

LINGÜÍSTICA CLÍNICA Y LENGUAJE INFANTIL

MILAGROS FERNÁNDEZ PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela

1. Es frecuente valorar el habla de los niños tomando como referente el lenguaje adulto. No obstante, la lengua conformada no debe convertirse en medida evaluadora de las etapas de desarrollo. Y menos si se trata de casos especiales o deficitarios, que de ningún modo se ajustan a un patrón de lengua canon.

El objetivo de esta contribución es subrayar la necesidad de disponer de datos representativos del habla infantil en fases evolutivas que permitan definir perfiles y tendencias por etapas. Serán éstas las fuentes idóneas en las que beba la Lingüística clínica en su cometido de abordar y ponderar situaciones de disfunción en el proceso de adquisición de la lengua. La medida y el *ranking* los marca el lenguaje infantil, no la lengua adulta.

2. El cambio de orientación hacia las interacciones verbales en las primeras fases de emergencia de la lengua ha puesto el acento en los *datos del habla infantil* (Ingram 1989; Clark 2003). Atrás ha quedado un número importante de estudios teóricos sobre *adquisición del lenguaje*, anclados casi siempre en la idea de un modelo de lengua-producto a la que se aspira. En su lugar, ha empezado a tomar depósito la dinámica *procesual* que conviene a todo desarrollo y que convierte la actividad verbal durante el período infantil en foco de interés para abordar los rasgos genuinos de la

gramática que se construye por etapas (Fernández Pérez 2005a y 2005b). Los corpus se vuelven indispensables como nutrientes de características y datos propios sobre los que reconocer principios codificados definitorios de fases evolutivas. En una palabra, el habla de los niños tiene interés en sí misma. Es posible explorar su pertinencia en su eficacia comunicativa, no hay por qué recurrir a la lengua adulta. Prueba de su relevancia intrínseca es su función indicadora de sospecha en casos especiales o deficitarios de desarrollo verbal. Curiosamente, estas situaciones se detectan porque no encajan en la cadencia habitual del patrón adquisitivo, y sin embargo muchas veces se han valorado tomando como espejo la lengua conformada.

Los materiales de interacciones en edad infantil recopilados en diferentes entornos idiomáticos constituyen en la actualidad una fuente fiable de datos y rasgos singulares que permiten trazar líneas de desarrollo verbal (Slobin 1997). Han sido precisamente estos bancos de información los que han facilitado la descripción de peculiaridades sistemáticas y la consiguiente consideración de patrones codificados en la lengua de los niños. Se ha desterrado así la idea común de que la adquisición es un mecanismo genérico que toma sentido desde la óptica de su destino: una lengua particular definitivamente conformada (Tomasello 2003). De entrada, los pormenores del desarrollo verbal en distintos contextos acusan importantes diferencias interidiomáticas que restan valor a la dinámica general (Clark 2003). Además, se ha comprobado que ciertos niveles de progreso en algunas vertientes son exigidos para repercutir en la emergencia y el avance de otras dimensiones (Bates & Goodman 1999). Está claro que si no se han dado unos mínimos de desarrollo fónico, no será factible un adecuado incremento del caudal léxico; asimismo, las combinatorias constructivas requieren suficientes elementos léxicos para lograr riqueza estructural (Fernández Pérez 2004). Por otra parte, la realidad incontestable de diferencias individuales en el proceso dibuja un punto de inflexión respecto del valor de los datos particulares en la dinámica de la adquisición (Snow 1999). Y no sólo porque los niños muestran diversidad a la hora de lograr niveles de destreza o en sus estrategias y tácticas verbales, sino sobre todo porque más allá de los márgenes de las divergencias individuales hay casos singulares que deben atenderse. Las situaciones deficitarias en el proceso de adquisición de la lengua únicamente son constatables en marcos

comunicativos concretos, las disfunciones derivadas y su evaluación sólo son factibles en las coordenadas del proceso evolutivo que define el desarrollo (Fernández Pérez 1999). Veamos alguna ilustración:

La disponibilidad exclusiva de los sonidos [p], [t] y [k] para la gama de oclusivos durante un período dilatado de tiempo se hace patente sólo si se toman muestras del habla del sujeto. Considerar que las emisiones [opía] (por 'Sofía'), [tí] (por 'sí'), [kóke] (por 'coche'), o [mekél] (por 'miguel') son naturales y propias entre los dos y los tres años significa contemplarlas en la realidad cotidiana del lenguaje infantil. En el mismo sentido, sospechar de los riesgos de limitar a esos tres sonidos la gama de oclusivos más allá de los 40 meses quiere decir que hay un desajuste respecto de los cambios evolutivos que sí han debido de producirse en la dinámica adquisitiva frecuente. Las comparaciones para valorar la expresión sonora como *normal*, *genuina* o *canónica* o como *especial*, *reducida* o *desviada* se establecen en cualquier caso respecto de lo que es habitual y repetido en el habla infantil en distintas franjas de edad. Nunca en relación con el sistema fónico de la lengua completamente fijado. Pues en igual medida debiera procederse si se trata de evaluar las disfunciones con objeto de ponderarlas y de diseñar ejercicios paliativos que permitan la recuperación. En estos casos casi siempre aflora la lengua adulta como objetivo que ha de lograrse, y sin embargo la terapia se aplica a niños en una determinada etapa del proceso de adquisición. Se hace, pues, urgente borrar el hiato entre lo que se *valora* en referencia a iguales (=otros niños) y lo que se *evalúa* con motivaciones terapéuticas pero referenciándolo a la lengua conformada.

Las características propias del habla infantil se vislumbran en el proceso mismo del desarrollo. Basta con aproximarse a los materiales comunicativos con un ropaje mínimo de condicionantes teóricos para observar rasgos sistemáticos en cada componente y a través de las diferentes fases evolutivas (Fernández Pérez 2005a). Las muestras representativas ya abundantes de datos procedentes de interacciones verbales entre niños permiten dar soporte a principios y reglas que funcionan en el período de adquisición de la lengua. Y ha de ser ése el escaparate al que recurrir cuando se busque valorar un caso particular o se quiera ponderar la situación con objeto de reconducirla.

Ha sido el componente fónico el más tempranamente descrito respetando las cualidades singulares de los sonidos en edad infantil. Quizás se haya debido al eco de las investigaciones de R. Jakobson (1941) o probablemente haya repercutido la relativa facilidad para grabar y describir los sonidos emitidos. Pero lo cierto es que en el análisis fonético-fonológico del habla de los niños se admiten ciertos *procesos* como habituales y hasta imprescindibles para que la dinámica del desarrollo curse con normalidad. La asimilación, sustitución o reducción de sonidos en los diferentes estadios no son sino reflejo de patrones fónicos singulares que se van perfilando en el arraigo de las unidades fónicas (Ingram 1989; Grunwell & James 1988).

Si bien se ha concebido genéricamente la *adquisición del lenguaje* como sobre todo *desarrollo de la gramática*, sin embargo la vertiente *construccional* en el período infantil ha resultado ser la más groseramente analizada en sus peculiaridades. En buena parte de los casos la gramática infantil se ha descrito en términos de gramática adulta reducida o tergiversada. Han sido numerosos los autores que han defendido la presencia de una versión rudimentaria de la lengua y que en las fases tempranas se hallan rasgos de la gramática universal (Fernández Pérez 2003b). Consideraciones como las de A. Ojea son a este respecto contundentes:

Los mecanismos cognitivos del niño y del adulto son los mismos. Esto explica que existe un conocimiento innato de las categorías sintácticas [...] las diferencias entre el lenguaje infantil en la etapa telegráfica y el lenguaje adulto son diferencias de rasgos gramaticales, no de gramática (Ojea 2002:419).

Pero también se ha admitido en investigaciones más recientes que el trazado del desarrollo gramatical va dibujando patrones construccionales propios en cada fase (Tomasello y Brooks 1999; Tomasello 2002, 2003). De manera que van perfilándose gramáticas parciales o *quasigramáticas* que contienen funciones y principios específicos (Fernández Pérez 2005b). Atribuir rasgos genuinos a la vertiente construccional del habla infantil estaba contenido ya en germen en las denominadas ‘etapas’ *holofrástica*, *telegráfica* y *sintáctica*. La consideración común de la constitución de mensajes mediante una, dos, o más palabras –y con el trasfondo de una gramática semántica y comunicativa– ha dado paso a la descripción

de las peculiaridades en esas combinatorias (Brown 1973). Y como resultado emergen formas constructivas sistemáticas en el habla infantil. Veamos algunos casos sintomáticos ilustrativos de reglas gramaticales genuinas en ese período¹.

◆ En muchas ocasiones, las *holofrases* son un bloque amalgamado que se presenta como un mensaje-palabra:

Ricardo (Elfos 1_2): 1 año, 11 meses
 *MON: lleva un caballo en el coche
 %add: RIC
 *RIC: coche
 *MON: xxx
 *RIC: *montoche* [*] .
 %par: montoche = lo monto en el coche \$CONS ;
 *MON: xxx
 *RIC: *montoche* [/] *montoche* [/] *montoche* [*]

Xaquín (Breogán 6_1): 2 años, 8 meses
 XAQ: un cocorilo [].
 %par: cocorilo = cocodrilo \$PHO ;
 *ANC: a ver +/.
 CEC: un cocolilo [].
 %par: cocolilo = cocodrilo \$PHO ;
 %act: Elia coge la carta de Cecilia
 *XAQ: *avereto* [*].
 %par: avereto = a ver esto \$PHO ; \$CONS;
 %act: Xaquín le quita la carta a Elia

¹ Los datos proceden del corpus de habla infantil elaborado por el grupo 'koiné' del área de *Lingüística General* de la Universidad de Santiago de Compostela (www.usc.es/koiné) sobre una muestra de 64 niños (34 niños y 30 niñas) de entre 22 meses y 4 años, y transcrito y etiquetado según el sistema CHILDES de B. MacWhinney. La explotación actual del corpus discurre en el marco del proyecto *Medidas de eficacia comunicativa en las 'construcciones' lingüísticas del habla infantil* (que forma parte del plan de investigación coordinada *Eficacia comunicativa y evaluación del lenguaje en el habla infantil y afásica*). Financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2004-05847-C02-01/FILO) y por la Xunta de Galicia en su programa de incentivos (PGIDT05PXIC20403PN). En fases anteriores, esta línea de investigación ha recibido subvenciones de la Xunta de Galicia (XUGA 20402A97 y PGIDT00PXI20401PR) y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2001-3234-CO2-01). Con incentivos para personal de la Xunta de Galicia: PGIDT02PXIC20403PN).

- ♦ Las predicaciones, en las fases iniciales, están orientadas a partir de esquemas de rección básicos:

Manuel (Breogán 4_5): 3 años, 4 meses

*UEL: <yo > [/] yo *fui* <a un caballo> [*] muy pequeñito .
 %par: a un caballo = en un caballo \$CONS ;
 *ANC: y cómo se llaman ?
 *UEL: ponis .

Martín (Sta. Susana 5_6): 2 años, 11 meses

ANC: ese o tren claro # quen foi no tren algunha vez ?
 *MRT: yo .
 *ANC: si ?
 *BOR: yo .
 MRT: <yo <fui papá> []> [>] .
 %par: fui pap = fui con papá \$CONS ;
 *CIA: <nooo # yooo> [<] !
 *BOR: yoooo !
 *MRT: papá .
 *ANC: con papá # e a <onde fostes no tren> [>] ?

- ♦ Los artículos y determinantes de la gramática adulta no son sino deícticos y señalizadores:

Iago (Elfos 2_6): 2 años, 9 meses

%act: se va a una esquina
 *ART: xxx &a aquí non andas # xxx mollado # xxx que hai agua
 .
 %act: se acerca a su compañero para advertirle sobre el agua
 *IAG: xxx agua .
 *ART: hai agua .
 *MON: hai agua # si .
 *IAG: *mira* # hay <un agua>

Victor (Sta. Susana 5_2): 2 años, 11 meses

VIC: y blanco .
 *BLA: é blanco ?
 *VIC: y blanco # *ahí arriba* todo <hay un blanco> [*] .
 % par: hay un blanco = hay uno blanco \$SYN ;

◆ Hay recciones imitadas que se consolidan para otros esquemas mediante el procedimiento de “copia y pega”:

Lucía (Sta. Susana 5_9): 2 años, 10 meses

*ANA: de que color son os plátanos David ?

*LUC: < *de fresa* > [>] .

*DAV: < < de ma > [/ /] *de amarillo* > [*] [<] .

%par: de amarillo = amarillo \$CONS ;

*ANA: amarillo +/.

*VIC: *de amarillo* [*]!

Xacobo (Vite 4_6): 4 años

*XAC: < un día fui a una casa que no era mía > [<] .

XAC: un día fue [] a una casa que no era mía # a < *mirar en* > [*] *un caballo* .

%par: fue = fui \$MOR ; mirar en = mirar \$CONS ;

*CHE: sí?

*XAC: a < *mirar en* > [*] *un caballo que no era mía* .

%par: mirar en = mirar \$CONS ;

◆ El elemento temático se hace clave en la organización discursiva, con prioridad sobre funciones sintácticas básicas como ‘ser sujeto’:

Ian (Vite1_9): 3 años, 4 meses

*IAN: < *a mí teno un león* > [*] en casa < la madina > [*] !

%par: a mí teno un león = yo tengo un león \$PHO ; \$VER; \$CONS ; la madina = de la madrina \$PHO ; \$CONS

Xacobo (Vite 4_1): 3 años, 8 meses

*XAC: < pues < *a mí* > [*] *los como todos* los guisantes > [>] .

%par: a mí = yo \$CONS ;

El discurrir desde una gramática fundamentalmente semántica a una gramática formal determina las características singulares y el diseño evolutivo de los principios de construcción de estructuras en edad infantil. Y este debe ser el norte que oriente el análisis del habla en ese período. Codificación especial y variación sistemática entre márgenes de cambio son los espejos en los que hallar reflejo cuando se trate de valorar y evaluar casos particulares (Fernández Pérez en prensa).

La vertiente pragmática ha sufrido también los inconvenientes de una visión del lenguaje infantil desde el prisma del producto. A lo

que hay que sumar algunas inadecuaciones en la concepción de la pragmática y de qué significa desarrollar estrategias comunicativas. Es imprescindible señalar que los niños desde muy pronto disponen de tácticas para hacerse entender. Más que una etapa *prelingüística* habría que reseñar una etapa *preidiomática* para aludir a los primeros meses cuando los bebés no emiten ni siquiera sonidos estrictamente lingüísticos y sin embargo sí desarrollan funciones comunicativas y de interacción (Halliday 1975). Esta disposición inicial hacia la interrelación sienta las bases del proceso común de adquisición de la lengua (Ochs & Schieffelin 1995). Situaciones anómalas de interacción visual han derivado en casos de autismo, y dificultades iniciales de interrelación natural pueden ser sintomáticas de limitaciones y retrasos en el desarrollo idiomático posterior. El escenario social y comunicativo va de la mano de la dinámica de emergencia de la lengua, motivando primero las interrelaciones del bebé y acompañando más tarde los intercambios verbales en los que participa. La dimensión pragmática se hace visible desde el principio, no hay que aguardar a que la gramática haya adquirido depósito. El niño desarrolla tácticas comunicativas aun no habiendo avanzado la vertiente construccional, tanto que algunas estrategias pragmáticas pueden ser detonante para la emergencia de rasgos construccionales (Prego 2004). La concepción secuencial de la presencia gradual de componentes (fónico, léxico, gramatical y pragmático) en el habla infantil no casa con la dinámica no lineal del proceso de adquisición y no se ajusta al funcionamiento integrado de las vertientes. Se ha confundido el plano metodológico con la realidad y se ha forzado la evidencia para hacerla congeniar con la teoría. No es extraño que expertos en adquisición, como Dan Slobin, se muestren perplejos ante la pretensión de hallar en la lengua los procedimientos que, por método, se han diseñado para analizarla:

The modules that are postulated often have names that evoke suspicion: they are the names of our own academic fields (linguistics, mathematics, physics, biology) or subfields (closed-class morphemes, grammaticizable notions). Could God or evolution have anticipated the academic and intellectual organization of late twentieth-century America? (Slobin 2001:442-443).

Las motivaciones de praxis comunicativa dirigen el proceso de adquisición. Los niños desarrollan técnicas idiomáticas porque imitan

los usos para hacerse entender. La pragmática en sentido amplio figura como dimensión orientadora esencial en todas las actividades de interrelación e intercambio verbal en el período infantil (Fernández Pérez 2003a; Ochs & Schieffelin 1995). Otra cosa es que apenas se haya puesto énfasis en los aspectos de eficacia comunicativa propios del habla de los niños, quizás porque la pragmática ha sido la cenicienta de los componentes. Pero los datos ponen de manifiesto que adquirir una lengua es sobre todo desarrollar estrategias y recursos para comunicarse en ella. El desarrollo verbal no se reduce al conocimiento de las reglas de la gramática y al incremento posterior de principios de utilización de esas reglas. El proceso es más bien el inverso. Son los recursos verbales motivados en su función comunicativa los que canalizan el depósito de principios constructivos (Clark 2003). Algunas pruebas diseñadas para definir perfiles pragmáticos se hacen eco de la relevancia de los aspectos comunicativos ya desde los primeros meses (Dewart & Summers 1988), e incluso hay escalas de desarrollo lingüístico general que contemplan la vertiente pragmática a la par de otras dimensiones (Gutfreund *et al.* 1989).

3. Lograr una *valoración* objetiva detallada de las condiciones comunicativas que definen el habla de un niño exige recopilar muestras de sus usos verbales (Puyuelo 2000, 2003; Rondal 2000). Los datos lingüísticos explorados han de ser descritos en sus peculiaridades y en todo caso relacionándolos con los patrones frecuentes en su franja de edad. La detección de anomalías respecto de los cánones de sus iguales exige una *evaluación* cuidadosa del nivel de desarrollo y plantea la necesidad de un seguimiento evolutivo para comprobar su cadencia adquisitiva y para trazar líneas terapéuticas adecuadas. La Lingüística Clínica encara el lenguaje infantil considerándolo en su realidad social y comunicativa y respetando su naturaleza procesual y evolutiva (Fernández Pérez 1996). De ahí que atribuya máxima pertinencia y prioridad a las muestras de habla espontánea, fuente proveedora de datos para contrastar y valorar en escalas de desarrollo (Fernández Pérez 2006). Y de ahí que rompa definitivamente con evaluaciones instantáneas y definitivas basadas en cuestionarios cerrados que se asientan en modelos estáticos de lengua adulta. Los test estandarizados de corte cuantitativo y con cariz categórico en sus resultados no son los más adecuados para evaluar el habla infantil. Pero sólo recientemente han

empezado a ser sustituidos o complementados por baterías abiertas o por escalas de desarrollo, que en cualquier caso rentabilizan datos lingüísticos naturales provenientes del acopio de habla espontánea.

Un excelente planteamiento que se acomoda al carácter evolutivo y a las características especiales del lenguaje infantil es el que se contiene en las escalas de la batería *BLADES* (*Bristol Language Development Scales*, Gutfreund *et al.* 1989). De entrada, impone ciertos requisitos con miras a garantizar la pertinencia de los datos, a saber (a) la muestra ha de ser suficientemente rica y representativa, ha de contener al menos cien secuencias; (b) la importancia de las características radica en su reiteración, han de subrayarse aquellos rasgos sistemáticos y que correspondan al nivel más avanzado; y (c) la ausencia de funciones esperables debe obligar al contraste, provocando o elicitando datos en otros contextos. Sobre esta base, se analizan los datos para distribuir las propiedades relevantes en las vertientes pragmática, semántica y sintáctica, y según un conjunto de parámetros que definen lo significativo en cada franja de desarrollo. Así, la función de ‘modalidad’ no figura con valor en la dimensión sintáctica hasta el estadio V (30 meses), momento en el que descubre rasgos como ‘obligación’ o ‘posibilidad’; de modo similar, la ‘estructura frasal’ se hace visible a partir del grado III (24 meses) y va pormenorizando su constitución de manera paulatina (‘artículo + núcleo’ / ‘preposición + núcleo’ / ‘determinante + adjetivo + núcleo’), conforme al avance de estratos. Si bien los diez niveles evolutivos que se perfilan en el *BLADES* aparecen vinculados a edades estrictas, sin embargo el alcance de cada escala abarca un período en cuyos márgenes los resultados de las habilidades expresivas son normales. Por ejemplo, el nivel VI se sitúa en los 36 meses, pero admite una horquilla entre los 24 (nivel III) y los 51 meses (nivel VIII) que facilita la ubicación flexible en el *ranking* y que obliga a un seguimiento evolutivo del caso evaluado. Más brevemente, el niño –aunque de 36 meses de edad– puede, por sus producciones lingüísticas, ser evaluado en el nivel IV o en el nivel VII sin que ello provoque, en principio, sospechas sobre el desarrollo. Lo que se recomienda en esos casos es atención evolutiva, algo natural por otra parte en cualquier circunstancia de evaluación.

Puede decirse que las actividades de medida y ponderación comunes en Lingüística clínica precisan de muestras de datos de habla infantil en dos sentidos fundamentales. De una parte, se ha de disponer de corpus amplios y representativos que permitan el trazado

de tendencias evolutivas por franjas de edad a base de rasgos genuinos de la lengua en desarrollo. Serán estos marcos de propiedades (pragmáticas, fónicas, construccionales o léxicas) organizadas en niveles los que sirvan como patrones de referencia para valorar los casos particulares. De otra parte, la Lingüística clínica ha de contar con materiales comunicativos suficientes en la tarea de calibrar el grado específico de desarrollo de un sujeto. Lo que se requiere son datos lingüísticos pertinentes para la comparación y el contraste respecto de las funciones contenidas en las escalas. Este planteamiento deposita las garantías de la evaluación no tanto en el procedimiento de medida o de ponderación cuanto en la representatividad de los corpus. Donde los test estandarizados justifican su fiabilidad por su consistencia en la aplicación a un número suficiente de casos, los moldes escalares o por franjas de edad se sostienen en la amplitud y diversidad del corpus del que se extraen. En pocas palabras, riqueza y vivacidad en los materiales de habla infantil espontánea proporcionan pautas de medida en el proceso de adquisición (Fernández Pérez 2006). La observación y el análisis valorativo en términos de eficacia comunicativa dan entrada al interrogante que debe inquietar: “¿qué consigue el niño con lo que tiene a su disposición?”. Cuestión ésta que precipita el interés tanto por las características singulares que soportan los contenidos efectivos de los mensajes elaborados, cuanto por aquellos rasgos que oscurecen o imposibilitan el intercambio. Valorar el habla infantil no sólo depara sorpresas por la presencia inaudita de mecanismos y estrategias verbales emergentes con su correspondiente alcance comunicativo, sino que también puede promover sospechas respecto de procesos anquilosados o de esquemas construccionales rudimentarios o con escasa determinación.

Habla infantil valorada equivale a decir *habla infantil analizada* en sus rasgos de efectividad comunicativa. La descripción de corpus amplios y representativos de habla infantil en un entorno idiomático perfila moldes referenciales de desarrollo en la lengua de que se trate. Esa fuente de *datos valorados* será la que nutra el diseño de “gramáticas” en el período inicial, así como la que alimente el trazado de cánones-base por etapas respecto a los cuales se *evalúen* y ponderen casos particulares.

Sin duda la función de la dinámica de *valoración* debe contemplarse más allá de la validación de intercambios verbales en situaciones concretas. Ya que es un proceso asociado a un enfoque

metodológico que trasluce una concepción vindicativa sobre la importancia autónoma del habla de los niños, la comparación no puede establecerse con el producto final de la lengua adulta, sino a través de moldes definitorios de “gramáticas” en cada etapa, respetando los vaivenes de la adquisición y acomodándose a la dinámica del cambio. Dicho así, las baterías evaluativas han de someter sus garantías de medición y ponderación al requisito ineludible de sujetar como telón de fondo un amplio banco de valoraciones previas del habla infantil en el idioma en cuestión. O, lo que es lo mismo, que las transferencias y adaptaciones de los test y de sus medidas entre lenguas tienen en cualquier caso muchos riesgos.

Abordar la evaluación de las habilidades comunicativas en el período infantil significa disponer de un muestrario amplio de rasgos y características canónicas *valoradas* en su pertinencia según los niveles de desarrollo en cada lengua. Y significa que los casos particulares son susceptibles de evaluación porque las situaciones –previamente valoradas en sus detalles descriptivos relevantes– piden ubicarse dentro de un *ranking*, sea para determinar la etapa de adquisición, sea para ponderar el grado de progreso en ocasiones especiales o deficitarias. No cabe evaluar el habla infantil si antes no se definen los elementos que tienen valor para ser objeto de medida y apreciación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, V. (dir.) (1996): *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*, Málaga: Aljibe.
- BARRET, M. (ed.) (1999): *The Development of Language*, Hove: Psychology Press (Taylor & Francis Group).
- BATES, E. & GOODMAN, J. C. (1999): “On the Emergence of Grammar From the Lexicon”, en B. MacWhinney (ed.), 29-81.
- BOWERMAN, M. & LEVINSON, S. C. (eds.) (2001): *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, R. W. (1973): *A first language: the early stages*, Cambridge: The Harvard University Press.

- CLARK, E. V. (2003): *First Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COLE, K.; DALE, Ph. y THAL, D. (eds.) (1996): *Assessment of Communication and Language*, Baltimore: P. Brookes.
- DEWART, H. & SUMMERS, S. (1988): *The Pragmatics Profile of Early Communication Skills*, Windsor: NFER-Nelson.
- DUNN, Ll. M. *et al.* (1982): *British Picture Vocabulary Scale (BPVS)*, Windsor: NFER-Nelson, 2005².
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1996): “Confección de un test (lingüístico) para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil: Parámetros, criterios y bases de elaboración”, en C. Martín Vide (ed.), *Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales XII*, Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 207-222.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1999): “El lingüista y las patologías del lenguaje”, en J. Fernández González *et al.* (eds.), *Lingüística para el siglo XXI*, Salamanca: Ediciones de la Universidad, 633-639.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2002): “Importancia de los modelos lingüísticos en el estudio de los trastornos comunicativos”, en C. Hernández Sacristán y E. Serra Alegre (eds.), *Estudios de Lingüística Clínica*, Valencia: Nau Llibres, 9-25.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2003a): “Pragmática y adquisición de la lengua”, en M.^a Dolores Muñoz Núñez *et al.* (eds.), *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, vol. III, Cádiz/Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz/Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1045-1056.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2003b): “Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística”, *Estudios de Lingüística (ELUA)*, vol. 17 (especial), 273-287.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2004): “Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua”, en M. Villayandre (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General (León)*, Madrid: Arco/Libros, 71-89.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2005a en prensa): “Lingüística aplicada y lenguaje infantil”, en M. Lorente y T. Turell (eds.), *Ciències del llenguatge i lingüística aplicada: cicle de conferències i seminaris 03-05*, Barcelona: IULA, Sèrie Conferències 7.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2005b en prensa): “Hacia una 'gramática' del habla infantil. Enfoques lingüísticos básicos”, en J. de D. Luque (ed.) *V Congreso Andaluz de Lingüística. Homenaje a José A. de Molina*, Granada: Método.

- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2006 en prensa): “¿Cómo evaluar el lenguaje infantil?”, en M. Veyrat *et al.*, *Estudios de Lingüística Clínica/4*, Valencia.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (en prensa): “Algunos lugares comunes en el desarrollo de la Gramática”, *Revista Española de Lingüística*.
- FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B. (eds.) (1995): *The Handbook of Child Language*, Oxford: Blackwell.
- GIVÓN, Th. (2002): “The visual information-processing system as an evolutionary precursor of human language”, en Th. Givón & B. Malle (eds.), 3-50.
- GIVÓN, Th. & MALLE, B. (eds.) (2002): *The Evolution of Language out of Pre-language*, Amsterdam: John Benjamins.
- GOLDBERG, A. (1995): *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*, Chicago: University of Chicago Press.
- GRUNWELL, P. & JAMES, A. (1988): *The functional evaluation of communication disorders*, London: Croom Helm.
- GUMPERZ, J. & LEVINSON, S. (eds.) (1996): *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GUTFREUND, M.; HARRISON, M. y WELLS, G. (1989): *Bristol Language Development Scales (BLADES)*, Windsor: NFER-Nelson.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975): *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*, London: Arnold.
- HOPPER, P. J. (1998): “Emergent Grammar”, en M. Tomasello (ed.), *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, N. Jersey: Lawrence Erlbaum, 155-175.
- INGRAM, D. (1989): *First Language Acquisition. Method, Description, and Explanation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- JAKOBSON, R. (1941): *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgesetze*, Uppsala: Universitets Aarskrift. Traducción al español de E. Benítez (sobre la versión francesa), *Lenguaje infantil y afasia*, Madrid: Ayuso, 1974.
- LUND, N. & DUCHAN, J. (1993): *Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts*, N. Jersey: Prentice-Hall.
- MACWHINNEY, B. (comp.) (1991): *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*, New Jersey: Erlbaum.
- MACWHINNEY, B. (ed.) (1999): *The Emergence of Language*, N. Jersey: Lawrence Erlbaum.
- MILLER, J. F. & PAUL, R. (1995): *The Clinical Assessment of Language Comprehension*, Baltimore: P. Brookes Pub.

- NARBONA, J. & CHEVRIE-MULLER, C. (eds.) (1997): *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*, Barcelona/Paris/Milano: Masson.
- NOTARI-SYVERSON, A. & LOSARDO, A. (1996): "Assessing Children's Language in Meaningful Contexts", en K. Cole, Ph. Dale & D. Thal (eds.), chap. 11, 257-279.
- OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. (1995): "The Impact of Language Socialization on Grammatical Development", en P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.), chap. 3.
- OJEA, A. I. (2002): "El desarrollo sintáctico en la adquisición de la primera lengua: análisis de la etapa telegráfica de una sujeto monolingüe de español", *Revista Española de Lingüística*, 31.2, 413-430.
- OLLER, D. K. (2000): *The Emergence of the Speech Capacity*, N. Jersey: Lawrence Erlbaum.
- PREGO VÁZQUEZ, G. (2004): "Las narrativas en niños de tres/cuatro años: un puente entre la sintaxis y la pragmática", en M. Veyrat *et al.*, 99-126.
- PUYUELO, M. (2000): "Aspectos generales de la evaluación del lenguaje", en M. Puyuelo, J.-A. Rondal y E. Wiig (eds.), capítulo 2, 29-130.
- PUYUELO, M. (2003): "Comunicación y lenguaje. Desarrollo normal y alteraciones a lo largo del ciclo vital", en M. Puyuelo, J.-A. Rondal y E. Wiig (eds.), capítulo 2, 87-132.
- PUYUELO, M.; RONDAL, J.-A. y WIIG, E. (eds.) (2000): *Evaluación del lenguaje*, Masson: Barcelona.
- PUYUELO, M.; RONDAL, J.-A. y WIIG, E. (eds.) (2003): *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*, Masson: Barcelona.
- RONDAL, J. (2000): "Análisis del lenguaje espontáneo", en M. Puyuelo, J.-A. Rondal y E. Wiig (eds.), cap. 3, 131-171.
- SLOBIN, D. (1996): "From *thought and language* to *thinking for speaking*", en J. Gumperz & S. Levinson (eds.), 70-86.
- SLOBIN, D. (1997): "The Universal, the Typological, and the Particular in Acquisition", en D. Slobin (ed.), vol.5, 1-39.
- SLOBIN, D. (2001): "Form-function relations: how do children find out what they are?", en M. Bowerman & S. C. Levinson (eds.), 406-449.
- SLOBIN, D. (ed.) (1997): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 5 (*Expanding the Contexts*), Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- SNOW, C. (1999): "Social Perspectives on the Emergence of Language", en B. MacWhinney (ed.), 257-276.

- TOMASELLO, M. & BROOKS, P. J. (1999): "Early syntactic development: A Construction Grammar approach", en M. Barret (ed.), 161-190.
- TOMASELLO, M. (2001): "Perceiving intentions and learning words in the second year of life", en M. Bowerman & S. Levinson (eds.), 132-158.
- TOMASELLO, M. (2002): "The emergence of grammar in early child language", en T. Givón & B. Malle (eds.), chap. 12, 309-328.
- TOMASELLO, M. (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard: Harvard University Press.
- TRIADÓ, C. & FORNS, M. (1989): *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*, Anthropos: Barcelona.
- VEYRAT, M. & GALLARDO, B. (eds.) (2004): *Estudios de Lingüística Clínica. Aspectos evolutivos*, Valencia: Universitat de València.
- ZIMMERMAN, I.; STEINER, V. y POND, R. (1979): *Preschool Language Scale (PLS)*, San Antonio: Harcourt Assessment, 2005⁴.