantivos usaron información de reportes parentales Poulin-Dubois y Forbes (2006).

Dromi (2001) coincide con Poulin-Dubois y Forbes (2006) en que la diferencia en la proporción entre nombres de objetos y de acciones puede deberse a la metodología que se emplee para la recopilación de datos, y no a las características de una u otra lengua, o al habla que se utilice para dirigirse a los infantes.

Jackson-Maldonado y Maldonado (2001) concluyen que los resultados que se desprenden de un estudio que utiliza muestras espontáneas, podrían discrepar de aquellos que provienen de estudios experimentales o de otros sistemas de observación.

La metodología de observación también puede arrojar resultados desiguales al estudiar el tipo de verbos que generan los infantes (Tomasello y Kruger, 1992); un niño observado en situación espontánea utiliza más verbos de acción (los que designan maneras de actuar, como *abrazar*, *tocar*, o maneras de moverse *caminar*, *bailar*, *saltar*) que verbos de resultado (aquellos en los que se logra un objetivo, se obtiene algún objeto o se produce un cambio de lugar: *abrir*, *romper*, *tapar*, sin especificar el tipo de movimiento que el verbo implica).

Behrend, Harris y Cartwright (1995) también encontraron que los niños generaron más verbos de resultado que de acción cuando se realiza el estudio en una situación experimental y se usan palabras inventadas.

Es así que el propósito del presente trabajo es estudiar en ambientes naturales, el lenguaje espontáneo de infantes mexicanos de 16 a 36 meses de edad, para investigar qué tipo de palabras son las que predominan en su lenguaje temprano, la edad en que llegan a emitir los primeros verbos *token*, cuáles son los

propósitos comunicativos de sus primeros enunciados y si varía el vocabulario de los infantes dependiendo del tipo de escuela al cual asisten.

Ya que el lenguaje infantil refleja el entorno social en el cual se desenvuelven los infantes, el presente trabajo se llevó a cabo en dos escuelas del Distrito Federal; una privada y otra pública.

Método

Se optó por un diseño longitudinal para el presente trabajo, porque esta modalidad permite describir la evolución del lenguaje infantil y su desarrollo a través del tiempo. No hubo manipulación deliberada de las variables independientes. Las medidas se realizaron semanalmente, de los 15 a los 30 meses de edad, y quincenalmente de los 31 a los 36 meses de edad, con la finalidad de registrar, medir y analizar las primeras palabras que emiten los infantes; cuándo comienzan a emitir los primeros verbos; cuáles son los propósitos comunicativos de sus primeros enunciados y si varía el vocabulario de los infantes dependiendo del tipo de escuela al cual asisten. Se eligieron dos tipos de escuela (una privada, la otra pública), y un grupo de niños que tenían 16 meses de edad al inicio del estudio, y se les dio seguimiento a lo largo de 21 meses.

Para la medición de palabras se utilizó la definición propuesta por Nagy et al., 1984 (en Alva, 2004). Se consideraron los tres aspectos establecidos por Nagy:

- a) la fuente o la muestra de la cual fue obtenido el *corpus* de palabras
- b) criterios de inclusión o exclusión de palabras
- c) criterios para agrupar palabras relacionadas

La fuente de donde se obtuvo el *corpus* fue el lenguaje espontáneo de los 18 niños que participaron en el presente estudio, y que se grabaron en su ambiente natural. Como se le colocó en la espalda a cada participante una

mochila que contenía una grabadora portátil, se pudieron grabar sus verbalizaciones sin importar por donde se desplazaran dentro de la escuela, ya fuera el aula, las áreas de juego, de alimentación o de aseo.

Para los criterios de inclusión se empleó la definición de palabra que proponen Alva y Hernández-Padilla (2001), se consideraron todas las variantes de género, número, flexiones verbales, frases interjeccionales (órale pues; qué onda), fórmulas sociales (buenos días), nombres comunes compuestos (Los Simpsons) y juegos de palabras (de tín marín, de do pingüé), así como los verbos compuestos (quiero subir). Se consideraron las palabras o las fórmulas verbales como una unidad, porque así las sustrae el niño del ambiente en el cual aprende la lengua.

Se les llamó *tokens* a todas las palabras que producen los infantes, incluidas las repeticiones, y *types* a las unidades léxicas individuales, las palabras que son diferentes sin considerar las repeticiones (Alva, 2007).

Preguntas de investigación

- ¿Son verbos o sustantivos las palabras que predominan en el lenguaje temprano de los infantes?
- ¿A qué edad emiten los primeros 100 verbos *token*?
- ¿Cuáles son los propósitos comunicativos de sus primeros enunciados?
- ¿Varía el vocabulario de los infantes dependiendo del tipo de escuela al cual asisten?

Variables

Variables independientes

- Edad en meses de cada participante
- Asistencia a escuela pública o privada

Variables dependientes

- Producción de sustantivos y verbos
- Propósito comunicativo de los enunciados

Diseño

Por tratarse de un estudio que entra en el rubro de *aprendizaje*, y por la continuidad temporal del mismo (de los 16 a los 36 meses de edad de los participantes), se optó por un diseño longitudinal, como lo recomiendan Grice (1966); Grice & Hunter (1964); Greenwald (1976 en Castro, 2007). Los estudios longitudinales permiten describir la evolución del lenguaje infantil y analizar el desarrollo a través del tiempo, a fin de hacer inferencias de los cambios, sus determinantes y sus consecuencias (Hernández, Fernández y Baptista, 2000).

Participantes

En este estudio participaron 18 infantes, nueve asisten a una guardería privada y nueve a una guardería pública; en cada grupo cinco son niños y cuatro son niñas. Al inicio del estudio su edad era de 16 meses y culminó cuando tenían 36 meses de edad. En cada una de las guarderías se pidió la autorización de los padres para la participación de sus hijos en el presente estudio; quienes estuvieron de acuerdo en que participaran sus hijos respondieron un cuestionario sociodemográfico para poder aplicar los siguientes criterios de inclusión: que sus hijos fueran hispano parlantes, que no estuvieran expuestos a una segunda lengua, su regularidad de asistencia a la escuela, que hubieran nacido a término y no presentaran problemas fono articulatorios.

Escenarios

El trabajo de campo se efectuó en dos guarderías del Distrito Federal. Se realizaron 1,296 sesiones de videograbación semanales de 30 min cada una, dentro de ambas instituciones en los respectivos salones, áreas de juego, áreas de alimentación, áreas de aseo personal y el jardín, durante las actividades cotidianas de los participantes. En cada grupo cinco son niños y cuatro son niñas. Se procuraron condiciones de iluminación favorables y que no hubiera

interferencia de ruidos exteriores. Las videocámaras y aparatos de grabación se instalaron cuidando de no interferir en las actividades de los infantes y sus maestras.

Como el propósito del presente trabajo es conocer el lenguaje espontáneo en ambientes naturales, no hubo interferencia en la interacción de los niños y niñas ni entre ellos ni con las maestras ni los observadores.

La guardería pública atendía a hijos de trabajadoras del sector público; la guardería privada recibía a hijos de ejecutivas de una institución privada de educación superior.



Se puede apreciar la mochila en la espalda de los participantes de la guardería privada, donde se colocó una grabadora de reportero o un micrófono inalámbrico para registrar cualquier emisión verbal, sin importar por dónde se desplazaran los niños.



En el área de juegos los niños de la guardería privada se desplazan en sus actividades cotidianas

Procedimiento

Se consultó a los padres en ambas instituciones, si aceptaban la participación de sus hijos en el presente estudio; aquellos que lo aprobaron y dieron su consentimiento por escrito, se presentaron a una entrevista y respondieron un cuestionario sociodemográfico, para ubicar los siguientes criterios de selección:

- Que fueran hijos de padres hispanoparlantes
- La regularidad de su asistencia a la escuela, a fin de asegurar la continuidad en el estudio
- Que no estuvieran expuestos a una segunda lengua
- Que no padecieran problemas prenatales, fonoarticulatorios, ni auditivos que impidieran la producción de lenguaje
- Que no presentaran algún grado de limitación intelectual

El cuestionario sociodemográfico que se aplicó a los padres está organizado en tres secciones. El cuestionario incluye 65 reactivos de opción múltiple, de los cuales 19 estaban dirigidos a recabar la información del niño; 23 datos acerca de la madre y 23 datos acerca del padre. Los reactivos se refieren a información como edad, estructura familiar (número de gesta, número de hermanos; cuidadores y parentesco), nivel de escolaridad de los padres, lenguas, condiciones de vivienda y situación laboral de los padres.

Materiales para registrar las emisiones verbales de los infantes:

- Hojas de registro
- Lápices
- Una grabadora de audio
- Una mezcladora de audio
- Tres grabadoras portátiles de audio con micrófono
- Tres micrófonos inalámbricos portátiles
- Una consola de grabación
- Una videocámara
- Audífonos

- Videocintas
- Audiocintas
- Seis mochilas pequeñas

Materiales para la captura y transcripción de los datos:

- Televisión
- Reproductor de audio y video
- Audífonos
- Computadora (con los programas de Word y Editor)

Registro de las sesiones

En cada una de las 1,296 sesiones de grabación se colocaron la cámara y los micrófonos unidireccionales. Uno de los investigadores se encargaba de manejar la cámara de video, mientras que los dos observadores colocaban a los participantes las mochilas que contenían, ya fuera uno de los micrófonos inalámbricos o una de las grabadoras de reportero, los cuales enviaban la señal a la mezcladora de audio y ésta a un audio deck que permitió obtener una audiocinta con las emisiones de cada niño. Es así que, mientras realizaban las actividades cotidianas, sin importar por donde se desplazaran los infantes dentro de la guardería (en el aula, las áreas de juego, de aseo o de alimentos), se grabaron todas sus emisiones verbales durante los 30 min que duró cada sesión,

Una vez iniciada la sesión, los dos observadores apuntaban textualmente en las hojas de registro las verbalizaciones de los niños que les fueron asignados, (tomando en cuenta tanto las verbalizaciones hechas por el niño para sí mismo, en interacción con sus semejantes y/o con los adultos) además del contexto en el cual se produjeron las emisiones verbales y la actividad que se llevaba a cabo en ese momento, con el fin de que esa información sirviera de apoyo al hacer la transcripción de las grabaciones. Un cuarto investigador se hacía cargo de verificar el funcionamiento del equipo inalámbrico.

Para el rango de edad de 15 a 30 meses, los infantes fueron observados semanalmente, en tanto que para el rango de 31 a 36 meses las observaciones fueron quincenales.

Después de las sesiones, cada uno de los observadores transcribió a un procesador de palabra, la información de audio, de video y sus propias notas. Primero fue en el programa de *Word*, incluyendo todos los datos del contexto, posteriormente en un documento de “sólo texto”, se suprimieron los datos del contexto y las emisiones de sujetos ajenos a los participantes. Este proceso se llevó a cabo en el Laboratorio de Infantes de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Como en estas edades los niños emiten verbalizaciones que no son necesariamente palabras, o las pronuncian incorrectamente, se transcribieron todas las producciones verbales tal como las emitieron, interpretando después lo que cada niño quiso decir, siguiendo los criterios de “transcripción para confiabilización”. Estos criterios de confiabilización se llevaron a cabo cuando una palabra no se entendía, por lo que dos o tres personas como jueces verificaron las situaciones contextuales en las videograbaciones para determinar su significado o interpretación hasta llegar a un acuerdo. Cuando no fue posible deducir el significado de la palabra aún con ayuda del contexto, se acudió a la cuidadora o se clasificó como una palabra “sin sentido”.

Posteriormente se emigró la información al programa de *Excel*, donde cada una de las intervenciones (cada vez que tomaban la palabra) incluye el ID del niño que la produce, su edad en meses, la escuela a la cual asiste y el número de sesión. El texto de cada intervención fue clasificado en una de diez categorías: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, pronombres, artículos, preposiciones, conjunciones, interjecciones y “sin sentido”.

Entre otros datos se incluyeron el número de palabras de cada intervención (lo cual permitió hacer la medición de MLU Extensión Media de la Emisión) y el número de intervención individual.

Otro juez experto, quien no participó en la recopilación de los datos, revisó la transcripción inicial una vez que, corrigió errores ortográficos, rectificó los turnos en la conversación, la correspondencia entre emisiones verbales e interlocutores, y discrepancias en el sentido de las palabras. Otro de los investigadores realizó una revisión final de los registros escritos, corrigió y consensó con los observadores las diferencias de apreciación.

Resultados

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, el punto de partida fue la clasificación funcional de cada palabra en una de nueve categorías gramaticales y la contabilización mensual de las palabras *token* (palabras emitidas considerando las repeticiones) de cada participante (Figuras 1 y 2) para poder contrastar la cantidad de emisiones entre los dos grupos. De las nueve categorías gramaticales, las que son de interés central en este trabajo son los sustantivos y los verbos (Figura 3), aunque se incluyen las comparaciones de las otras siete categorías gramaticales (Figuras 4 y 5) para tener un panorama completo de qué tipo de palabras van aumentando mes a mes en sus emisiones.

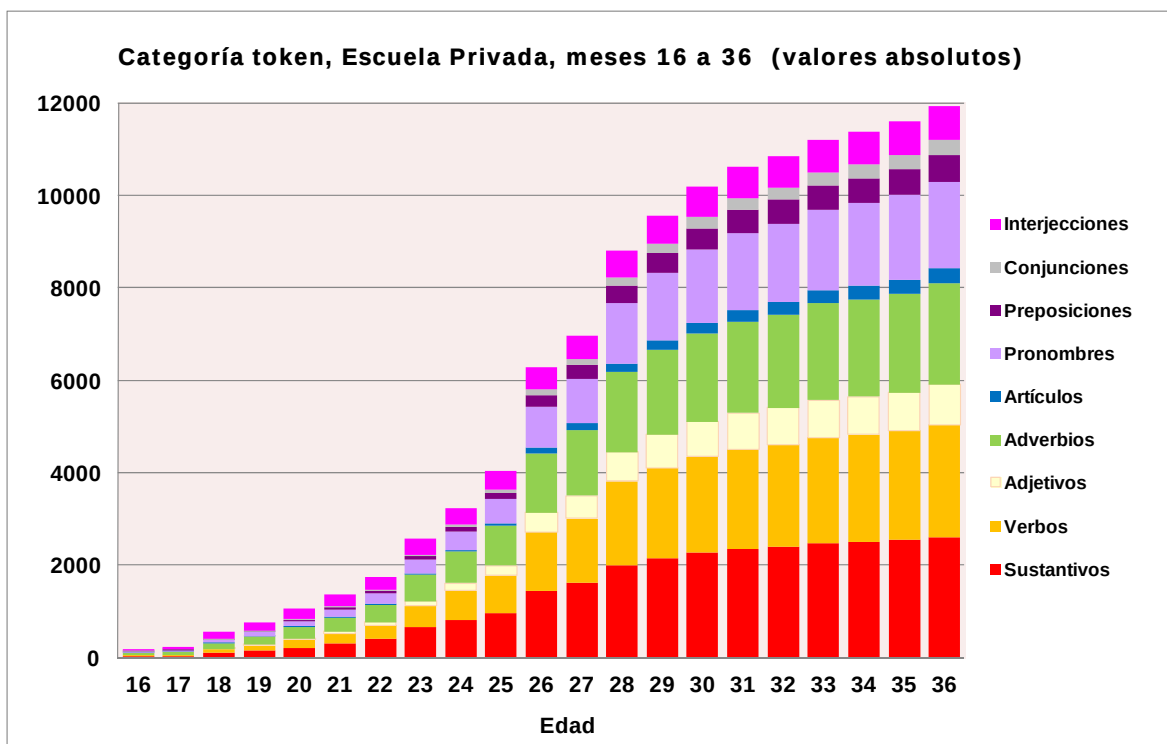


Figura 1. Categoría token, Grupo 1 (escuela Privada), meses 16 a 36. Valores absolutos, acumulados

Los participantes de la escuela privada (Grupo 1) pronunciaron un total de 11,979 palabras *token* en 5,119 emisiones (cada una de sus intervenciones). Del total de sus palabras, 2,440 fueron verbos *token*, que representaron el 20% de sus palabras emitidas; en tanto que los sustantivos *token* fueron 2,604, el 22%.

Los participantes de la escuela pública (Grupo 2) pronunciaron un total de 10,112 palabras *token* en 4,539 emisiones. Los verbos *token* fueron en total 2,244, el 22% de todas sus palabras emitidas, y los sustantivos *token* llegaron a 2,352, que representaron el 23%.

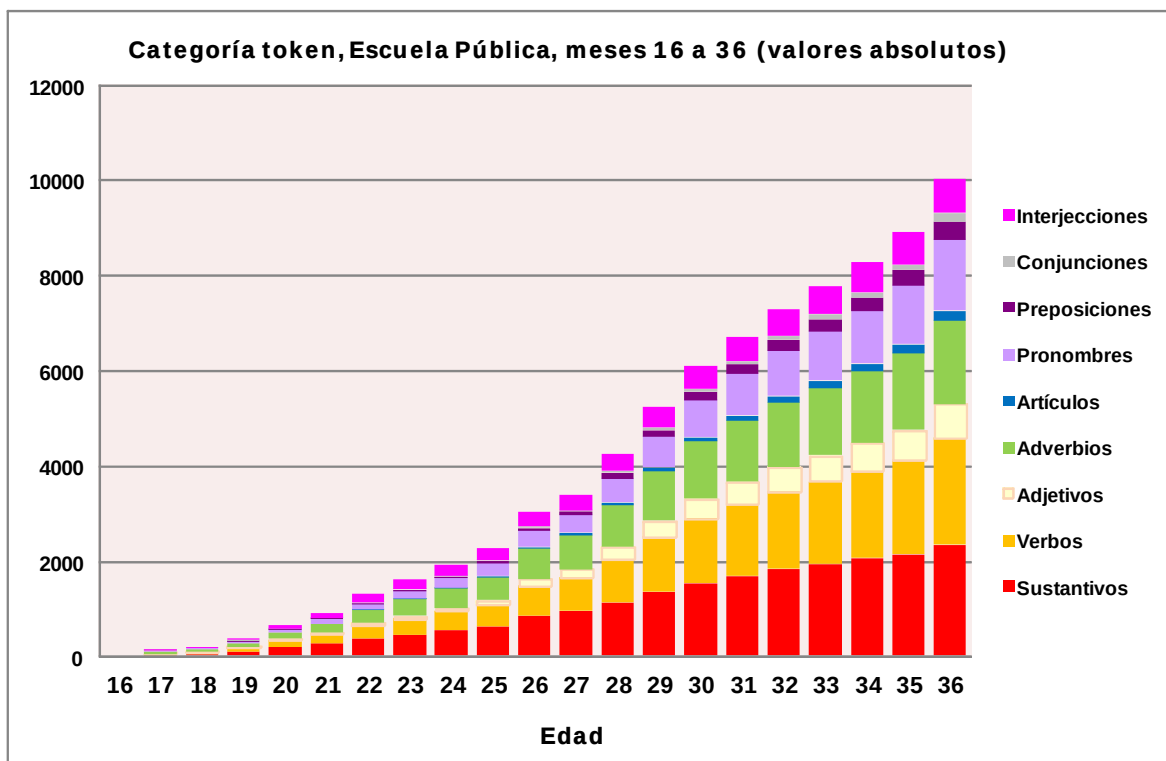


Figura 2. Categoría token, Grupo 2 (escuela Pública), meses 16 a 36. Valores absolutos, acumulados

Las emisiones de los infantes del Grupo 1, tuvieron en promedio más de 2 palabras a partir de los 23 meses; en tanto que las emisiones de los infantes del Grupo 2, llegaron al promedio de dos palabras a partir de los 26 meses.

En la Figura 3 se muestran las frecuencias acumuladas de verbos y sustantivos *token* emitidos por ambos grupos. Se puede apreciar que la diferencia de producción de sustantivos es ligeramente mayor en relación con los verbos, tendencia que es común en ambos grupos. También se puede apreciar que el Grupo 1 (escuela privada) se mantiene por arriba del Grupo 2 (escuela pública) en la cantidad acumulada de ambas categorías, desde el inicio hasta el final del estudio.

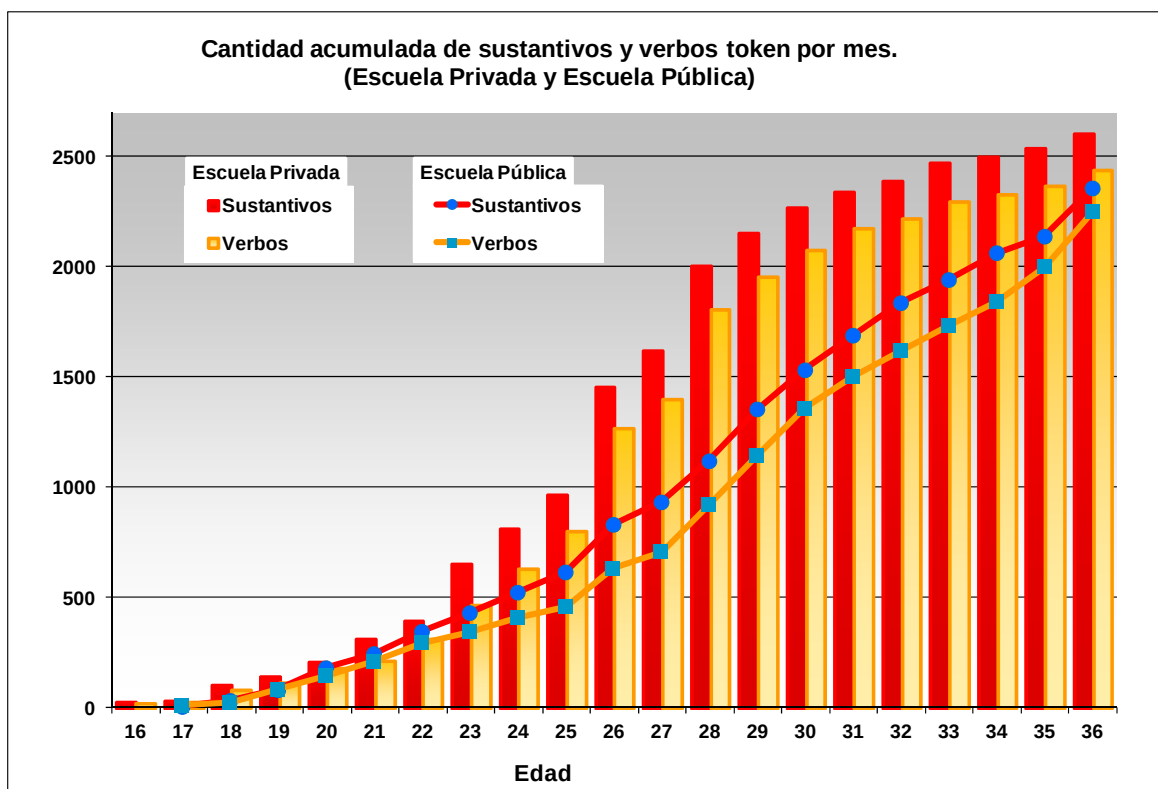


Figura 3. Cantidad de sustantivos y verbos *token* de ambos grupos, por mes

La mayor cantidad de palabras *token* emitidas por el Grupo 1, en relación con el Grupo 2, no ocurre tan solo con verbos y sustantivos, sino con las otras siete categorías gramaticales (Figuras 4 y 5).

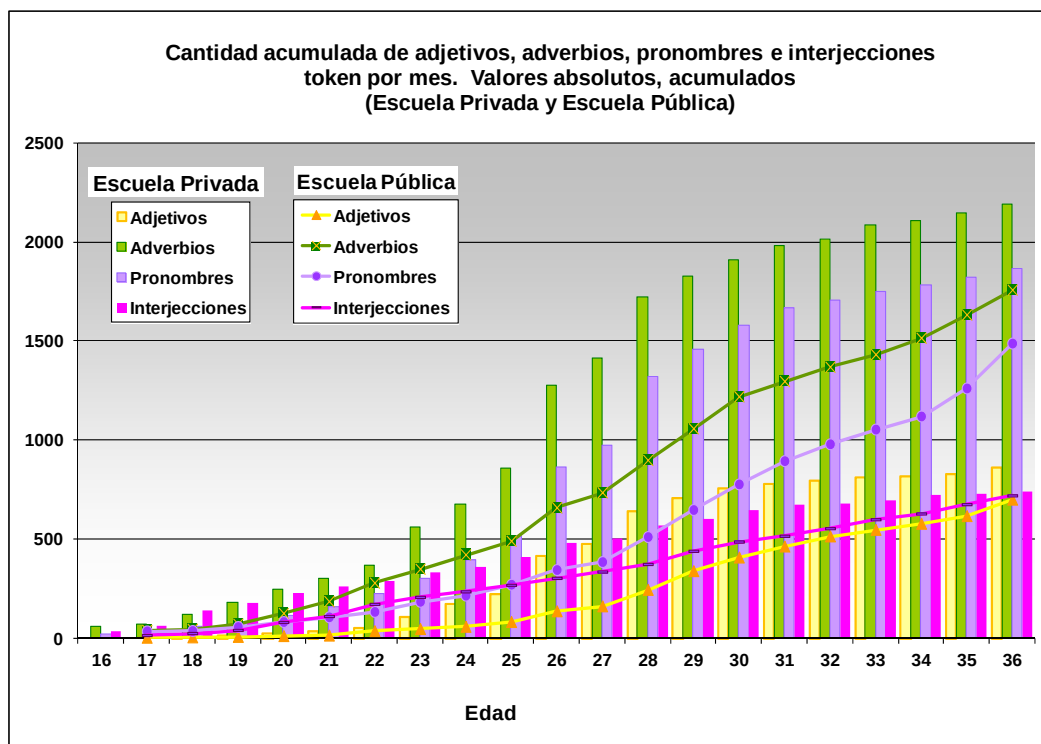


Figura 4. Adjetivos, adverbios, pronombres e interjecciones token. Escuela privada y escuela pública

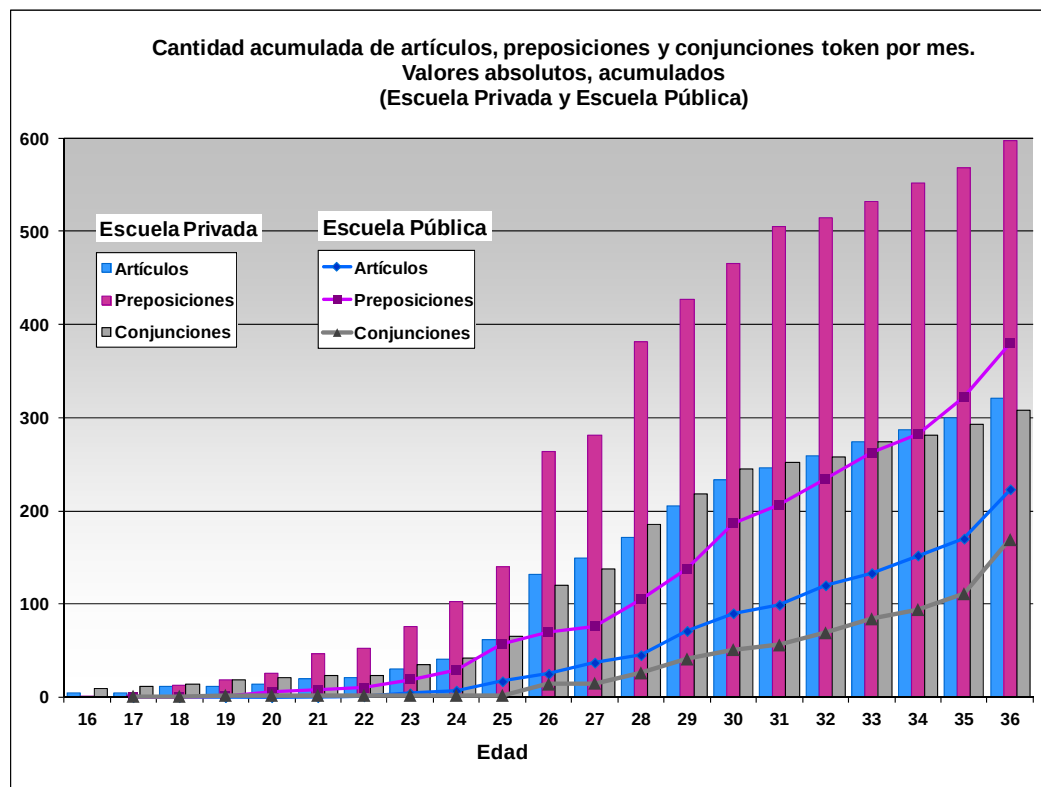


Figura 5. Artículos, preposiciones y conjunciones token. Escuela privada y escuela pública

A partir de esta clasificación se pudieron identificar las emisiones que tenían cuando menos un verbo, para contabilizar los verbos *token* que generaron mes a mes, de forma individual (Figuras 6 y 7) y contrastar la frecuencia entre grupos (Figura 8).

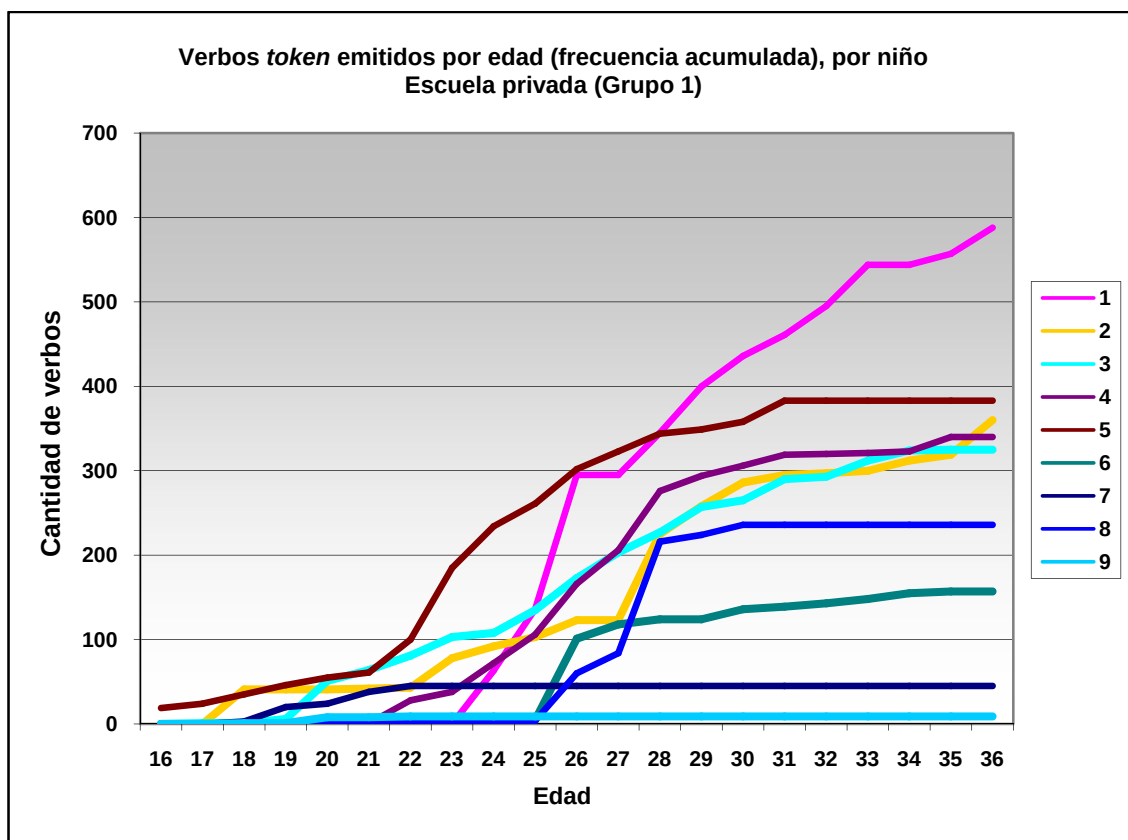


Figura 6. Verbos *token* emitidos por los niños de la escuela privada (frecuencia acumulada), por edades y por niño

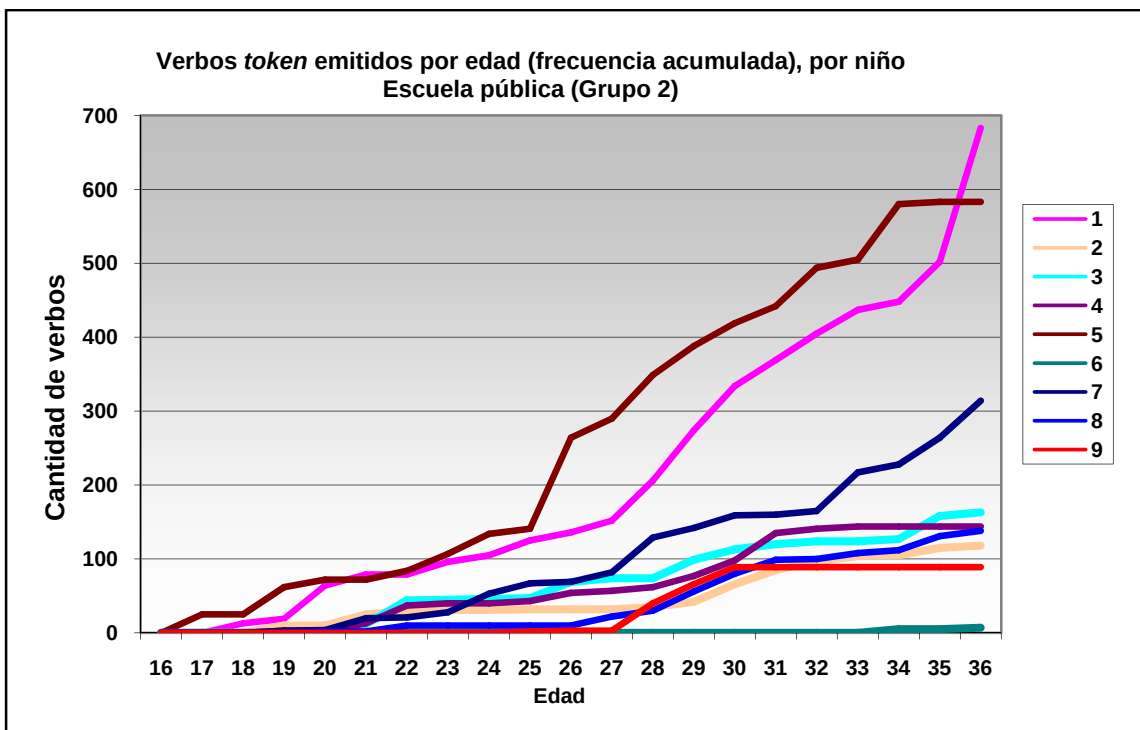


Figura 7. Verbos *token* emitidos por los niños de la escuela pública (frecuencia acumulada), por edades y por niño

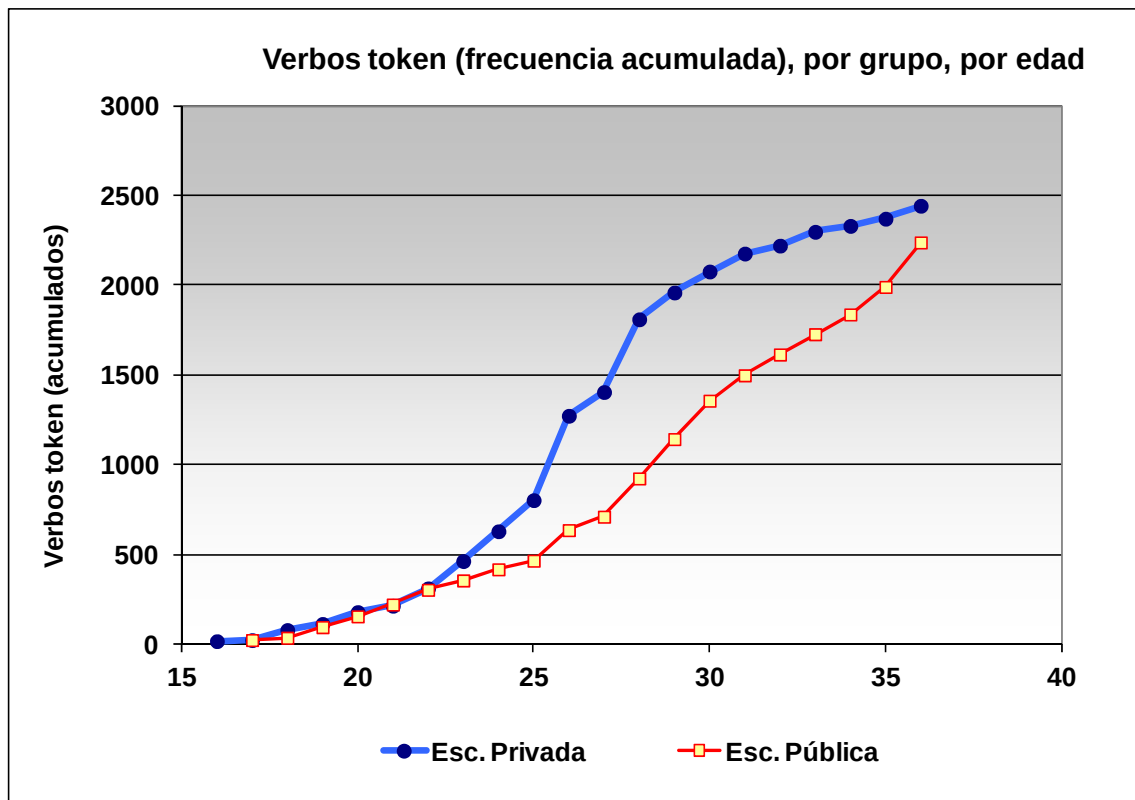


Figura 8. Promedio de los verbos *token* (frecuencia acumulada), por grupo y por edad

El siguiente paso fue la identificación de los verbos *type* (verbos diferentes que emiten sin considerar las repeticiones) generados de forma individual (Figuras 9 y 10) para contrastar entre los dos grupos (Figura 11), no sólo la cantidad de verbos *type* emitidos por mes, sino la intención comunicativa de sus enunciados.

En la Tabla 1 (pág. 53), se incluyen ejemplos del tipo de enunciados que generaron ambos grupos en cada uno de los 21 meses que duró el estudio, y en la Tabla 2 (pág. 54), se detallan los elementos que fueron integrando mensualmente: personas y tiempos de conjugación; palabras de contenido (sustantivos, verbos y adjetivos); palabras de función (artículos, conjunciones preposiciones y pronombres), así como datos destacados o relevantes de sus enunciados.

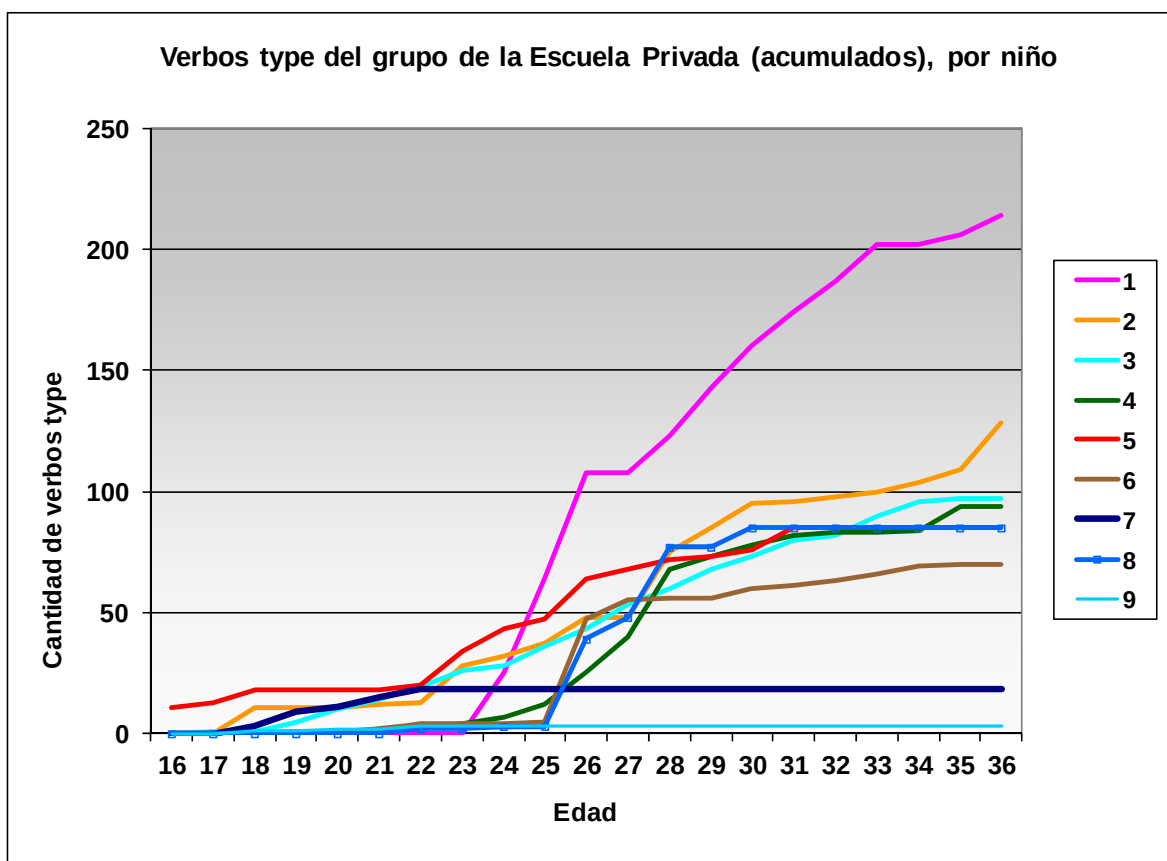


Figura 9. Verbos *type* emitidos por los niños del Grupo 1 (valores acumulados), por edades y por niño

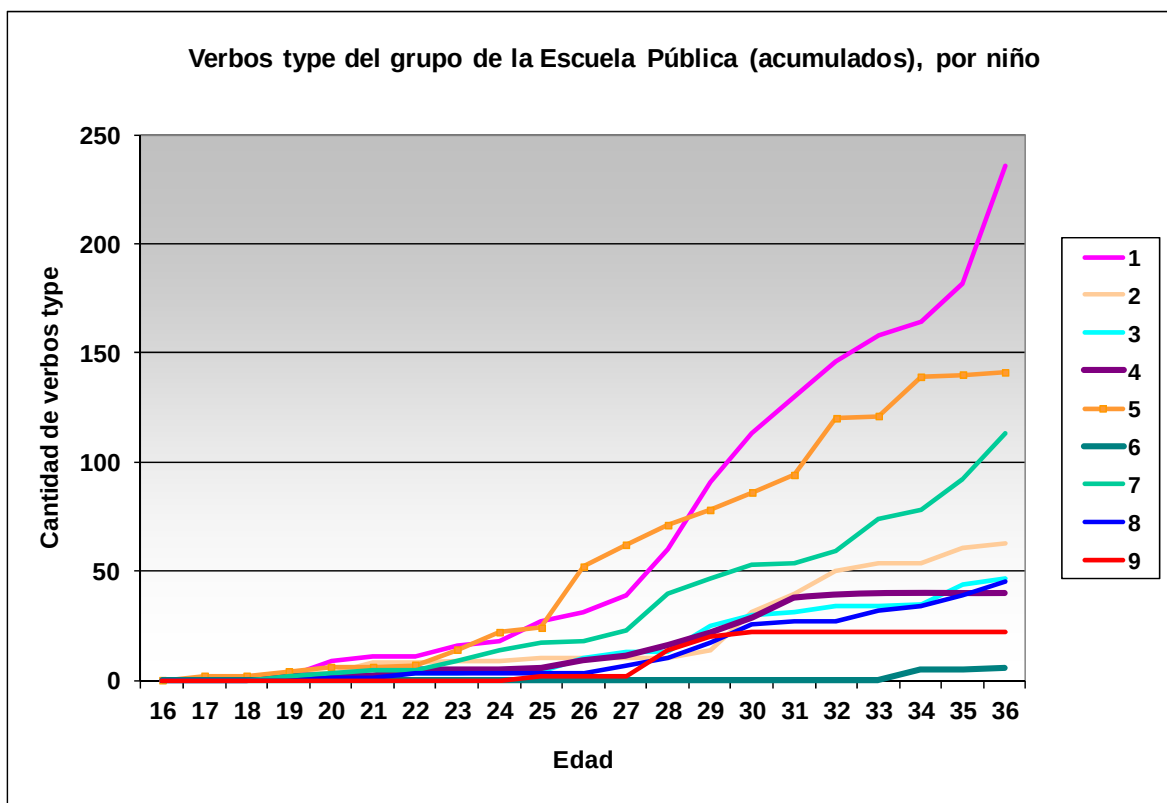


Figura 10. Verbos type emitidos por los niños del Grupo 2 (valores acumulados), por edades y por niño

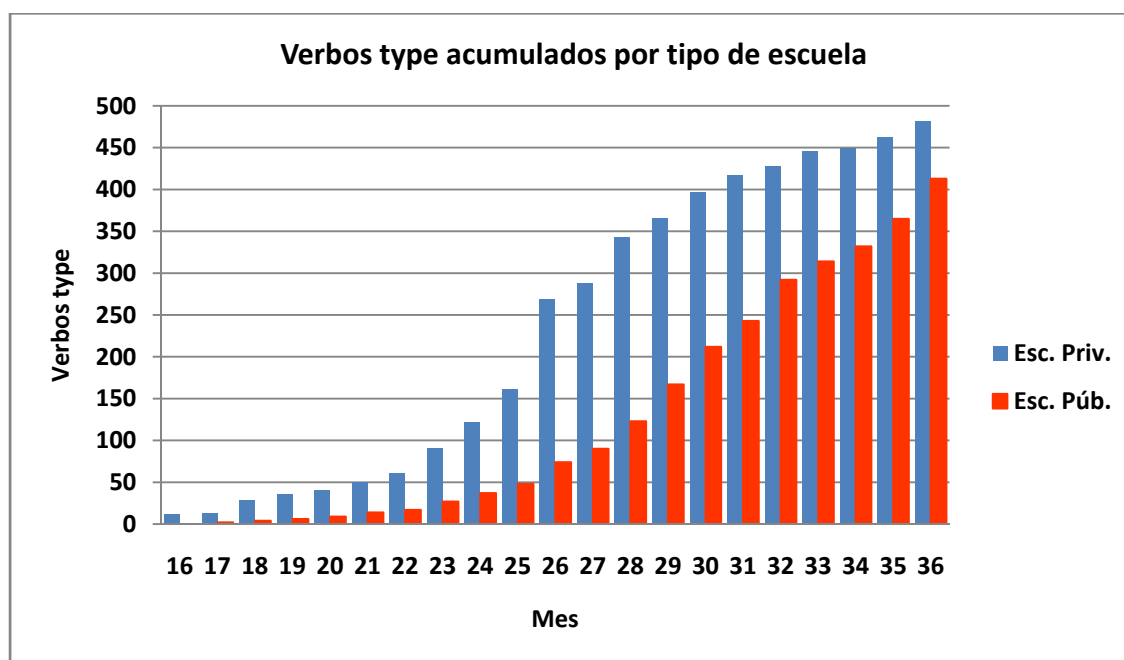


Figura 11. Verbos type acumulados, por tipo de escuela

Parte del análisis que se propuso este trabajo, fue la identificación de los enunciados en cada una de las seis categorías de oración, dependiendo de su estructura (Figuras 12 y 13). La información que aporta esta clasificación permite distinguir el propósito de comunicación de los enunciados, según el uso del verbo; el indicativo expresa un hecho real u objetivo; el subjuntivo un hecho irreal o subjetivo, y el imperativo una orden o mandato.

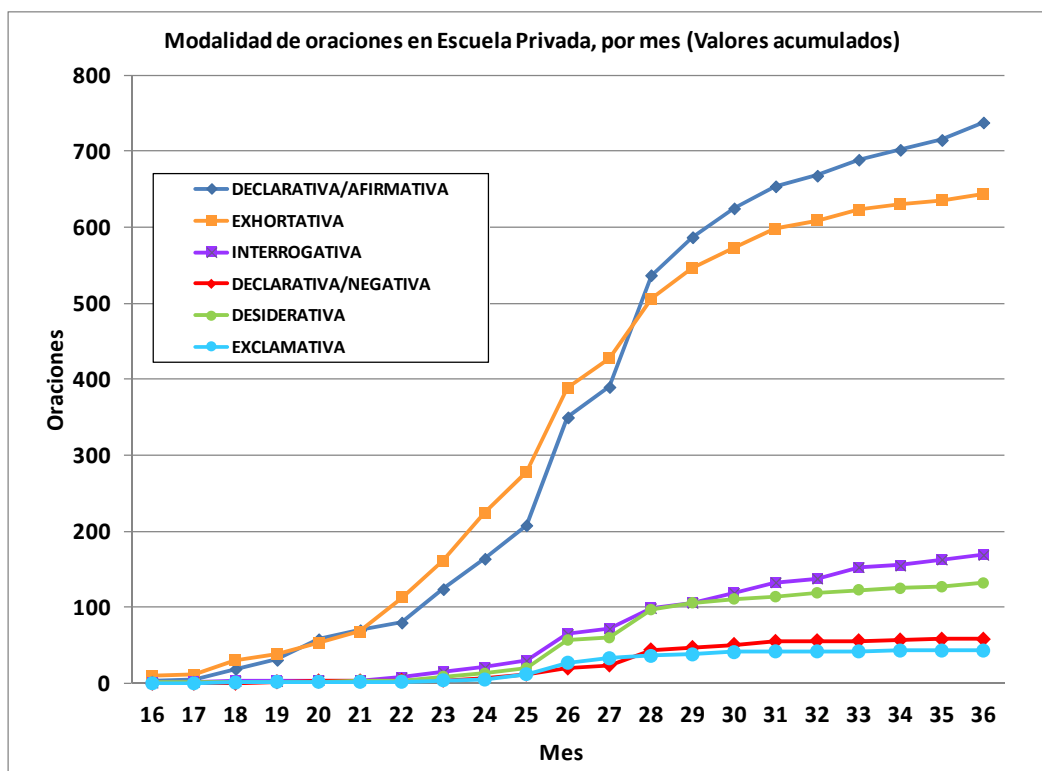


Figura 12. Tipo de oración según su modalidad. Escuela privada

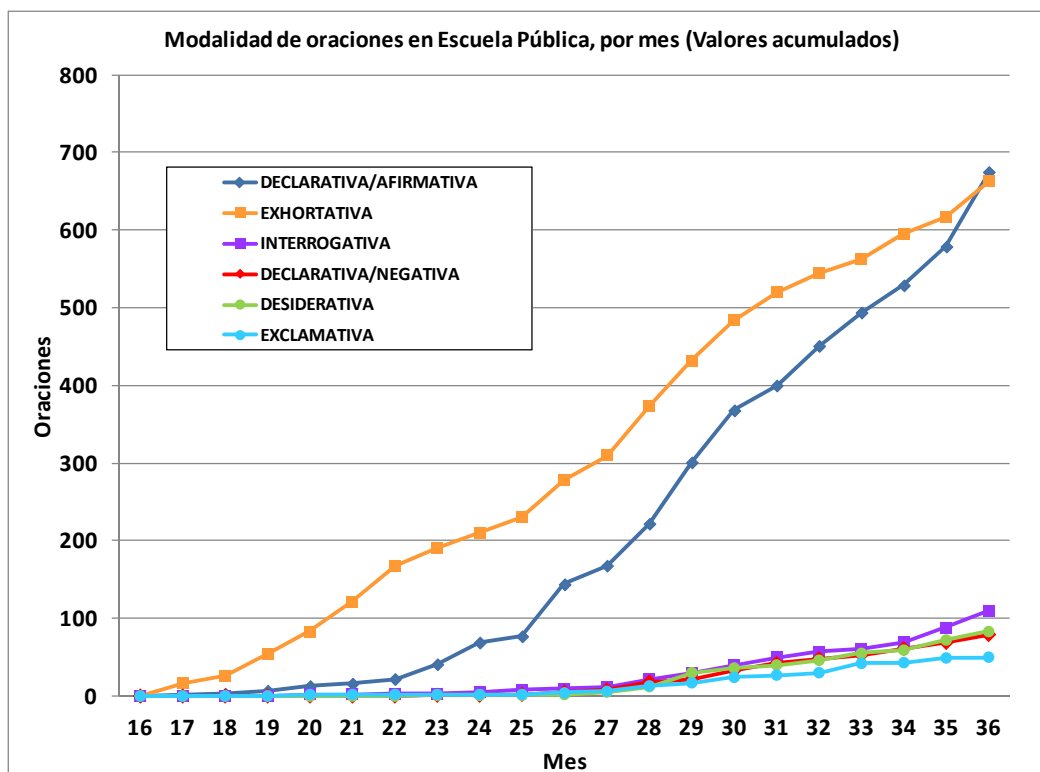


Figura 13. Tipo de oración según su modalidad. Escuela pública

La última pregunta que se procuró responder en el presente trabajo, fue si la asistencia a una escuela pública o privada marca diferencias en la adquisición y producción del lenguaje temprano de los infantes. La respuesta a esta interrogante se fue revelando en cada uno de los pasos, desde la contabilización inicial de palabras *token*, la suma de verbos *token* y *type*, el contraste en la sintaxis de los enunciados y su longitud; cada una de las mediciones y análisis mostraron una ventaja notable del grupo de la escuela privada por encima del grupo de la escuela pública, sin embargo, al hacer la comparación individual de los 18 participantes quien tuvo la mayor cantidad de emisiones de verbos tanto *token* como *type*, fue una participante de la escuela pública (Figuras 6 y 7 para verbos *token* y Figuras 9 y 10 para verbos *type*).

A continuación se detallarán los resultados obtenidos en cada una de las mediciones y comparaciones que se llevaron a cabo.

En las mediciones individuales del Grupo 1 (escuela privada), se encontró que 7 de los 9 participantes llegaron a la emisión de 100 verbos *token* entre los 22 y 28 meses. Los otros dos participantes suspendieron su participación antes de los 22 meses; 6 de los 9 participantes de este grupo llegaron a emitir 200 verbos *token* entre los 24 y 28 meses; 5 de ellos rebasaron los 300 verbos *token* entre los 26 y 33 meses y el participante de este grupo que más verbos *token* fue una niña, quien produjo 588 (Figura 6).

De los participantes del Grupo 2 (escuela pública), 7 de 9 produjeron más de 100 verbos *token* entre los 23 y los 33 meses. En este grupo también hubo dos participantes que asistieron sólo por algunos meses. Tres de ellos rebasaron la cantidad de 300 verbos *token*, entre los 27 y los 36 meses; y el participante que más verbos *token* produjo en este grupo también fue una niña, quien llegó a los 683 (Figura 7).

La Figura 8 muestra el total de verbos *token* que emitió cada uno de los dos grupos estudiados. Los valores se muestran de forma acumulada, y se aprecia que ambos grupos produjeron casi el mismo número de verbos *token* desde el inicio, hasta el mes 22. A partir del mes 23 el Grupo 1 aumentó su producción hasta llegar a rebasar los 1,250 verbos *token* en el mes 26, cuando el Grupo 2 había producido 637. En el mes 28 el Grupo 1 llega a los 1,811 verbos *token*, el Grupo 2 llegó a 925. En el mes 32 el Grupo 1 alcanza los 2,221 verbos, el Grupo 2 ese mismo mes llegó a 1,615.

Las emisiones de verbos *token* del Grupo 1 llegan a ser el doble de las del Grupo 2 en los meses 27 y 28; sin embargo, la diferencia entre ambos grupos disminuye gradualmente hasta llegar a sólo 9% más de verbos *token* emitidos por el Grupo 1 en el mes 36: 2,443 contra 2,239.

En cuanto a los verbos *type* (verbos diferentes sin repeticiones), siete de los participantes de la escuela privada produjeron 50 verbos *type*, entre los 25 y los 28 meses, dos de ellos rebasaron los 100 verbos *type*, a los 26 y 33 meses

respectivamente. La participante que rebasó a los 26 meses, los 100 verbos *type*, llegó a emitir un total de 214 verbos *type*, al cabo de los 36 meses, como se aprecia en la Figura 9.

De los participantes de la escuela pública, 4 de ellos produjeron 50 verbos *type*, entre los 26 y los 32 meses; tres de ellos rebasaron los 100 verbos *type*, entre los 30 y 36 meses. La participante que rebasó a los 26 meses, los 100 verbos *type*, llegó a emitir un total de 236 verbos *type*, al cabo de los 36 meses, como se aprecia en la Figura 10.

La segunda pregunta que se propuso explorar en el presente trabajo, fue la edad en que alcanzan a emitir los infantes los primeros verbos *token*; en la Figura 3 se aprecia que a los 16 meses, el Grupo 1 inició la producción de verbos, en tanto que el Grupo 2 comenzó a producirlos a los 17 meses (Figura 2).

El Grupo 1 conjugó 166 verbos distintos (abrir, mirar, comer, dar, etc.) de los cuales emitió 479 verbos *type* (distintas conjugaciones, sin contar repeticiones: abrió, ábrelo, mira, comí, doy, dame, etc.). El Grupo 2 conjugó 144 verbos, con 414 emisiones de verbos *type*.

La tercera pregunta que se propuso investigar este trabajo fue la relativa a la estructura de las primeras oraciones que construyeron los 18 participantes, de acuerdo con la intención comunicativa. Para este análisis se consideraron seis categorías de enunciados 1) Declarativas afirmativas: su propósito puede ser informar, ordenar o solicitar de forma afirmativa; 2) Declarativas negativas: informan, ordenan o solicitan en forma negativa; 3) Interrogativas: se usan para obtener información, pedir, proponer o recriminar; 4) Exhortativas: sirven para ordenar, incitar a la acción o a la omisión de alguna conducta; 5) Exclamativas: se pronuncian para manifestar la expresividad o subjetividad del hablante con respecto al enunciado; y 6) Desiderativas: sirven para presentar el contenido del enunciado como deseable. Cada una de las categorías tiene la versión negativa,

sin embargo sólo se consideraron las negativas declarativas, por ser las que más abundaban.

Para responder esta pregunta del total de 5,119 emisiones que pronunció el Grupo 1, se analizaron 1,784 emisiones, que fueron las que contenían un verbo, cuando menos. El Grupo 2 produjo en total 4,539 emisiones, pero fueron 1,530 las que se analizaron para esta pregunta, pues fueron las que contenían un verbo cuando menos.

La Figura 12 muestra el tipo de oraciones que emitió el Grupo 1 (escuela privada); las declarativas afirmativas, las exhortativas, las interrogativas y las desiderativas, las comenzó a generar este grupo, desde los 16 meses; las declarativas afirmativas fueron las que predominaron hasta el final del estudio (738); las exhortativas fueron las segundas más emitidas (644). Las interrogativas constituyen la tercera categoría predominante con 169 emisiones y las desiderativas son el cuarto tipo de oraciones más emitidas (132). Las exclamativas aparecen en el mes 18 y fueron las menos frecuentes (43), las declarativas negativas surgen en el mes 19 y son el quinto tipo de oración más emitido con 58 emisiones.

Los primeros tiempos verbales que emitieron fueron el presente y el pretérito de indicativo y el presente de imperativo, además de que fueron los de mayor frecuencia a lo largo de todo el estudio.

El grupo de la escuela pública (Figura 13) comienza por emitir desde el mes 17 las oraciones del tipo exhortativas, las declarativas afirmativas y las declarativas negativas; en el mes 20 surgen las interrogativas y las exclamativas. En el mes 23 las desiderativas. Las declarativas afirmativas fueron las de mayor producción (675), las siguen las exhortativas con 663; en tercer lugar fueron las interrogativas con 110 enunciados; en cuarto lugar las desiderativas (83); en quinto lugar las declarativas negativas, que fueron 79 y finalmente 50 de las exclamativas.

Ambos grupos comenzaron por generar oraciones exhortativas y declarativas-afirmativas, después surgieron las declarativas-negativas; las interrogativas; las desiderativas; y al final las exclamativas. El orden de frecuencia, de más a menos emisiones, también fue el mismo para ambos grupos. Sólo hubo una variante entre el orden de producción y la cantidad de producción; comienzan por generar las exhortativas, pero al final quedan en el segundo lugar de producción, superadas por las declarativas-afirmativas.

A continuación, en la Tabla 1 se ejemplifica el tipo de enunciados que emitió cada grupo en el mismo periodo de edad. Los sustantivos *token* y los verbos *token* que emite el Grupo 1 suman 42% de todas sus palabras emitidas, contra 45% del Grupo 2; esa diferencia de 3 puntos porcentuales es utilizada por el Grupo 1 en emitir más otras categorías gramaticales: adverbios, pronombres, preposiciones, adjetivos, conjunciones e interjecciones; permitiéndoles producir enunciados con una sintaxis más clara, como se podrá apreciar en el contraste de emisiones de la siguiente tabla.

Tabla 1. Tipo de enunciados de cada grupo, por mes de edad

Mes	Grupo 1	Grupo 2
16	No es piñata	Papá, mamá, papá
17	¿Quién está ahí?	Mira bebé
18	Yo no voy a bailar	Oye, a ver
19	Ya se metió	Ya llegó
20	Pintura no tiene	Ah, hace "cua"
21	¿Quién va a bailar?	Ten esto
22	No lo presta César	Ese caía
23	Vamos a empezar uno pequeño	Estoy lavando las manos yo
24	¿Dónde están las manitas?	¿Me lo destapas?
25	No, mira, tú no tienes zapatos	Ya siéntame ¡Ay, se me cayó mi masa! ¿Me levantas mi masa?
26	¿Por qué no se quiere sentar conmigo a trabajar?	No, este mía. Es Barney. A jugar, es Barney
27	¡Van a partir el pastel!	Ya me la tomé
28	Quítate tu zapato güera, si no tu mamá se va enojar	Estamos en la resbaladilla
29	A mí no me quieren compartir el material	Avancen, no agarren esto porque se va romper
30	Ya te prendí la película. Lola se está metiendo un tornillo a la boca	Nomás me están asustando
31	Voy a caer ¡Ay! Aquí voy a romper	No me quiero aventar porque me caigo
32	Mira lo que puedo hacer	Y con esta masa hacemos el cochinito
33	El agua está en todo tu cuerpo ¿Por qué tomas poca? En todo tu cuerpo, porque no pasa	Pero la voy a cuidar para que no te caiga
34	¿Y por qué le ponen etiqueta a los globos?	Hijo, voy a ir por ti, espérame
35	No me dio miedo, me tapé los oídos	Voy a dejar ahí los juguetes para tomar agua
36	Aquí también hay más patas, siéntate	La bruja le dijo que se esperara ahí

De forma más detallada, en la siguiente tabla se enlistan los avances y novedades que fueron integrando en sus emisiones cada uno de los dos grupos, destacando cuándo surge por primera vez en cada grupo un tiempo verbal, un pronombre, o el tipo de oración según la intención comunicativa.

Tabla 2. Descripción del tipo de oraciones y elementos gramaticales que van integrando cronológicamente ambos grupos**1S:** primera persona del singular *yo*; **2S:** segunda persona del singular *tú*; **3S:** tercera persona del singular *él o ella***1P:** primera persona del plural *nosotros*; **2P:** segunda persona del plural *ustedes*; **3P:** tercera persona del plural *ellos(as)*

EDAD	ESCUELA PRIVADA	ESCUELA PÚBLICA
16m	Los primeros verbos que emiten son de percepción sensorial (mirar, oír y ver), que expresan la necesidad de llamar la atención de su interlocutor. Los enunciados son exhortativos, conjugaciones unimembres, en la forma Imperativa, 2S: " <i>Mira</i> "; " <i>Oye</i> "; " <i>Ve</i> "; " <i>Ven</i> "; " <i>Ande</i> "; " <i>Ándele</i> ". Destaca el uso del verbo "oir" en la modalidad de tú y de usted: " <i>Oye</i> "; " <i>Oiga</i> ". Producen oraciones enunciativas negativas: " <i>No es piñata</i> "; " <i>No sé</i> ".	No hubo registro de verbos este mes
17m	Sugen los verbos ser y estar: " <i>Es mío</i> "; además la primera interrogativa con pronombre: " <i>¿Quién está ahí?</i> ".	En este grupo también es un verbo de percepción sensorial el primero que emiten y también como enunciado exhortativo: " <i>Mira</i> ", además incluye un complemento: " <i>Mira pelota</i> "; " <i>Mira bebé</i> ". Hubo otro verbo type en este mes: " <i>Es mío</i> ", y varias expresiones unimembres con " <i>mira</i> ".
18m	Destaca el verbo "caer" en presente, copretérito, pretérito y en la forma reflexiva, todos conjugados en la 3S: " <i>Cae</i> "; " <i>Caía</i> "; " <i>Cayó</i> "; " <i>Se cayó</i> ". Comienzan a incluir complementos: " <i>Mira zapato</i> "; " <i>Cayó ésta hasta allá</i> ". Aparece el futuro perifrástico en la primera oración con SVC (sujeto-verbo-complemento) en la 1S: " <i>Yo no voy a bailar</i> ". Comienzan a ser frecuentes las emisiones de tres palabras.	Emiten la primera interrogativa: " <i>Oye, ¿a ver?</i> ". El verbo <i>mira</i> lo usan reiteradamente.

EDAD	ESCUELA PRIVADA	ESCUELA PÚBLICA
19m	Por la falta de verbos en su vocabulario sus enunciados son todavía poco eficientes: <i>"No porque ahí"; "Papá, mamá, mano"; "No Sergio, yo"</i>. Comienzan a usar pronombres : <i>"Ya se metió"; "Me jaló él"</i>; y enclíticos con el imperativo: <i>"Agárralo"</i>. <i>Producen la primera combinación de dos verbos: "Quiero subir"</i>. Empiezan a incluir palabras de función (adverbios) en sus enunciados: <i>"Ahí está"</i>. Repiten con insistencia el mismo verbo, <i>"Mira"</i>, hasta cinco veces continuas.	Aparece la primera conjugación en pretérito <i>"Ya llegó"</i>. Tanto <i>"Gira"</i>, como <i>"Mira"</i> lo repiten hasta 7 veces, con la intención de llamar la atención de su interlocutor. Nuevo verbo type: <i>"Toma"</i>. <i>Comienzan a emitir oraciones conformadas por verbo y complemento circunstancial "Ahí está"</i>.
20m	Afinan sus habilidades comunicativas: <i>"Mira ésta está grande"; "Estoy yo"</i>. Emiten (13 veces) <i>"Oye"</i> para llamar la atención: <i>"Oye, cayó"; "Oye, quiero"</i>, <i>"Oye, mira"</i>, en tanto que <i>"Mira"</i> la utilizaron 8 veces. Incrementaron el uso de pronombres: <i>"Se cayó"; "Te va"</i>.	Agregan ahora un adverbio a una expresión usada en meses anteriores: <i>"Mira ya pato"</i>; <i>integran pronombres personales: "¿Me prestas pato?"</i>; <i>se incrementaron las oraciones interrogativas: "¿Qué es?"</i>; y <i>reflexivas: "Uno se cayó"; "Te va"</i>. Otros verbos type que aparecen: <i>"Aplasta"</i>, <i>"Ten"</i>, <i>"Contar"</i>, <i>"Hace"</i>.
21m	Se incrementan las construcciones interrogativas: <i>"¿Quién va a bailar?"</i> y el uso de los adverbios de lugar: aquí, allá, arriba y de tiempo <i>ya</i>.	Comienzan a conjugar con la 3P: <i>"Oigan, oigan"</i>. Surgen los verbos type: <i>"Caí"</i>; <i>"Presta"</i>; <i>"Quítate"</i>; <i>"Va"</i>.
22m	Utilizan verbos en infinitivo: <i>"Pintar"</i>, <i>"Quitar"</i>, <i>"Jugar"</i>. Los últimos dos verbos no habían aparecido previamente.	Emiten la primera conjugación con el pronombre yo: <i>"Mira mira yo"</i> combinación de dos verbos: <i>"Mira quita"</i>; la primera conjugación en copretérito: <i>"Caía"</i> y otra forma del imperativo: <i>"A comer"</i>.

EDAD	ESCUELA PRIVADA	ESCUELA PÚBLICA
23m	Aumentan las conjugaciones en la 1P: <i>"Ya terminamos"</i> ; <i>"Vamos a empezar uno pequeño"</i> ; y surge la primera conjugación con la 3P: <i>"Luego sí pelearon las tortugas"</i> . Llegan al promedio de dos palabras por emisión.	Comienzan a conjugar con la 1P: <i>"Sentamos"</i> , y 3P: <i>"Atan"</i> ; el verbo poder en 1S y 3S: <i>"Puedo"</i> ; <i>"Puede"</i> . Otro verbo combinado: <i>"Quiero bañarlo"</i> . La primera conjugación con gerundio y la primera emisión del pronombre "yo": <i>"Estoy lavando las manos yo"</i> .
24m	Abundan las formas imperativas con enclítico: <i>"Apúrate"</i> ; <i>"Quítate"</i> ; <i>"Súbete"</i> ; <i>"Párenlo"</i> ; y las oraciones con la 1ª persona del singular, varias con SVC: <i>"Yo puedo sola"</i> ; <i>"Yo no puedo esto"</i> ; <i>"Yo quiero"</i> ; <i>"Yo voy a jugar"</i> ; <i>"Estoy arriba yo también"</i> ; <i>"Yo aquí, súbete"</i> ; <i>"Jugar yo"</i> .	Cabe resaltar el uso de dos verbos sinónimos a esta edad: <i>"Terminé"</i> y <i>"Se acabó"</i> . Emiten por primera vez los infinitivos <i>"Guardar"</i> y <i>"Patear"</i> , ambos en expresiones unimembres, otras unimembres: <i>"Dámelo"</i> ; <i>"Van"</i> ; <i>"Tiene"</i> . Emiten enunciado con el uso correcto de dos pronombres en una interrogativa: <i>"¿Me lo destapas?"</i> ; otros verbos type: <i>"Gateo"</i> y <i>"Hay"</i> .
25m	Producen las primeras oraciones con la 2S como sujeto: <i>"Tú no entras"</i> ; <i>"Tú puedes sola"</i> ; <i>"Tú no tienes zapatos"</i> ; <i>"Tú no cooperas chistosa"</i> ; <i>"Tú no entras"</i> ; <i>"Oye tú miss"</i> .	Empiezan a emitir el futuro perifrástico: <i>"Vamos a gatear"</i> ; <i>"Vamos a quitar"</i> ; <i>"Voy a pintar"</i> . Se destaca la distinción entre <i>"Ya siéntame"</i> , y <i>"Ya me siento"</i> ; los imperativos: <i>"No pises"</i> ; <i>"Tape"</i> y <i>"Dame la mía"</i> . Las conjugaciones en 1S se incrementan: <i>"Abro"</i> , <i>"Yo la pido la masa"</i> , y en 3S: <i>"No vino Pablo"</i> .

EDAD	ESCUELA PRIVADA	ESCUELA PÚBLICA
26m	Hasta los meses anteriores las oraciones eran en promedio de 3 palabras; en esta edad ya emiten oraciones del doble de palabras: <i>"Yo también lo voy a cambiar"; "Pon lo que quieras en ése"; "¿Por qué no se quiere sentar conmigo a trabajar?"</i> ; y surgen las primeras oraciones compuestas por yuxtaposición (oraciones con el mismo valor sintáctico y sin nexos entre ellas, usan signos de puntuación): <i>"Mira, voy a entrar por la ventana"; "Espérame, se ensució el par de piernas"</i> . Están en el proceso de la explosión del vocabulario.	Aparecen las primeras oraciones compuestas con estructura de diálogo: <i>"súbete, ahí voy, te toca, ya voy"; "subo, súbete, súbete"; "no, éste mía es Barney, a jugar, es Barney"</i> . Llegan al promedio de dos palabras por emisión.
27m	Destaca el correcto uso de preposiciones en las oraciones de esta edad: <i>"Van a partir el pastel"; "Me caí en la cama"; "Ya estoy hasta arriba"; "Ya pintó un papel allá a Sergio"; "Le voy a disparar a un muchacho"</i> .	Incrementan la combinación de dos verbos: <i>"Aserrín quiero ver"; "Quiero jugar"</i> . Enunciados con el pronombre de la 1S: <i>"Yo también ayudo"; "Yo quiero ésta"; "A correr yo"</i> .
28m	Emiten dos modalidades de oraciones compuestas; por yuxtaposición (las que se suceden en la elocución sin nexo gramatical): <i>"Ahí está la papaya de Tania, ten"; "Yo no tengo un tambor, yo tengo campana"; "Adivina, ¿dónde está?"; "No está allá, se fue a comer"; "Pónme, ésa acabó; ponme, ése queda"; "Sí, ya acabó papá. Ése es de Raquel";</i> y las compuestas por subordinación (unión de oraciones entre las que existe relación de dependencia; hay una principal y otra subordinada): <i>"Quítate tu zapato güera, sino tu mamá se va a enojar"</i> .	Abundan conjugaciones con la 1P: <i>"Estamos en la resbaladilla"; "Jugamos"; "Vamos a pasar a la panadería"; "Vamos a pintar"</i> . Enunciados con distintos tiempos verbales: <i>"Mira Lupita, ¿ya viste?"; "Mira me subí"</i> . A partir del mes 28 este grupo comenzó a incrementar notablemente su producción, sobre todo de verbos y adverbios, han iniciado el proceso de la explosión de vocabulario.

EDAD	ESCUELA PRIVADA	ESCUELA PÚBLICA
29m	Es notable cómo comienzan a dominar el discurso por el uso frecuente de conectores: <i>"Después se ponía la lumbre y se quemó"</i> ; <i>"Pues entonces trae unas cobijas"</i> ; El uso de conectores al principio de la oración no tienen función sintáctica, su valor es discursivo, pues dan continuidad y cohesión al discurso. Además se aprecia cómo comienzan a dominar la sintaxis: <i>"Ahora sigo yo"</i> ; <i>"A mí no me quieren compartir el material"</i> ; <i>"Voy a construir un bote con bloques"</i> ; <i>"Te veo que ya estás tomando agua"</i> .	La primera emisión en futuro de indicativo: <i>"No, no agarrarás"</i> . Aparece la primera emisión en la forma de usted, reflejo del input que escuchan los infantes: <i>"Déme dos"</i> . La conjugación <i>"Mira"</i> sigue siendo frecuente, ahora incluye complementos: <i>"Mira mi estrellita"</i> ; <i>"Mira cómo me machuqué"</i> . Primeras oraciones combinadas: <i>"Mira mi revista, no te la voy a prestar"</i> ; <i>"Quita la resbaladilla, la puedo ver"</i> ; <i>"Avancen, no agarren esto, porque se va romper"</i> .
30m	Aunque carezcan del vocabulario necesario, empiezan a dominar el discurso: <i>"¿Por qué le rompiste su eso a José Luis?"</i> Destacan oraciones que comienzan con la 1S y pasan a la 2S: <i>"Mira mi camiseta, ¿por qué no te pusieron camiseta?"</i> ; <i>"Grité mucho, tú grita más ah ah"</i> . En estas oraciones se aprecia cómo pasa de un interlocutor a otro: <i>"Recoges ésa, recoges ésa. No está recogiendo"</i> ; <i>"Ya te prendí la película, Jatzzy se está echando un tornillo a la boca"</i> ; <i>"¿Qué quieren? Aquí está"</i> .	Uso de varios infinitivos: <i>"No correr"</i> ; <i>"Manipular"</i> ; <i>"Manchar"</i> . Uso frecuente de los pronombres personales: <i>"No me avientes"</i> ; <i>"No me caigo"</i> ; <i>"No te digo"</i> ; <i>"Me pinté mi bata"</i> ; <i>"Ya me subí"</i> ; <i>"Nomás me están asustando"</i> ; <i>"No se te haga"</i> ; <i>"No me avientes mi zapato"</i> ; <i>"A mí me van a traer una Barbie"</i> .
31m	Emiten por primera vez los verbos contar y pagar, así como la mención de varios números: <i>"Voy a contar esto diez, cuatro"</i> ; <i>"Mira son de dos paredes"</i> ; <i>"Miren son tres espejos"</i> ; <i>"Veinticinco quiero yo"</i> ; <i>"Yo voy ir a pagar"</i> .	Oraciones compuestas subordinadas: <i>"No me quiero aventar porque me caigo"</i> ; compuestas por yuxtaposición: <i>"Ay nos caímos, ayúdame Salvador"</i> ; <i>"Oye, pelota ¿por qué te vas?"</i> ; <i>"A verlo, echa pelota"</i> .

EDAD	ESCUELA PRIVADA	ESCUELA PÚBLICA
32m	Casi todas las emisiones incluyen dos verbos: <i>"Vamos a bailar Luis"; "Estamos bailando ¿verdad?"; "Mira lo que puedo hacer"; "Nos va a quitar al lobo"; "Y ésta va a ser una bruja"; "Ésta estaba volando"</i> . Alcanzan el promedio de tres palabras por emisión.	Sus emisiones reflejan el input que escuchan: <i>"Sáquense el queso"</i> . Predominan los gerundios: <i>"Me estoy bañando"; "Estoy hablando con mi papá"; "Portando bien"; "Un cocodrilo que está respirando"; "Yo trabajando mucho"; "Está viendo la tele"; "Estoy buscando la llave"</i> .
33m	Las oraciones reflejan el input que escuchan: <i>"No le hace, no le hace"; "Es que yo tengo esa película sale Gastón y ¿sabes? la Bella y la Bestia sale"; "Es que no me gusta"; "El agua está en todo tu cuerpo ¿por qué tomas poca?"</i> .	Emiten oraciones compuestas: <i>"Pero la voy a cuidar para que no te caiga"; "Arriba las manos o te disparo"</i> ; Varias emisiones inician con adverbios de lugar: <i>"Ahí te voy"; "Ahí va"; "Ahí va un gol"; "Allá está"; "Aquí va"; "Aquí estoy"; "Aquí estabas"</i> .
34m	La integración de nuevos verbos les permite hacer construcciones con significados más complejos: <i>"¿Y por qué le ponen etiqueta a los globos?"; "Es que a mí no me espanta el globo"</i> .	Incian las conjugaciones en copretérito: <i>"Mi pelota yo la tenía"</i> ; abundan las interrogativas: <i>"¿Quién la cerró?"; "Quién es éste?"; "¿A ti no te dieron?"; "¿Y qué tiene?"; "¿Me la prestas?"</i> .
35m	Las oraciones más largas son compuestas por yuxtaposición: <i>"No me dio miedo, me tapé los oídos"; "No quiero el globo, me asusta"</i> . Y oraciones compuestas por coordinación (Oraciones con el mismo valor funcional y sintácticamente independientes, unidas por "y", "e", "pero", "ni", "que"): <i>"No chillo, pero es para las niñas"; "Sí José, se van a romper mucho y le van a dar un regalo"</i> .	Comienza el uso del presente de subjuntivo: <i>"Ya estamos listas para que nademos"</i> . Se aprecia un manejo de sintaxis correcto <i>"No me quiere dar mi gorra"; "Yo también me voy a quitar mis chanclas"</i> .

EDAD	ESCUELA PRIVADA	ESCUELA PÚBLICA
36m	Combinan distintos tiempos gramaticales en sus oraciones: <i>"Estás en tu avión decía para volando está ay que el cochino bebé"; "Y toda la gente durmiendo hasta que el caballo la despertó"; "Y estaba ahorita no va a venir mi"; "No son iguales, mira yo ya me la acabé".</i>	Continúa el uso del presente de subjuntivo y surge la primera conjugación en pretérito de subjuntivo : <i>"No los guarde, que no los guarde"</i> y en : <i>"La bruja le dijo que se esperara ahí"</i> . Conjugación en copretérito: <i>"Que se llamaba Blanca Nieves"</i> y en pretérito: <i>"La mordió y se la comió"; "Se perdió"; "Sí le pegué"; "A ella también la rompieron"</i> .

A través de este contraste entre las emisiones de los dos grupos, se observó que el grupo de la escuela privada comenzó a emitir antes que el grupo de la escuela pública los tiempos gramaticales. En principio la emisión de verbos ocurre un mes más tarde en el grupo 2.

El copretérito lo emite por primera vez el grupo 1 a los 18 meses; el grupo 2 a los 34.

El futuro perifrástico lo emite el grupo 1 a los 18 meses; el grupo 2 a los 25 meses.

La explosión del vocabulario ocurre en el grupo 1 a los 26 meses y en el grupo 2 a los 28 meses.

La primera interrogativa la emite el grupo 1 a los 17 meses; el grupo 2 a los 18 meses.

La primera combinación de dos verbos la produce el grupo 1 a los 19 meses; el grupo 2 a los 22 meses.

El grupo 1 llega al promedio de dos palabras por emisión a los 23 meses, el grupo 2 llega a los 26 meses.

Discusión

Los objetivos generales que se plantearon en este trabajo fueron investigar sobre la cantidad y la calidad de producción de lenguaje de 18 infantes, y si el nivel socioeconómico influye en la producción de su lenguaje. Para ello se realizó el trabajo de campo en dos guarderías del Distrito Federal con distinto nivel socioeconómico; a la privada asistían hijos de ejecutivas y académicas de una institución privada de educación superior, con una escolaridad de 16 años como mínimo, en tanto que a la escuela pública los niños que atendían eran hijos de empleadas del sector público, con menos de 16 años de estudios.

La **primera pregunta** que se propuso contestar el presente trabajo es ¿Predominan los sustantivos o los verbos en el lenguaje temprano de los infantes?

El grupo de la escuela privada produjo 2,604 sustantivos y 2,440 verbos, lo cual significa una diferencia de dos puntos porcentuales (164 más sustantivos que verbos) y para el grupo de la escuela pública la diferencia fue de un punto porcentual: 2,352 sustantivos - 2,244 verbos = 108 más sustantivos que verbos.

El estudio de Ortega-Pierres y Alva (2004) obtuvo resultados muy similares, al reportar que del total de palabras que emitieron los infantes de 18 a 34 meses de edad, 23% fueron verbos y 24% sustantivos.

Los teóricos que postulan la “hipótesis del enfoque específico al lenguaje” (Bloom, Tinker & Margulis, 1993; Nelson, Hampson & Shaw, 1993; Tardif, Shatz & Naigles, 1997), afirman que la “hipótesis de las restricciones cognoscitivas” ha sobreestimado la tendencia de los infantes a emitir sustantivos por encima de verbos en el lenguaje temprano (Gentner, 1982), afirmación que es coincidente

con los resultados de este estudio, ya que ambas categorías gramaticales fueron conformando el lenguaje de los infantes desde el inicio del estudio (15-16 meses).

Los autores que sostienen que predominan sustantivos, por encima de verbos, en el lenguaje temprano de los infantes, no mencionan la unidad de palabra que han utilizado en su medición. Si llegan a esos resultados considerando tan solo la raíz de los verbos, sin contar las flexiones, no estarán señalando un asunto de orden teórico sino metodológico. Es evidente que en el lenguaje espontáneo de los infantes predominarán los sustantivos, ya que son más abundantes los objetos que los movimientos en el ambiente infantil de esa edad. Cuando el niño habla de forma espontánea, se refleja el uso real que hace del lenguaje, la funcionalidad que da a las palabras y el valor creativo del habla infantil (Alva y Hernández-Padilla, 2001). Para que se puedan comparar estudios que miden el vocabulario temprano, es necesario conocer la unidad de palabra que se utilizó en cada caso.

Cuando se comenzó a investigar la adquisición del lenguaje, la mayoría de los estudios se realizaron con infantes de lengua inglesa. La estructura sintáctica del inglés de sujeto-verbo-objeto (Akhtar, 1999) favorece el aprendizaje de sustantivos, por su posición saliente al final de las oraciones (Goldfield, 1993; Tardif, Shatz & Naigles, 1997); en consecuencia, los resultados que obtuvieron con infantes aprendices del inglés mostraron un sesgo hacia los sustantivos, así se entiende que durante años se aceptara como cierta la “hipótesis de las restricciones cognoscitivas”. .

Cuando se realizaron estudios interlingüísticos, los teóricos que defienden la “hipótesis del enfoque específico al lenguaje”, pudieron comprobar que lenguas como el coreano, chino mandarín y el japonés, cuya estructura sintáctica canónica es sujeto-objeto-verbo (Akhtar, 1999), y que es distinta al español, favorecen el aprendizaje de verbos antes que el de sustantivos. De León Pasquel (2005) ha reportado que los infantes hablantes del tzotzil zinacanteco aprenden los nombres de acciones tan temprano como los nombres de objetos.

Es así, que la predominancia de sustantivos de un punto porcentual en el grupo de la escuela privada y dos puntos porcentuales en el grupo de la escuela pública por encima de verbos, llevan a concluir en este trabajo, que la “hipótesis del enfoque específico al lenguaje” explica los resultados obtenidos, pues lo que propone esencialmente esta teoría, es que el contexto y el *input* (información lingüística que escuchan los niños), determinan el lenguaje temprano de los infantes (Naigles y Hoff-Ginsberg, 1998), ya que ambas categorías gramaticales conforman el léxico temprano de los infantes.

La segunda pregunta que se planteó investigar este trabajo es ¿A qué edad emiten los primeros 100 verbos *token*? (verbos que producen los infantes incluidas las repeticiones).

De los nueve participantes de la escuela privada, (Grupo 1 en adelante), siete produjeron más de 100 verbos *token* entre los 21 y 28 meses; Los dos niños (7 y 9) que no alcanzaron este número fue porque dejaron de asistir a la escuela en el mes 22. El niño 5 fue el primero en emitirlos a los 22 meses; los niños 1, 2, 3 y 4 coincidieron en lograrlo a los 25 meses; el niño 6 a los 26 meses y, finalmente, el niño 8 lo hizo a los 28 meses. (Ver Fig. 6).

El total de verbos *token* emitidos por el grupo de la escuela privada fue de 2,440, de los cuales la niña 1 emitió individualmente la mayor cantidad: 588 verbos *token*.

Coincidentemente, también fueron siete los participantes de la escuela pública los que llegaron a los 100 verbos *token*. A diferencia del Grupo 1, los niños de la escuela pública (en adelante Grupo 2) tuvieron un comportamiento muy distinto, cada niño llegó a los 100 verbos *token* en mes diferente. El niño que lo logra primero fue en el mes 23 y el último en el mes 33 (ver Fig. 7). En este grupo los niños 6 y 9 tuvieron asistencia irregular a la escuela

El total de verbos *token* emitidos por el grupo de la escuela pública fue de 2,244, de los cuales la niña 1 emitió individualmente la mayor cantidad: 683 verbos *token*.

Es pertinente subrayar la diferencia del tiempo que llevó a cada grupo alcanzar los 100 verbos *token*; el Grupo 1 llegó entre los 22 y los 28 meses (lapso de 7 meses), en tanto que el Grupo 2 los alcanzó entre los 23 y los 33 meses (lapso de 11 meses). El niño de la escuela privada que primero lo logró (mes 22) fue un mes antes que el primero de la escuela pública (mes 23), y el último de la escuela pública (mes 33) tardó 5 meses después que el último de la escuela privada (mes 28).

Estos resultados son coincidentes con el estudio de Naves et. al. (2007), pues reportaron que los infantes de la escuela privada produjeron 50 verbos *type*, entre los 26 y 28 meses de edad, en tanto que los participantes de la escuela pública lo lograron entre los 27 y 33 meses.

Al final del estudio el grupo de la escuela privada produjo sólo 9% más de verbos *token* (verbos repetidos). Esta diferencia final es mínima, a pesar de que en los meses 26 a 28 el grupo de la escuela privada produjo el doble de verbos *token*.

En el grupo de la escuela pública sobresalen dos de los nueve participantes, pues ambos produjeron 1,266 verbos *token*, el 56% de los 2,244 verbos *token* del Grupo 2. Este dato refleja que había poca intervención de la maestra en el aula, pues permitía que algunos de los niños hablaran sin medida, y no propiciaba la participación de los otros niños.

La funcionalidad del lenguaje es una de las habilidades que deben desarrollar los infantes, para lo cual es necesaria la intervención de los adultos, quienes deben moderar las iniciaciones (cada vez que toma la palabra un hablante), de los participantes.

Otro dato que merece mención es que del total de los 2,244 verbos *token* de la escuela pública, 565 de ellos fueron repeticiones del verbo *mira*; 86 veces del verbo *quiero*; 36 veces del verbo *dame*; 31 veces el verbo *oye*; 23 veces el verbo *ven*. Es decir, que a lo largo de los 21 meses que duró el estudio, el 33% de los verbos *token* registrados (741) fueron repeticiones de cinco flexiones: *mira*, *quiero*, *dame*, *oye*, *ven*.

El grupo de la escuela privada también fue muy reiterativo en el uso del verbo *mira*, pues lo produjo 484 veces; el verbo *quiero* 62 veces; el verbo *dame* 18 veces; el verbo *oye* 93 veces y el verbo *ven* 31 veces. Fueron 688 las repeticiones que hizo el Grupo 2 de las cinco flexiones: *mira*, *quiero*, *dame*, *oye*, *ven*, es decir, el 28% de todos los verbos *token* que emitieron.

Naves et al. (2007) señalan en su estudio el empleo que hicieron los infantes de los verbos *mira* y *oye* de forma reiterada, lo cual atribuyen a que en las primeras etapas de la vida son muy demandantes los niños, y el uso constante de esas dos formas verbales es con el intento de satisfacer sus necesidades inmediatas. Encontraron que los niños de la escuela pública produjeron *mira* 269 veces y los participantes de la escuela privada usaron 245 veces la misma flexión.

La producción de verbos *type* es menor, pues esta medición se refiere a los verbos distintos sin contar repeticiones (son los verbos que conoce un infante), es por ello que fueron 50 verbos *type* los que se ubicaron.

Del Grupo 1 los mismos siete niños que rebasaron los 100 verbos *token* emitieron más de 50 verbos *type* en un lapso de cuatro meses (entre los 25 y 28 meses). La suma de los verbos *type* que generaron los integrantes del grupo de la escuela privada fue de 794 (ver Figura 9).

En el grupo de la escuela pública sólo cuatro de los nueve participantes rebasaron los 50 verbos *type*, lo cual ocurrió en un lapso de siete meses (entre los

26 y 32 meses). El total de verbos *type* que generó el grupo de la escuela pública fue de 712 (ver Figura 10).

Al contrastar la producción de verbos *type* de ambos grupos (Figuras 9 y 10) destacan las siguientes observaciones: el grupo de la escuela privada tuvo un desempeño más homogéneo en su producción, el participante de este grupo con la menor producción de verbos *type*, fue de 70 y la que alcanzó el mayor número de estos verbos fueron 214; en tanto que en el grupo de la escuela pública fueron más pronunciados los extremos, de los siete participantes que asistieron regularmente, el que menos verbos *type* produjo fueron 40, y la que más verbos produjo fueron 236.

La Figura 11 expresa los verbos *type* acumulados por ambos grupos; es decir, se consideró sólo la primera vez que un miembro del grupo emitió cada verbo *type*, en tanto que en las Figuras 9 y 10 se consideró la emisión de verbos *type* de forma individual. Por ejemplo, en las Figuras 9 y 10 se contabilizó la conjugación *mira* de forma individual, y en la Figura 11 sólo se considera una vez para todo el grupo.

Contabilizados los verbos *type* una sola vez por cada grupo, las emisiones del grupo de la escuela privada fueron 491 verbos *type*, y las de la escuela pública 431, en síntesis, la escuela privada emitió 11% más de verbos *type* (verbos distintos) que el grupo de la escuela pública (ver Figura 11).

Esta diferencia de 11% entre ambos grupos hubiera sido más señalada si no se hubiera considerado la producción de 164 verbos *type* que produjo individualmente la niña No. 102 de la escuela pública, es decir, ella sola produjo más de la tercera parte (38%) de todos los verbos *type* del grupo 2.

Se mencionó previamente que los verbos *type* son los verbos que conoce un niño, consecuentemente entre más palabras diferentes conozca un infante su discurso tendrá mayor riqueza de información, habrá mayor desarrollo cognitivo,

que se traducirá en la habilidad de adquirir conceptos, y en su entendimiento del mundo.

En el mes 25 el grupo de la escuela pública alcanzó los primeros 48 verbos *type*, en el mismo periodo el grupo de la escuela privada rebasó más del triple: 161 verbos. (Ver Fig. 11). En el mes 28 la relación fue de 123 verbos *type* de la escuela pública y 343 de la privada. A partir del mes 29 comienza a disminuir la proporción de 1 a 3, pues aumentó visiblemente la producción del grupo de la escuela pública, que fue la etapa en que este grupo manifestó la explosión de vocabulario.

El estudio de Naves, et al. (2007), llegó a los mismos resultados, pues reportó que los participantes de la escuela pública tardaron 5 meses más en producir los primeros 50 verbos *type*.

Una ventaja de los estudios longitudinales, como el presente, es que permiten describir con detalle el desarrollo tanto individual como grupalmente en el aprendizaje del lenguaje (López-Ornat, 1992). La diferencia en la producción de lenguaje entre los dos grupos es muy desigual, el cual se refleja en la cantidad de verbos que integra cada grupo en su discurso en las diferentes edades.

La abundante producción y las frecuentes intervenciones de la niña no. 1 del grupo de la escuela pública, evidencian que la maestra permite el constante uso de la palabra de uno de los niños sin propiciar la interacción del grupo. Bijou, Umbreit et al. (1986 a) & Bijou, Chao & Ghezzi (1986b) señalan que es más importante la eficiencia que la producción. La funcionalidad del lenguaje consiste en la adaptación de los niños a su escucha, y lo que se pudo apreciar, es que las participaciones de la niña 1 no propiciaban las interacciones con sus compañeros, ya que abundan en sus enunciados las declarativas negativas y las exhortativas, es decir si sus intervenciones fueron para dar órdenes, hacer prohibiciones y prácticamente no hizo preguntas, no dio lugar a la interacción y participación de los otros.

La **tercera pregunta** que se ha propuesto investigar el presente trabajo es: ¿Qué intención comunicativa tienen las primeras oraciones que construyen los infantes?

Naigles y Hoff-Ginsberg (1998) aseguran que las palabras que escuchen con más frecuencia en el *input*, o las que aparezcan en la saliente posición final, serán las primeras que aprendan los infantes; Karmiloff y Karmiloff-Smith (2001) aplican estas condiciones también a los verbos.

Bloom (2000) señala de forma muy puntual, que no importa si un niño crece en Papua Guinea o en Harvard Square, sus primeras palabras serán muy semejantes, y serán aquellas que escuchen con mayor frecuencia. En ambos grupos los primeros verbos que produjeron los infantes de los 16 a los 18 meses fueron: *mirar, oír, ver, venir, andar, estar, querer, acabar, caer, cargar, dar, dormir, pegar, tener*, que probablemente son los que más escuchan de los adultos, tanto en el ámbito familiar como en la escuela, y además en la forma imperativa: “*Mira*”; “*Oye*”; “*Ven*”; “*Come*”; “*Toma*”; “*Ten*”, etc. En la Tabla 2 se enlistan de manera cronológica los elementos gramaticales que fue integrando cada grupo en sus oraciones.

Tanto los participantes de la escuela privada, como los de la escuela pública, iniciaron respectivamente a los 15-16 meses, emitiendo oraciones exhortativas (usan la forma imperativa) y declarativas-afirmativas (usan el modo indicativo). Estas oraciones fueron en ambos grupos las que más emisiones tuvieron, lo cual coincide con el estudio de Naves, Ibarra y Alva (2007), quienes reportaron que los dos grupos que estudiaron, usaron en orden de frecuencia: el presente de indicativo, el pasado de indicativo y el imperativo.

El Grupo 1 (escuela privada) comenzó a generar oraciones interrogativas a los 17 meses de edad, “¿*Quién está ahí?*”; durante todo el estudio, emitieron cerca de 200 oraciones de este tipo. Este tipo de enunciado propicia la interacción, por

lo que se considera como un rasgo de eficiencia comunicativa (Bijou, Umbreit et al., 1986a; Bijou, Chao & Ghezzi, 1986b).

Los participantes del Grupo 2 (escuela pública) produjeron 110 emisiones interrogativas en todo el estudio. Esta diferencia en la cantidad de preguntas se puede deber al estímulo que recibieron los infantes del Grupo 1 de las educadoras, ya que procuraban equilibrar las intervenciones de cada niño, además de que cada maestra estaba al cargo de 3 ó 4 niños. En el caso de la escuela pública los grupos eran más numerosos con la atención de una sola maestra.

Al contrastar mes a mes el tipo de oraciones que emitieron ambos grupos, se observan las diferencias, tanto en los elementos gramaticales, como en la sintaxis, vocabulario y la complejidad de las emisiones. A continuación se señalarán algunas de estas diferencias.

16 meses

Los participantes de la escuela privada, que en lo sucesivo se les llamará indistintamente Grupo 1, emitió los primeros verbos: en presente “es”, “hay”, “sé”; en pretérito “oyó” e imperativo: “mira”, “oiga”, “oye”, “ve”, “ven”. Aunque la mayoría fueron expresiones unimembres, emitieron oraciones con complemento: “No es piñata”. Destaca en este primer mes el uso que hicieron del verbo oír en imperativo, 2S, tanto en la modalidad de tú, como de usted: “Oye”, “Oiga”, lo cual indica que desde esta edad comienzan a distinguir las distintas formas de dirigirse a las personas. No se encontraron registros de estudios que hayan revisado este aspecto de la comunicación infantil.

En este primer mes utilizaron estructuras declarativas, tanto afirmativas como negativas y las exhortativas, lo cual implica la intención de comunicar hechos objetivos (uso del indicativo) y la demanda por llamar la atención de sus interlocutores, o la necesidad de satisfacer necesidades inmediatas.

En este periodo de los 16 meses de edad, los participantes de la escuela pública, que en lo sucesivo se les llamará indistintamente Grupo 2, no emitieron oraciones que incluyeran verbos.

17 meses

El Grupo 1 ya produjo preguntas: “¿Quién está ahí?”; al integrar los enunciados interrogativos, pueden obtener información que les interesa.

El Grupo 2 emitió los primeros dos verbos, uno en el presente de imperativo “*mira pelota*” (exhortativa) y en presente de indicativo “*es mío*” (declarativa afirmativa). Los dos tiempos verbales coinciden con dos de los primeros tres que generó el grupo de la escuela privada en el **mes 16**, es decir que las intenciones de comunicación fueron las mismas en ambos grupos en sus primeros enunciados registrados.

18 meses

El grupo 1 (escuela privada) produjo varias expresiones unimembres lo mismo que oraciones de varias palabras: “*Cayó ésta César, hasta allá*”; “*No, ése no es tuyo*”. Destaca el uso que hicieron del verbo *caer* en: presente “*cae*”, pretérito “*cayó*”, copretérito “*caía*” y con pronombre “*se cayó*”. Otra novedad del Grupo 1, a los **18 meses**, es que comenzó a producir el futuro perifrástico en sus enunciados con el pronombre de la 1S: “*Yo no voy a bailar*”.

Pérez-Pereira y Singer (1984), quienes estudiaron la adquisición del pretérito, copretérito y gerundio, con 109 infantes de tres a seis años de edad, concluyeron que los niños de tres años no fueron capaces de aplicar las desinencias, ni del pretérito, ni del copretérito, por ser los tiempos más difíciles de conjugar en el español. Sus resultados no concuerdan con las observaciones del presente trabajo, pues a los 18 meses, los participantes de la escuela privada

produjeron tanto el pretérito “cayó” como el copretérito “caía”, que además –cabe destacar–, se trata de un verbo irregular.

Tomasello y Kruger (1992), ya habían advertido que la metodología de observación puede arrojar resultados desiguales en un niño observado en situación espontánea (como es el caso del presente trabajo), a los que se encontrarían en una situación experimental con palabras inventadas.

Los participantes de la escuela pública generaron, a los **18 meses**, dos nuevos verbos en un mismo enunciado: “Oye, ¿a ver?”, además es la primera emisión interrogativa que producen, ya demandan información y expresan curiosidad.

El Grupo 2 (escuela pública) producirá el pretérito a los 19 meses; a los 22 meses su primer copretérito, y el futuro perifrástico a los 25 meses.

19 meses

El Grupo 1 produjo la primera combinación de dos verbos “*Quiero subir*”. Este resultado no es consistente con lo reportado por Bassano (2000) y Jackson-Maldonado (2001), quienes aseguran que el uso de dos verbos juntos ocurre a los 24 meses, según las evaluaciones que hicieron utilizando reportes parentales, tales como el *MacArthur Communicative Development Inventories*. Nuevamente surgen las diferencias dependiendo de la metodología que se utilice para la recolección de los datos. Poulin-Dubois y Forbes (2006) alertan sobre las diferencias que se pueden presentar en los resultados por la forma en que se recabe la información, y destacan cómo los estudios que se realizan en ambientes naturales suelen reportar un vocabulario balanceado, como es el caso del presente trabajo.

El Grupo 2 emitió el primer verbo en pasado, “*ya llegó*”, además de que comenzaron a incluir palabras de función (adverbios) en sus oraciones: de lugar, “*ahí está*”, y de tiempo “*ya llegó*”.

20 meses

El Grupo 1 usó reiteradamente los verbos “*oye*” y “*mira*”. Todavía es telegráfico su lenguaje, pues no integran aún palabras de tipo funcional como artículos, conjunciones, adverbios, preposiciones (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001).

El Grupo 2 siguió integrando adverbios a sus oraciones. Construyeron enunciados de tres palabras en esta etapa: “*¿Me prestas pato?*”; “*Mira ya pato*”. Otra novedad es que usaron un pronombre explícito: “*¡Uno se cayó!*”, y manifestaron su expresividad a través de enunciados exclamativos “*¡Hace cuá!*”.

21 meses

El Grupo 1 incrementa las oraciones interrogativas y usan con insistencia los adverbios de lugar: “*allá*”; “*aquí*”; “*arriba*”; y de tiempo: “*ya*”.

El Grupo 2 comienza a conjugar con la 3P: “*oigan, oigan*”, este verbo ya lo decían desde el mes 18, pero en 2ª persona del singular. Además generó la primera oración imperativa (exhortativa) con enclítico: “*quítate*”.

22 meses

El Grupo 1 integra nuevos verbos a su vocabulario, aunque los emiten en infinitivo: “*pintar*”; “*quitar*”; “*jugar*”.

El Grupo 2 emite, por primera vez, el pronombre 1S “*Mira, mira yo*” (exhorta a su interlocutor a que lo vea), y el primer copretérito: “*caía*”. Prevalece en ambos grupos la intención de comunicar hechos objetivos con el uso del infinitivo.

23 meses

El Grupo 1 llega al promedio de 2 palabras por emisión. Aumentan sus conjugaciones en la 1P: *"Ya terminamos"*; *"Vamos a empezar uno pequeño"*. Por primera vez conjugan con la 3P y comienzan a usar conectores (luego). El uso de conectores, al principio de la oración, no tiene función sintáctica, su valor es discursivo, pues dan continuidad y cohesión al discurso: *"Luego sí pelearon las tortugas"*.

El Grupo 2 comienza a conjugar con la 1P y 3P: *"Sentamos"*; *"Atan"*. Otra novedad de este mes es el primer uso del gerundio: *"Estoy lavando las manos yo"*. Aunque la sintaxis no es aún la correcta, van integrando tanto los artículos como los pronombres. Emiten en este mes el primer enunciado desiderativo: *"Quiero bañarlo"*.

24 meses

Golinkoff & Hirsh-Pasek (2001); Karmiloff & Karmiloff-Smith, (2001); Ortega-Pierres (2007); Plunkett (1993), coinciden en señalar los **24 meses** como la edad en que se presenta un incremento importante en el aprendizaje de palabras, debido a varios cambios en el área cognitiva.

Durante este periodo de edad (24 meses) se observó que abundaron en el Grupo 1 las oraciones imperativas (enunciados exhortativos) con enclítico: *"Apúrate"*; *"Quítate"*; *"Súbete"*; *"Párenlo"* y las conjugaciones con la 1S: *"Yo quiero"*; *"Jugar yo"*; *"Yo voy a jugar"*. Algunos de sus enunciados ya incluyen complemento: *"Yo puedo sola"*; *"Yo no puedo esto"*; *"Estoy arriba yo también"*; *"Yo aquí, súbete"*.

El Grupo 2 también produce oraciones con la 1S: *"Yo me va"*. Cabe destacar el uso de dos verbos sinónimos en esta edad: *"Terminé"* y *"Se acabó"*.

Emiten oración interrogativa con el uso correcto de dos pronombres: “¿*Me lo destapas?*”.

25 meses

El Grupo 1 produce las primeras oraciones con la 2S como sujeto explícito: “*Tú no entras*”; “*Tú puedes sola*”; “*Tú no tienes zapatos*”; “*Tú no cooperas chistosa*”; “*Oye tú, miss*”.

El Grupo 2 comienza a conjugar el futuro perifrástico: “*Vamos a gatear*”; “*Vamos a quitar*”; “*Voy a pintar*”.

26 meses

Los participantes del Grupo 1 comenzaron a emitir oraciones compuestas por yuxtaposición (oraciones con el mismo valor sintáctico y sin nexo gramatical entre ellas): “*Mira, voy a entrar por la ventana*”; “*Espérame, se ensució el par de piernas*”; “*Mira, mira mi árbol de navidad ¿qué parece?*”; “*Tú agarra uno, pon lo que quieras en ése*”. “*¡Mira! ¿Qué es lo que vi? Un chavo ¡mira, es como un chavo!*”. A partir de los **26 meses**, algunas oraciones del Grupo 1 rebasan las tres palabras: “*¿Por qué no se quiere sentar conmigo a trabajar?*”; “*Vamos a pintar con las... ¿cómo se llaman? Con las manos*”. De acuerdo con la longitud de las emisiones en este mes, se concluye que el Grupo 1 está en el proceso de la explosión del vocabulario. Se mencionó previamente que Hernández Padilla y Alva Canto (2007) establecen la edad para que ocurra este fenómeno entre los 18 y 30 meses de edad.

Los participantes del Grupo 2 en este periodo de edad (**26 meses**), emitieron oraciones con una estructura más sencilla: “*No te doy*”; “*A brincar*”; “*Súbete escaleras*”; “*No me gusta*”. Alcanzan el promedio de dos palabras, aunque surgen ya oraciones compuestas: “*Subo, súbete, ahí voy; te toca, ya voy*”.

28 meses

Los participantes de la escuela privada emitieron las primeras oraciones compuestas por subordinación (unión de oraciones entre las que existe relación de dependencia, una es la principal y otra la subordinada): *“Quítate tu zapato güera, si no tu mamá se va a enojar”*.

El Grupo 2 emitió las primeras oraciones compuestas, tanto subordinadas como por yuxtaposición a los 31 meses (Huttenlocher et al., 2002; Tough, 1982 en Hoff, 2006) menciona en su estudio que las diferencias socioeconómicas no están relacionadas con que los infantes usen o no estructuras complejas, sino en la frecuencia con que lo hacen.

29 meses

Se puede observar cómo avanza el Grupo 1 en el dominio del discurso y el uso frecuente de conectores: *“Después se ponía la lumbre y se quemó”*: *“Pues entonces trae unas cobijas”*.

El Grupo 2, incrementa su producción de manera notable, ha iniciado el proceso de la explosión de vocabulario. Emite el futuro de Indicativo: *“No, no agarrarás”*, tiempo que casi no utilizan los infantes (ciertamente los adultos tampoco lo usan con frecuencia), pues recurren al uso del futuro perifrástico. Otra novedad fue la conjugación del presente de subjuntivo (otro tiempo verbal que es poco usado), en esta oración combinada: *“Avancen, no agarren esto, porque se va romper”*. Otras oraciones combinadas que produjeron: *“Mira mi revista, no te la voy a prestar”*; *“Quita la resbaladilla, la puedo ver”*; *“Mira cómo me machuqué”*.

A partir de los **29 meses**, y hasta los 36, se invierte la relación en la producción de ambos grupos; el Grupo 1 (escuela privada) disminuye su producción y el Grupo 2 (escuela pública) la incrementa y rebasa al otro grupo en la emisión de verbos tanto *token*, como *type* (verbos distintos sin considerar repeticiones). Así se entiende que, a pesar de que durante los **meses 27 y 28** el

Grupo 1 generó más del doble de verbos *token* que el Grupo 2, al final del estudio el Grupo 1 supera al Grupo 2 tan solo en 9% en la cantidad de verbos *token* emitidos, aunque la diferencia con los verbos *type* fue de 12% más emisiones del Grupo 1.

31 meses

El Grupo 1 emite por primera vez los verbos contar y pagar, y hacen mención de varios números: *“Voy a contar esto: diez, cuatro”*; *“Mira son dos paredes”*; *“Miren son tres espejos”*; *“Veinticinco quiero yo”*; *“Yo voy ir a pagar”*.

El Grupo 2 emitió sus primeras oraciones compuestas, tanto subordinadas como por yuxtaposición: *“No me quiero aventar porque me caigo”*; *“¡Ay! Nos caímos, ayúdame Salvador”*; *“Oye pelota ¿por qué te vas?”*; *“A verlo, echa pelota”*.

32 meses

El Grupo 1 alcanza el promedio de 3 palabras por emisión. Casi todas sus emisiones incluyen dos verbos: *“Vamos a bailar Luis”*; *“Estamos bailando, ¿verdad?”*; *“Mira lo que puedo hacer”*; *“Nos va a quitar al lobo”*; *“Y ésta va a ser una bruja”*; *“Ésta estaba volando”*.

El Grupo 2 refleja en sus emisiones el *input* que escuchan: *“Sáquense el queso”*. Predominan los gerundios: *“Me estoy bañando”*; *“Estoy hablando con mi papá”*; *“Portando bien”*; *“Un cocodrilo que está respirando”*; *“Yo trabajando mucho”*; *“Está viendo la tele”*; *“Estoy buscando la llave”*.

33 meses

El Grupo 1 generó oraciones con más elementos gramaticales y sintaxis correcta, lo cual evidencia la integración de palabras funcionales como los artículos, conjunciones y preposiciones (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001). Brown (1973) acuñó el término de Extensión Media de la Emisión (MLU), y lo considera un indicador del desarrollo gramatical, pues los nuevos tipos de conocimiento incrementan la longitud de las emisiones: *“El agua está en todo tu cuerpo ¿por qué tomas poca?”*; *“Pero yo casi no la veo porque me da miedo”*.

En este mismo periodo (**33 meses**), las oraciones más largas y complejas que generaron los participantes del Grupo 2 fueron: *"Me lo voy a llevar a mi casa"; "Pero la voy a cuidar para que no te caiga"*. Varias de sus emisiones comienzan con adverbios de lugar: *"Ahí te voy"; "Ahí va"; "Ahí va un gol"; "Allá está"; "Aquí va"; "Aquí estoy"; "Aquí estabas"*.

34 meses

El Grupo 1 sigue integrando nuevo vocabulario, lo que le permite hacer construcciones más complejas y precisas: *"¿Y por qué le ponen etiqueta a los globos?"; "Es que a mí no me espanta el globo"*.

El Grupo 2 genera abundantes oraciones interrogativas: *"¿Quién la cerró?"; "¿Quién es éste?"; "¿A ti no te dieron?"; "¿Y qué tiene?"; "¿Me la prestas?"*.

35 meses

El Grupo 1 genera, con más frecuencia, oraciones compuestas: *"No me dio miedo, me tapé los oídos"; "No quiero el globo, me asusta"; "No chillo, pero es para las niñas"; "Sí José, se van a romper mucho y le van a dar un regalo"*.

En este periodo de edad, el Grupo 2 comienza a usar el presente de subjuntivo: *"Ya estamos listas para que nademos"*. Se aprecia ya un manejo de sintaxis correcto *"No me quiere dar mi gorra"; "Yo también me voy a quitar mis chanclas"*.

36 meses

En el último mes del estudio, el Grupo 1 emitió oraciones en las cuales combinó distintos tiempos gramaticales *"Estás en tu avión decía, ¡para volando! está ¡ay! que el cochino bebé"; "Y toda la gente durmiendo hasta que el caballo la despertó"; "Y estaba ahorita; no va a venir mi..."; "No son iguales, mira yo ya me la acabé"*.

El Grupo 2 sigue emitiendo oraciones con el presente de subjuntivo, *"No los guarde, que no los guarde"*; y el pasado de subjuntivo: *"La bruja le dijo que se*

esperara ahí". También conjugaron en copretérito: "Que se llamaba Blanca Nieves" y en pretérito: "La mordió y se la comió"; "Se perdió"; "Sí le pegué"; "A ella también la rompieron".

Por lo tanto, se observó en esta relación cronológica, que el orden en que surgieron cada una de las modalidades de oración, fue la misma en ambos grupos: comenzaron por generar oraciones exhortativas y declarativas-afirmativas, después surgieron las declarativas-negativas, las interrogativas, las desiderativas y al final las exclamativas.

El orden de frecuencia de más a menos emisiones fue el mismo para ambos grupos. La diferencia más notable se dio en las interrogativas, (en ambos grupos fue la tercera modalidad más emitida), el grupo 1 generó 169 de estas oraciones, en tanto que el grupo 2 emitió 110, lo que hace una diferencia de 54% más interrogativas generadas por el grupo de la escuela privada.

La **cuarta pregunta** que se planteó este trabajo, es investigar si influye el nivel socioeconómico en la producción de lenguaje.

Las diferencias en la producción de lenguaje entre ambos grupos se detectaron desde el primer mes del estudio; el grupo de la escuela privada emitió verbos a los 16 meses, en tanto que el grupo de la escuela pública comenzó a hacerlo un mes más tarde: a los 17 meses de edad.

Durante todo el estudio se registraron 11,979 palabras *token* emitidas por el grupo de la escuela privada en 5,119 emisiones (cada una de sus intervenciones), en tanto que el grupo de la escuela pública pronunció un total de 10,112 palabras *token* en 4,539 intervenciones, lo cual significa que el grupo 1 tuvo 12.8 % más de intervenciones (cada vez que toman la palabra) y produjo 18% más de palabras *token* (cada palabra incluidas sus repeticiones).

La ventaja del grupo de la escuela privada además de la cantidad de palabras, ocurrió también en la cantidad de verbos tanto *tokens* como *types*.

Al contrastar las emisiones de ambos grupos, se apreció que el grupo de la escuela privada integró más temprano los tiempos gramaticales y las palabras funcionales (preposiciones, pronombres, adverbios) en sus oraciones y sus emisiones fueron más largas. Esta última característica se considera un indicador del desarrollo gramatical, ya que casi todos los nuevos tipos de conocimiento incrementan la longitud (Brown, 1973).

Los participantes de la escuela privada llegaron a un promedio de dos palabras por emisión, a partir de los 23 meses; este mismo promedio lo alcanzaron los participantes de la escuela pública a los 26 meses. El promedio de tres palabras por emisión lo alcanzó el grupo de la escuela privada a los 32 meses, en tanto que el grupo de la escuela pública alcanza el promedio de tres palabras por emisión a los 35 meses.

Dollaghan et al. (1999); Morrisset, Barnard, Greenberg, Booth & Spieker (1990), realizaron estudios en los que usaron lenguaje espontáneo, reportes parentales y pruebas estandarizadas que incluían mediciones de desarrollo gramatical y reportaron que los infantes de nivel socioeconómico alto, tuvieron mejores calificaciones, lo cual coincide con las observaciones del presente trabajo.

Tough (1982 en Hoff, 2006) reporta diferencias de estilo y habilidad comunicativa según el nivel socioeconómico de los participantes. Los niños con padres con menos años de escolaridad, como es el caso de los padres del grupo de la escuela pública, usan con menor frecuencia el lenguaje para analizar y reflexionar, para razonar y justificar, o para predecir y considerar posibles alternativas que niños con padres con más años de escolaridad, lo cual es consistente al encontrar que los siguientes verbos sólo los utilizaron los participantes de la escuela privada: alcanzar, cambiar, componer, construir, creer,

destruir, empezar, entender, escribir, imaginar, intentar, leer, parecer, responder y señalar.

Clark-Stewart, et al. (2002), destacaron en su estudio con 1,364 familias que los niños que asistieron a guarderías, donde los maestros tenían formación universitaria o entrenamiento especializado, consiguieron las calificaciones más altas en las pruebas cognitivas y de lenguaje a los 15, 24 y 36 meses. Las maestras de la escuela privada tenían un alto nivel de entrenamiento y los grupos eran muy pequeños; una maestra atendía tres a cinco niños por grupo.

Los resultados obtenidos coinciden con los informes de diversos estudios como los realizados por Bernstein (1970 en Hoff, 2006), quien argumenta que la diferencia en el lenguaje entre los infantes de distinto nivel socioeconómico no radica en el conocimiento del lenguaje, sino en la carga comunicativa que tiene su lenguaje, lo cual se refleja en la cantidad, la estructura y el repertorio léxico que producen. McCarthy (1930), concluye que infantes de nivel socioeconómico más alto producen respuestas más largas al hablar con adultos y que, en el lenguaje espontáneo, sus emisiones son más complejas (Bijou et al., 1986; 1986b).

La “hipótesis del enfoque específico al lenguaje” propone que es la interacción con la madre o los cuidadores, su *input* y el contexto, lo que influye de manera determinante en el vocabulario temprano de los infantes (Goldfield, 1993; Tardif, Shatz & Naigles, 1997; Pine, Lieven & Rowland, 1997; Choi, 1999, en De León Pasquel 2005). Farrar, Friend y Forbes (1993); Goldfield (2000); Sandhoper, Smith y Luo (2000) apoyan esta hipótesis, pues afirman que el contexto en el que interactúa el sujeto produce cambios en su lenguaje.

Conclusiones

El lenguaje temprano de los infantes está constituido por sustantivos y por verbos, y aunque los sustantivos son más accesibles por su simplicidad conceptual, se observó que los 18 infantes desde el inicio del estudio usaron en su lenguaje temprano tanto verbos como sustantivos. La discrepancia entre la predominancia de sustantivos o de verbos en el lenguaje temprano de los infantes, reportada en diversos estudios, depende de factores metodológicos en la recopilación de los datos, Poulin-Dubois y Forbes (2006). Los estudios que reportan un vocabulario balanceado provienen de información en contextos naturales, como el presente trabajo.

Entre los primeros verbos que emitieron ambos grupos destacan los de percepción sensorial (mirar, oír) en la forma imperativa, “*mira*”, “*oye*”, y la necesidad de satisfacer necesidades inmediatas o la de atraer la atención de sus interlocutores “*quiero*”, “*dame*”, “*ven*”. De hecho, a lo largo de los 21 meses que duró el estudio esas cinco flexiones constituyeron para el grupo de la escuela privada el 28% de los verbos *token* registrados, y para el grupo de la escuela pública estas mismas flexiones sumaron el 33% de todos los verbos *token* que produjeron.

A lo largo del estudio el participante de la escuela privada que mayor producción de verbos *token* alcanzó fue de 588, y el que menos produjo llegó a 157. La diferencia entre los extremos del grupo de la escuela privada no fue tan pronunciada, como ocurrió con el grupo de la escuela pública: la niña con más producción emitió 683 verbos *token*, y el de menor producción emitió 118. Aunque en el mes 28 los participantes de la escuela privada habían producido el doble de verbos *token* (1,811) de los que había producido el grupo de la escuela pública (925), en el mes 36 la diferencia entre ambos grupos fue de 9% más de verbos *token* emitidos por el grupo de la escuela privada.

Además de las variables del sexo, el orden de nacimiento y el nivel socioeconómico-, los estudios de la adquisición del lenguaje señalan distintos factores de influencia en el vocabulario temprano de los infantes: la estructura sintáctica de la lengua, la frecuencia de uso, la posición saliente, la familiaridad y el *input*.

Las diferencias en la producción de lenguaje tratándose de niños que asistieron a la misma escuela, se pueden deber a influencias no lingüísticas que tienen un papel indirecto en el aprendizaje de palabras, como la situación laboral de los padres, el número de hermanos que poseían, lugar que ocupa cada niño en la familia y el número de gesta. Otros factores de influencia son el nivel socioeconómico de la madre (Hoff, Laursen, & Tardif, 2002), pues suelen dirigirse a sus hijos con más frecuencia, tienen mayor léxico y usan expresiones más largas las madres con nivel socioeconómico más alto, que las que utilizan las madres de nivel socioeconómico más bajo.

Los enunciados que predominaron en los 18 participantes fueron los declarativos-afirmativos en presente de indicativo, tiempo y modo verbal que expresan hechos o pensamientos a los cuales se les atribuye una realidad objetiva.

En segundo lugar, los enunciados que más emitieron ambos grupos fueron las del tipo exhortativo, que se forman con el modo imperativo, y que sirven para ordenar, incitar a la acción o la omisión de alguna conducta. En cuanto a la funcionalidad del lenguaje, este tipo de enunciados no dan lugar a la interacción y participación de los otros, como sí ocurre con las del tipo declarativas-afirmativas o las interrogativas.

El tercer lugar de enunciados más producidos por ambos grupos fue el de las interrogativas, aunque en esta modalidad se dio la diferencia más notable entre ambos grupos: 169 produjo el grupo de la escuela privada, en tanto que el grupo de la escuela pública produjo 110, lo cual significó una diferencia de 54% más

preguntas generadas por los niños de la escuela privada que los de la escuela pública. Este tipo de enunciados son los que se usan para obtener información, pedir, proponer o recriminar.

El fenómeno de la explosión de vocabulario se manifestó en el grupo de la escuela privada a los 26 meses, periodo en que tuvo un incremento muy notable en su producción verbal, en tanto que el grupo de la escuela pública incrementó su producción a partir del mes 28. Hernández y Alva (2007) establecen –entre los 18 y los 30 meses–, como el periodo en que ocurre este fenómeno.

En ambos grupos fue una niña quien alcanzó la mayor producción individual de lenguaje, lo cual es consistente con la tendencia que se ha encontrado en las niñas a madurar más rápido que los varones, pues el área de su cerebro dedicada al lenguaje se especializa más pronto (Golinkoff y Hirsh-Pasek, 2001).

En la producción individual fue una participante de la escuela pública quien emitió la mayor cantidad de verbos, tanto *token* (683) como *type* (236). Sin embargo, la abundancia de producción, no es igual a la funcionalidad del lenguaje, ya que esta última consiste en la adaptación de los niños a su escucha. Se pudo apreciar que las participaciones de esta niña no propiciaban la interacción con sus compañeros, pues abundaban en sus enunciados las declarativas negativas y las exhortativas, es decir, si sus intervenciones fueron para dar órdenes, hacer prohibiciones y prácticamente no hizo preguntas, no dio lugar a la interacción y participación de los otros.

No obstante, este resultado indica que las características individuales y un ambiente familiar en el que se cuida la entonación, la acentuación y la repetición de las palabras, puede brindar las condiciones propicias para que los infantes progresen en la producción de palabras, pues como lo propone la "hipótesis del enfoque específico al lenguaje", el contexto en el que interactúa el sujeto produce cambios en su lenguaje.

El lenguaje de los niños refleja el *input* que escuchan de sus padres, familiares, maestros, amigos, de ahí la importancia de cómo hablan los adultos a los niños. Los infantes dependen de la cantidad de lenguaje, la frecuencia y la variedad de palabras que escuchan para la construcción de su vocabulario Karmiloff & Karmiloff-Smith (2001).

A lo largo de todo el estudio se observó que los infantes de la escuela privada aventajaron a los de la escuela pública; esta ventaja se explica por los años de escolaridad de los padres de los participantes de la escuela privada y la preparación de las maestras.

Aportaciones

La aportación del presente estudio es que, además de medir la producción cronológica de verbos, sustantivos, pronombres, adjetivos, adverbios, artículos, preposiciones e interjecciones, en el lenguaje temprano de infantes de 16 a 36 meses de edad, se contrastó la producción entre dos grupos de distinto nivel socioeconómico, y se analizó el uso de los verbos según el propósito de comunicación de los primeros enunciados de los 18 infantes.

Limitaciones

Una limitación del presente trabajo es que no se recabó información sobre los hábitos de comunicación en el ámbito familiar, los cuales quizás expliquen las diferencias en la producción de lenguaje entre participantes de un mismo grupo.

Una propuesta para estudios futuros es investigar si el nivel socioeconómico determina que los infantes tengan mayor información, así como un análisis semántico de los verbos que usan los infantes en dos niveles socioeconómicos.

Bibliografía

- Acuña, Ximena y Franklin Sentis. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Aguado, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Madrid: CEPE.
- Akhtar, Nameera. (1999). *Acquiring basic Word order: evidence for data-driven learning of syntactic structure*. Child Language. 26, 339-356
- Alva Canto, E. A. (2007). Del universo de los sonidos a la palabra. Investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en infantes. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alva Canto, E. A. (2004). Modelos de desarrollo del lenguaje espontáneo en infantes y escolares: análisis de muestras masivas. Tesis doctorado, UNAM, D. F. México.
- Alva Canto, E. A. & Hernández Padilla, E. (2001). La producción de lenguaje de niños mexicanos. Un estudio transversal de niños de 5 a 12 años. UNAM, México.
- Alva Canto, E. A., Hernández Padilla, E. & R. Carrión (2001). Efectos del orden de gestación y el número de hermanos en el lenguaje de niños escolares. *Revista Mexicana de Psicología*, 3 (18), 301-302.
- Alva, E. A., Carrión, R., Hernández-Padilla, E., & Castro, L. (2000). Influencia de factores generacionales en el vocabulario emitido por escolares mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*. 17, 19-27.
- Alva Canto, E. A. & Castro, L. (1996). The effect of Social Class and Age on Children's Verbal Interactions. XXVI International Congress of Psychology APA, Montreal, Canada.
- Alva Canto, E. A., Arboleda, D. & Carrión, R. (1991). El desarrollo de las interacciones verbales. XXIII Congreso Interamericano de Psicología. San José de Costa Rica.
- Alva Canto, E. A. & Arboleda, D. (1990). Desarrollo de las interacciones verbales en niños de dos niveles socioeconómicos. IV Congreso Mexicano de Psicología, México, D. F.
- Alva Canto, E. A. & Carrión, R. (1990). Escolaridad de los padres como variable de desarrollo del lenguaje. II Reunión Nacional de Pensamiento y Lenguaje, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Arias Trejo, Natalia & Hernández Padilla, E. (2007). Introducción al estudio de la adquisición de la lengua en etapas tempranas. En *Del universo de los sonidos a la palabra. Investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en infantes*. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arregi Martínez, Amaia. (1999). Aulas de Audición y lenguaje: Orientaciones para la organización y el funcionamiento. Criterios y estrategias para la evaluación del lenguaje. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arriaga, R. K., Fenson, L., Cronan, T., & Pethick, S. J. (1998). Scores on the MacArthur Communicative Development Inventory of Children from low-and middle-income families. *Applied Psycholinguistics*, 19, 209-225. En Hoff, Erika (2006) How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26, 55-88.
- Aslin, R.N., Saffran, J.R., & Newport, E.L. (1998). Computation of conditional probability statistics by human infants. *Psychological Science*, 9, 321-324.
- Au, T.K.F., Dapretto, M., & Song, Y.K. (1994). Input vs. Constraints: Early word acquisition in Korean and English. *Journal of Memory and Language*, 33, 567-582.

- Barrett, M. (1995). Early lexical development. En: P. Fletcher and B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*, 362-392. Oxford, Inglaterra: Basil Blackwell.
- Bassano, D. (2000) Early development of nouns and verbs in French: exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, 27, 521-559.
- Bates, E., & Goodman, J. C. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia, and real-time processing. *Language and Cognitive Processes*, 12 (5-6) 507-584.
- Bates, E., Marchman, V.A., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., & Reznick, S. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21, 85-123.
- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Behrend, D. A., L. Harris y K. Cartwright (1995). Morphological cues to verb meaning: verb inflections and the initial mapping of verb meanings. *Journal of Child Language* 22, 89-106.
- En: Jackson-Maldonado, D. & Maldonado, R. (2001). Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición temprana del español. México: Ciesas.
- Bello, Andrés (1980). Gramática de la lengua castellana. México, D. F. EDIPLESA
- Benedict, H.E. (1979). Early lexical development comprehension and production. *Journal of child language*, 6, 183-200.
- Bernstein, B. B. (1970). A socio-linguistic approach to social learning. In F. Williams (Ed.), *Language and poverty*, 25-61. Chicago: Markham.
- Bijou, S. W., Umbreit, J., Ghezzi, P. M. & Chao, C. (1986a). Research methodology for language studies: A Kantorian perspective. *Experimental Analysis of Human Behavior Bulletin*, 3, 1-3.
- Bijou, S. W., Chao, C. & Ghezzi, P. M. (1986b). Psychological linguistics: A natural science approach to the study of language interactions. *The Analysis of Verbal Behavior*, 4, 23-29.
- Bloom, P. (2000). *How Children Learn the Meanings of Words*. MIT Press. Cambridge.
- Bloom, P. (1998). Theories of artifact categorization. *Cognition*, 66, 87-93.
- Bloom, L., Tinker, E., & Margulis, C. (1993). The words children learn: Evidence against a noun bias in children's vocabularies. *Cognitive Development*, 8, 431-450.
- Bloom, P. (1973). *One word at a time. The use of single word utterances before syntax*. La Haya: Mouton.
- Brackenbury, Tim; Marc E. Fey. (2003). Quick Incidental Verb Learning in 4-Year Olds: Identification and Generalization. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 46 April 2003: 313-27.
- Brown R. (1973). *A first language*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press. En Villanueva Trejo, Annel y Elda Alicia Alva Canto (2007). Comparación de unidades de análisis de desarrollo del lenguaje. En *Del universo de los sonidos a la palabra*. Laboratorio de Infantes. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk. Learning to Use Language*. New York, W.W. Norton.
- Caselli, M. C., Bates, E., Casadio, P., Fenson, J., Fenson, L., & Sanderl, L. (1995). A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 10, 159-199.
- Castro Bonilla, Luis. Consideraciones metodológicas y estadísticas acerca de la investigación longitudinal. *Del Universo de los sonidos a la palabra*. (2007) UNAM.
- Choi, S. (1999). Early development of verb structures and caregiver input in Korean: Two case studies. *International Journal of Bilingualism*, 3, 241-265. En De León Pasquel, Lourdes. (2005) *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de*

- Zinacantán. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (México), Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (México), Instituto Nacional de Antropología e Historia (México).
- Choi, S., & Gopnik, A. (1995). Early acquisition of verbs in Korean: A cross-linguistic study. *Journal of Child Language*, pp, 497-529.
- Clarke-Stewart, K. Alison; Deborah Lowe Vandell; Margaret Burchinal; Marion O'Brien, Kathleen McCartney. (2002). *Do regulable features of child-care homes affect children's development?* *Early Childhood Research Quarterly* 17, 52–86
- De León Pasquel, Lourdes. (2005) La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (México), Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (México), Instituto Nacional de Antropología e Historia (México).
- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E., Pitcairn, D. N., et al. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 1432-1443.
- Dromi, E. (1987). Early lexical development. New York: Cambridge University Press.
- Dromi, Esther. (2001) Early lexical development. En Barret, M. (Ed.) *The development of Language*. Sussex, UK: Psychology Press Ltd.
- Eisenberg, S., McGovern, T. y Lundgren, Ch. (2001). The use of MLU for identifying language impairment in preschool children: A review. *American journal of speech-language pathology*. Vol. 10. 323-342.
- Elman, Jeffrey L., Elizabeth A. Bates, and Mark H. Johnson. (1996). *Rethinking Innateness. A connectionist perspective on development*. 1st ed. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Farrar, M. J., Friend M., J. y Forbes, J. N. (1993). Event knowledge and early language acquisition. *Journal of Child Language*, 20, 591-606.
- Galván Hernández, Ana Lilia & Alva Canto, Elda Alicia (2007). Análisis de la explosión del vocabulario. En: *Del universo de los sonidos a la palabra*. UNAM, México.
- Ganger, J. & Brent, M. R. (2004). Reexamining the vocabulary spurt. *Developmental Psychology*, 40 (4), 621-632.
- Gentner, Dedre; Lera Boroditsky. (2009) *Early Acquisition of Nouns and Verbs: Evidence from Navajo*. New York, N.Y.: Taylor & Francis.
- Gentner, Dedre. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. In S. Kuczaj (Ed.), *Language development: Language, cognition and culture* (pp. 301-334). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gershkoff-Stowe, L. & Smith, L.B. (1997). Categorization and its developmental relation to early language. *Child development*, 68, 843-859.
- Goldfield, B. A. (2000). Nouns before verbs in comprehension vs. production: the view from pragmatics. *Journal of Child Language*, 27, 501-520.
- Goldfield, B.A. (1993). Noun bias in maternal speech to one-year-olds. *Journal of Child Language*, 20, 85-99.
- Goldfield, B.A. & Reznick, J.S. (1990). Early lexical acquisition: rate, content and the vocabulary spurt. *Journal of child language*, 17, 171-183.
- Goldfield, B. A., & Snow, C. (1985). Individual differences in language acquisition. In J. Gleason (ed.) *Language development*. Columbus, OH. Merrill

- Goldin-Meadow, S., Seligman, M., & Gelman, R. (1976). Language in the two-year-old. *Cognition*, 4, 189-202.
- Golinkoff, R. M. & Hirsch-Pasek, K. (2001). Como hablan los bebés: la magia y el misterio del lenguaje durante los primeros tres años. México: Oxford University Press.
- Greenwald, A. F. (1976). Within-subjects designs: To use or not to use. *Psychological Bulletin*, 83, 314-320. En Castro Bonilla, Luis. Consideraciones metodológicas y estadísticas acerca de la investigación longitudinal. Del Universo de los sonidos a la palabra. (2007) UNAM
- Grice, R. (1966). Dependency of empirical law upon the source of experimental variation. *Psychological Bulletin*, 66, 488-498. En Castro Bonilla, Luis. Consideraciones metodológicas y estadísticas acerca de la investigación longitudinal. Del Universo de los sonidos a la palabra. (2007) UNAM
- Grice, R. & Hunter, J. (1964). Stimulus intensity effects depend upon the *type* of experimental variation. *Psychological Bulletin*, 66, 488-498. En Castro Bonilla, Luis. Consideraciones metodológicas y estadísticas acerca de la investigación longitudinal. Del Universo de los sonidos a la palabra. (2007) UNAM
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Heath, S. B. (1990). The children of Trackton's children: Spoken and written language in social change. In J. W. Stigler, R. A. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 496-519). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Padilla, E. & Alva Canto, E. A. (2007) Categorías lexicales y explosión de la nominación. En *Del universo de los sonidos a la palabra*. Laboratorio de Infantes. Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2000). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Hoff, Erika (2006) How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26, 55-88
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Ecology and Biology of Parenting*, Vol. II, 161-188. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input at home and at school: Relation to child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- Imai, Mutsumi; Etsuko Haryu; Okada, Hiroyuki (2002) Is verb learning easier than noun learning for Japanese children? 3-year-old Japanese children's knowledge about object names and action names. Boston University Child Language 26th Proceedings, I, 324-335.
- Jackson-Maldonado, D. & Maldonado, R. (2001). Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición temprana del español. En N. C. Rojas, & L. de León (Coords.). *La adquisición de la lengua materna, español, lenguas mayas y euskera* (pp. 165-195). México: Ciesas.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Bates, E., & Gutiérrez-Clellen, V. (1993). Early lexical development: In Spanish-speaking infants and toddlers, *Journal of Child Language*, 20, 523-549.
- Jusczyk, Peter W. (2000). The Discovery of Spoken Language, Chapter 4 How Speech Perception Develops During the First Year. England: Bradford Books.

- Jusczyk, Peter W., Friederici, A. D., Wessels, J.M.I., Svenkerud, V., & Jusczyk, A. M. (1993). Infants' sensitivity to the sound pattern of native-language words. *Journal of Memory and Language*, 32, 402-420.
- Karmiloff, Kyra, and Annette Karmiloff-Smith. (2001). *Pathways to Language. From Fetus to Adolescent. The Developing Child Series*. Ed. Press, Harvard University. 2nd. ed. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Kim, M., McGregor, K. K., & Thompson, C. K. (2000). Early lexical development in English- and Korean-speaking children: Language-general and language-specific patterns. *Journal of Child Language*, 27, 225-254.
- López-Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P. y Mariscal, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- López-Ornat, S. (1992). Sobre la gramaticalización. Prototipos para la adquisición de la concordancia Verbo-sujeto: datos de la lengua española en niños de 1,6 a 3,6. *Cognitiva*. 4 (1), 49-74.
- Macnamara, J. (1972). Cognitive basis of language learning in infants. *Psychological Review*, 79, 1-13.
- MacWhinney, B. (1998). Models of the emergence of Language. *Annual Review of Psychology*, 49, 199-227.
- McCarthy, D. (1930). *The language development of the preschool child*. Minneapolis: The University of Minnesota Press. En Hoff, Erika (2006) How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26, 55-88.
- McShane, J. (1980). *Learning to talk*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mehler, J., Lambertz, G., Jusczyk, P., & Amiel-Tison, C. (1986). Discrimination de la langue maternelle par le nouveau-né. C. R. Académie des Sciences, 303, Serie III, 637-640.
- Mervis, C. B. & Bertrand, J. (1995). Early lexical acquisition and the vocabulary spurt: a response to Goldfield & Reznick. *Journal of Child Language*, 22, 461-468. En Galván Hernández, Ana Lilia y Elda A. Alva Canto (2007). *Del universo de los sonidos a la palabra*, UNAM, México.
- Michnick Golinkoff, Roberta & Kathy Hirsh-Pasek. (2006) Introduction: progress on the Verb Learning Front. En *Action Meets Word. How Children Learn Verbs*. Oxford University Press, New York.
- Monlau, Pedro Felipe. (1856) *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid.
- Morrisset, D., Barnard, K., Greenberg, J., Booth, C., & Spieker, S. (1990). Environmental influences on early language development: The context of social risk. *Development and Psychopathology*, 2, 127-149.
- Nagy, William E.; Richard C. Anderson. (1984). *Reading Research Quarterly*, Vol. 19, pp. 304-330. En Alva Canto, E. A. (2004). *Modelos de desarrollo del lenguaje espontáneo en infantes y escolares: análisis de muestras masivas*. Tesis doctorado, UNAM, D. F. México.
- Naigles, Letitia G., and Erika Hoff-Ginsberg. (1998) "Why are some verbs learned before other verbs? Effects of input frequency and structure on children's early verb use." *Child Language* 25: 95-120.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (1999b). Child outcomes when child-care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89, 1072-1077. En Clarke-Stewart, K. Alison; Deborah Lowe Vandell; Margaret Burchinal; Marion O'Brien, Kathleen McCartney. (2002). *Do regulable features of child-care homes affect children's development?* Early Childhood Research Quarterly 17, 52-86

- Naves Fernández, Gabriela, Ibarra Salas, Guadalupe Asunción y Alva Canto, Elda Alicia (2007). Estudio descriptivo del uso de verbos en infantes. En *Del universo de los sonidos a la palabra. Investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en infantes*. Laboratorio de Infantes. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (Serial No. 149).
- Nelson, K., Hampson, J., & Shaw, L. K. (1993). Nouns in early lexicons: Evidence, explanations, and implications, *Journal of Child Language*, 20, 61-84.
- Nelson, K. (1985). *Making sense. The acquisition of shared meaning*. New York Academic Press.
- En Ortega-Pierres, S. (2007). Adquisición de los primeros significados en el léxico infantil. En E. A. Alva (Ed.). *Del universo de los sonidos a la palabra: Investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en infantes* (pp. 331-389). México: UNAM.
- Ortega-Pierres, S. (2007). Adquisición de los primeros significados en el léxico infantil. En E. A. Alva (Ed.). *Del universo de los sonidos a la palabra: Investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en infantes* (pp. 331-389). México: UNAM.
- Ortega-Pierres, S. & Alva Canto, Elda A. (2004) Producción de verbos vs. sustantivos en el léxico inicial de infantes mexicanos. XII Congreso Mexicano de Psicología, Guanajuato, Gto.
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall.
- Paz Lozano, Octavio (1970). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica. México
- Pérez Pereira, Miguel, and Dolores Singer. (1984) Adquisición de morfemas del español. *Infancia y Aprendizaje* 27/28: 205-21
- Pine, J.M., Lieven, E.V.M. y Rowland, C.F. (1997). Stylistic variation at the "single-word" stage: relations between maternal speech characteristics and children's vocabulary composition and usage. *Child Development*, 68 (5), 807-819.
- Plunkett, K. & Marchman, V. (1996). Learning from a connectionist model of acquisition of the English past tense. *Cognition*, 61, 299-308. En Alva Canto, E. A. (2004). Modelos de desarrollo del lenguaje espontáneo en infantes y escolares: análisis de muestras masivas. Tesis doctorado, UNAM, D. F. México.
- Plunkett, K. (1993). Lexical segmentation and the vocabulary growth in early language acquisition. *Journal of child language*, 20, 43-60.
- Poulin-Dubois, Diane, and James N. Forbes eds. (2006) *Word, Intention, and Action: A Two-Tiered Model of Action Word Learning*. New York: Oxford University Press.
- Poulin-Dubois, D., Graham, S.A., & Sippola, L. (1995). Parental labelling, categorization, and early lexical development. *Journal of Child Language*, 22, 325-343.
- Quintana Alonso, Adelia María. (2004). Un estudio de las dificultades del lenguaje en el educación infantil. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. Tenerife, España
- Real Academia Española, ed. (2010) *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Espasa Libros, S. L. México.
- Reznick, J.S. & Goldfield, B.A. (1992). Rapid change in lexical development in comprehension and production. *Developmental psychology*, 28, 406-413. En Ortega-Pierres, S. (2007). Adquisición de los primeros significados en el léxico infantil. En E. A. Alva (Ed.). *Del universo de los sonidos a la palabra: Investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en infantes* (pp. 331-389). México: UNAM.
- Rice, M. L., & Woodsmall, L. (1988). Lessons from television: Children's word learning when viewing. *Child Development*, 5, 420-429.

- Sandhofer, M.C., Smith B.L. & Luo, J. (2000). Counting nouns and verbs in the input: differential frequencies, different kinds of learning? *Journal of child language*, 27, 561-585.
- Schwartz, R. G., & Leonard, L.B. (1984). Words, objects and actions in early lexical acquisition. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 119-127.
- Seco, Manuel. (1979). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Aguilar, Madrid.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*, Barcelona: Ariel. En Quintana Alonso, Adelia María. (2004). *Un estudio de las dificultades del lenguaje en el educación infantil*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. Tenerife, España
- Snow, C. E., Burns, M. S. y Griffin, P. (2002). Ambientes de lenguaje y alfabetización en programas preescolares. ERIC/EECE Publications-Digests. <http://www.ericdigests.org/2003-4/preescolares.html>.
- Snow, C. E. (1999). Social perspectives on the emergence of language. In B. MacWhinney (Ed.). *The emergence of language* (pp. 257–276). Mahway, NJ: Erlbaum. En Hoff, Erika (2006) How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26, 55-88.
- Tardif, T., Gelman, S. A., & Xu, F., (1999). Putting the “noun bias” in context: A comparison of English and Mandarin. *Child Development*, 701, 620-635.
- Tardif, T., Shatz, M., & Naigles, L. (1997) Caregiver speech and children’s use of nouns versus verbs: A comparison of English, Italian, and Mandarin. *Journal of Child Language*, 24, 535-565.
- Tomasello, Michael. (1992). *First Verbs. A case study of early grammatical development*. 1st ed: Cambridge University Press.
- Tomasello, M., & Kruger, A. C. (1992). Joint attention on actions: Acquiring verbs in ostensive and non ostensive contexts. *Journal of Child Language*, 19, 311-333.
- Tough, J. (1982). Language, poverty, and disadvantage in school. In L. Feagans & D. C. Farran (Eds.), *The language of children reared in poverty: Implications for evaluation and intervention* (pp. 3–18). New York: Academic Press. En Hoff, Erika (2006) How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26, 55-88
- Villanueva Trejo, Annel y Elda Alicia Alva Canto (2007). Comparación de unidades de análisis de desarrollo del lenguaje. En *Del universo de los sonidos a la palabra*. Laboratorio de Infantes. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Wagner, Richard, Andrea E. Muse, and Kendra R. Tannenbaum. (2007). *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Waxman , S. R. y Markow, D. B. (1995). Words as invitations to form categories: evidence from 12 to 13;-Month-old infants. *Cognitive Psychology*, 29, 257-302. En Galván Hernández y Elda Alicia Alva Canto. (2007) *Análisis de la explosión del vocabulario*. UNAM