

ojs.uv.es/index.php/qfilologia/index

**Rebut:** 01.05.2024. **Acceptat:** 02.08.2024

**Per a citar aquest article:** Lorenzo-Herrera, Lara & Navarro-Ciurana, David. 2024. "Hablas infantiles y gramáticas de construcciones: un enfoque teórico-descriptivo". *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics* XXIX: 67-82.

**doi:** 10.7203/QF.29.28711



## Hablas infantiles y gramáticas de construcciones: un enfoque teórico-descriptivo

Child Speech and Construction Grammars: A Theoretical-Descriptive Perspective

LARA LORENZO-HERRERA  
Universidad de Cantabria  
lara.lorenzo@unican.es

DAVID NAVARRO-CIURANA  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
david.navarro@flog.uned.es

**Resumen:** La adquisición del lenguaje en los niños es un proceso complejo que evoluciona desde una gramática inicialmente centrada en el significado hacia la consolidación de habilidades metacomunicativas y gramaticales formales. Este desarrollo requiere un enfoque que reconozca su naturaleza peculiar y que utilice unidades para identificar y analizar los patrones de cambio. La gramática de construcciones proporciona herramientas teórico-descriptivas adecuadas para examinar las gramáticas infantiles mediante la sistematización de construcciones que se articulan gracias a la actuación de procesos cognitivos y lingüísticos que materializan la evolución del lenguaje infantil.

**Palabras clave:** gramática de construcciones; adquisición; habla infantil; emergentismo.

**Abstract:** Child language acquisition is a complex process that evolves from an initially meaning-centred grammar towards the consolidation of formal meta-communicative and grammatical skills. This development requires an approach that recognises its peculiar nature and uses units to identify and analyse patterns of change. Construction grammar provides adequate theoretical-descriptive tools to examine children's grammars by systematising constructions that are articulated through the operation of cognitive and linguistic processes. These processes materialise the evolution of child language.

**Keywords:** construction grammar; acquisition; child speech; emergentism.

## 1. Gramáticas infantiles y gramática de construcciones

Estudiar el desarrollo verbal implica examinar la evolución que se produce a lo largo del tiempo en las habilidades cognitivo-comunicativas y darse cuenta de los cambios observables en los repertorios infantiles. Ya en los años 80 autores como Peters (1983) destacaron la necesidad de abordar el lenguaje infantil en sus propios términos y no desde unidades concebidas únicamente para el lenguaje adulto. Aunque adultos y niños disponen de los mismos mecanismos de aprendizaje y las diferencias en los tipos de fenómenos lingüísticos presentes en unos y otros se deben a las particularidades del sistema cognitivo infantil (más limitado e inmaduro en memoria y capacidad de procesamiento) (Engemann, 2023), lo cierto es que las producciones infantiles poseen una naturaleza evolutiva (están en continuo cambio) que las distingue del mayor estatismo de los patrones del lenguaje adulto (Fernández Pérez, 2006).

En este sentido, los enfoques del constructivismo, la teoría basada en los usos y la gramática de construcciones facilitan esa visión evolutiva y permiten estructurar el progreso comunicativo infantil desde lo más específico hasta lo más abstracto, desde una gramática semántica que avanza desde lo discursivo hasta la consolidación de las habilidades metacomunicativas y de la gramática más formal.

En los últimos años se ha demostrado la idoneidad de las construcciones como unidad que permite describir y analizar los patrones de cambio. Así, el dinamismo en las construcciones infantiles se plasma por medio de distintos procesos cognitivos y lingüísticos que articulan el desarrollo y en cuyo comportamiento se ahondará en este trabajo.

## 2. De los usos a las construcciones

El constructivismo, aplicado a la adquisición del lenguaje, trata de explicar cómo los niños son capaces de (re)construir el sistema de una lengua a partir de su experiencia con el entorno lingüístico y de sus habilidades sociocognitivas emergentes (Bruner, 1983). En vinculación con este constructo teórico, la teoría basada en los usos se sustenta sobre la homología entre la información que el niño escucha en el *input* y el sistema gramatical que va desarrollando (Behrens, 2019). Esta teoría asume que la estructura gramatical emerge como resultado del uso recurrente de la lengua (Bybee, 2010). Así, los patrones gra-

maticales y semánticos abstractos surgen, por un lado, del uso frecuente de la lengua en interacción con los contextos socioculturales y, por otro lado, del uso de mecanismos cognitivos de dominio general, como la lectura de intenciones, la categorización o la consolidación de unidades frecuentes (Tomase-llo & Lieven, 2008; Schmid, 2020).

Particularmente, esta teoría defiende que la complejidad en el lenguaje emerge a través de la interacción entre la cognición y el uso, y afirma que los fenómenos estructurales que se observan en la gramática de las lenguas naturales pueden ser derivados a partir de procesos cognitivos de carácter general, que operan en múltiples niveles del uso lingüístico (Bybee, 2010). Es decir, las habilidades cognitivas del ser humano, como la analogía o la generalización, que permiten cualquier proceso de aprendizaje, son suficientes para explicar las particularidades del lenguaje humano (Christiansen & Chater, 2008), sin necesidad de recurrir a explicaciones modulares específicas. Por tanto, no se concibe la gramática solo como la organización cognitiva del lenguaje, sino que se afirma que la gramática es la organización cognitiva de una experiencia *individual* con el lenguaje (Bybee, 2006).

Otro planteamiento teórico íntimamente ligado a la teoría basada en los usos y al constructivismo es la gramática de construcciones. Se trata de una teoría que trata de explicar cómo los hablantes organizan su conocimiento del idioma, considerándolo como un sistema complejo de unidades simbólicas conectadas entre sí (Diessel, 2019). Estas unidades pueden ir desde palabras específicas y concretas, como *coche*, hasta estructuras gramaticales más abstractas, como las estructuras argumentales o las oraciones hendidas (Croft, 2001; Goldberg, 1995; Golberg, 2006). La gramática de construcciones sostiene que el conocimiento del lenguaje está compuesto por una red estructurada de construcciones, en lugar de dividirse en reglas gramaticales y vocabulario. Esta red se organiza de forma jerárquica y las construcciones se conectan a través de diversos tipos de relaciones, como enlaces de polisemia, enlaces de construcciones heredadas o enlaces de similitud, sea en la forma o en el contenido.

Las construcciones abarcan distintos niveles de complejidad y abstracción, desde palabras a esquemas sintácticos. En ese sentido, cualquier patrón lingüístico se reconoce como construcción siempre que algún aspecto de su forma o de su significado no pueda ser predecible o explicado a partir de alguno de sus componentes o de otras construcciones. En el siguiente apartado, veremos cómo la gramática de construcciones ayuda a predecir algunos aspectos del desarrollo del lenguaje infantil.

### 3. La naturaleza procesual y dinámica de las gramáticas infantiles

La materialización directa y medible del dinamismo se manifiesta por medio de patrones de cambio que condicionan y vertebran la emergencia de las construcciones gramaticales. Como ya se ha subrayado en el apartado anterior, en el dominio cognitivo existen una serie de procesos de dominio general que afectan a la dinámica de toma de decisiones inconsciente que suponen los usos lingüísticos (Behrens, 2009; Diessel, 2013, 2019) y que van articulando los cambios observables. Así, desde los enfoques constructivistas, basados en el uso, y desde la gramática de construcciones se presenta una visión holística del lenguaje como un fenómeno dinámico y no como el ente de reglas inmóvil y abstracto propio de los enfoques innatistas: “there is ultimate no difference between the process of learning a language and language as a process itself” (Croft, 2011: 241). El dinamismo, pues, implica lo procesual.

Diessel (2019) clasifica los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición verbal del siguiente modo: procesos de cognición social, referidos a la interacción entre los participantes en los actos comunicativos; procesos de conceptualización, relacionados con la estructuración cognitiva de la experiencia; y, por último, procesos relativos a la memoria, los cuales se vinculan con el almacenamiento y el procesamiento de la información. Se sintetizan en procesos de categorización, de recodificación (*chunking*), de analogía y de asociación (Bybee, 2001, 2010; Tomasello, 2003). Estos actúan de diversos modos, de forma que pueden complementarse e interactuar o bien competir entre ellos (Diessel, 2019).

Bybee (2001, 2010) les otorga a los procesos cognitivos una dimensión distinta que difiere de la significación asumida desde prismas formalistas: habla de universales de cambio con un papel procedimental (*procedures*) antes que proposicional (*propositional*). Por lo tanto, su relevancia radica en el hecho de que se trata de mecanismos procedimentales de cambio que guían el curso del desarrollo y que no comparten el estatismo de las categorías y reglas. Además, Bybee también precisa su funcionamiento. Las categorizaciones actúan por similitud, de manera que dan lugar al significado de las construcciones, a la agrupación de las experiencias en las unidades formales de la lengua y a las subcategorías asociadas a los distintos huecos funcionales en las construcciones. El agrupamiento y la reagrupación (*chunking*) de secuencias de unidades que se repiten y que se procesan como una sola producen las distintas clases de construcciones. Por último, la asociación por contigüidad permite que las formas lingüísticas adquieran significado y que este cambie a partir de la aso-

ciación con el contexto y con las inferencias más frecuentes realizadas por el niño. Por ejemplo, los grupos consonánticos que aparecen en palabras como *dragón* o *monstruo* suelen ser de adquisición tardía en distintas lenguas y una de las razones que explican esta tendencia es que en un principio los bebés los procesan como un bloque (*chunk*) en donde no distinguen los sonidos que los integran como unidades individuales (Vihman, 2014). De esta forma, resultan habituales en el código infantil palabras y secuencias en las que se sustituyen u omiten alguno o todos los sonidos de un grupo consonántico.

Frente al modularismo de las teorías innatistas, los procesos cognitivos son universales (Bybee, 2001, 2010; Tomasello, 2003) en el sentido de que resultan manifestaciones de la cognición general humana y todos se producen en todos los individuos independientemente del contexto y de la lengua hablada. Como ya se adelantó en el apartado anterior, constituyen la base sobre la que se construye la emergencia verbal y reflejan la naturaleza evolutiva y cambiante del desarrollo.

### 3.1 Generalización de los esquemas constructivos

De entre los procesos cognitivos mencionados se destaca la generalización, una habilidad básica para el desarrollo gramatical desde el punto de vista de la gramática de construcciones. Se define como la capacidad de partir de un esquema abstracto y generalizarlo a una serie de usos concretos. Estos usos concretos no son ilimitados: un hablante debe saber que ciertos usos son adecuados en algunos contextos comunicativos mientras que pueden no serlo en otros. Por ejemplo, el aprendizaje de la estructura argumental transitiva (*verbo+objeto*) puede generalizarse a una gran cantidad de verbos, pero sin llegar a sobregeneralizar esa estructura, para evitar la producción de enunciados como “ella mintió esa historia”. Este tipo de estructuras están presentes inicialmente en el habla espontánea de los niños y desaparecen alrededor de los siete años (Ambridge et al., 2008; Braine & Brooks, 1995; Brooks & Tomasello, 1999; Theakston, 2004).

Otros casos de sobreextensión suelen afectar al uso de participios, como vemos en el ejemplo (1), donde se utiliza el esquema abstracto regular para la formación del participio del verbo *decir*.

- (1) CHI: eh (.) cuando has deció [: dicho] [\*] Joseantoniete , um , um (extraído de corpus Ornat, 020400g.cha, CHI; 2;04)

La pregunta concreta que se desprende de este tipo de usos es: ¿cómo los niños pueden llegar a ser productivos en su empleo de la estructura verbal argumental, generalizando un esquema construccional abstracto a toda una serie de enunciados concretos, y, al mismo tiempo, evitar la producción de errores de sobregeneralización?

Una de las primeras explicaciones, anclada todavía en una visión conductista de la adquisición, fue que estos errores conseguían eliminarse a partir de una corrección explícita por parte de los hablantes adultos. No obstante, ese tipo de correcciones son poco frecuentes, especialmente en una visión intercultural del proceso de adquisición, y son insuficientes en número y consistencia como para poder corregir todos los casos de sobregeneralización. En la actualidad, hay dos teorías que compiten por ofrecer una explicación: la hipótesis de la consolidación (*entrenchment*) y la hipótesis de la preeminencia (*preemption*<sup>1</sup>).

La hipótesis de la consolidación (Langacker, 1987) sugiere que la probabilidad de que un niño cometa un error de sobregeneralización con un verbo específico está relacionada con su frecuencia en el *input*. Cada interacción es única, lo que significa que todos los niños experimentan diferencias en la frecuencia en la que escuchan ciertas palabras y estructuras, cómo se destacan ciertas formas, la consistencia o variabilidad del *input* (Dabrowska, 2012). Los patrones recurrentes de uso de ese verbo se almacenan y dan lugar a la esquematización, que conduce a la consolidación de patrones esquemáticos (Schmid, 2020).

Cuando el niño aprende la estructura de un verbo, limita su uso creativo, a menos que escuche ejemplos que contradigan esa estructura. Por ejemplo, al aprender que los verbos intransitivos no pueden aparecer con un objeto, el niño mantendrá esta regla hasta que vea construcciones que desafíen esa norma. Podemos distinguir dos tipos de frecuencias: la frecuencia de *tokens* refuerza formas específicas, mientras que la frecuencia de *types* facilita la abstracción y la creación de esquemas generales. La hipótesis predice que los niños cometen más errores con verbos que tienen menos *tokens* en el corpus y que son adquiridos más tarde que aquellos que aparecen con mayor frecuencia, lo que se ha comprobado empíricamente (Brooks & Tomasello, 1999; Theakston, 2004; Ambridge et al., 2012). Finalmente, el modelo propuesto por Schmid (2020) añade, además, una capa social que constriñe la genera-

---

<sup>1</sup> Se incluyen las traducciones de los términos originales en inglés por su relevancia terminológica, pero, en lo sucesivo, utilizaremos únicamente los términos traducidos.

lización: la consolidación tiene lugar en la mente del hablante, mientras que los mecanismos de convencionalización requieren la convergencia de generalizaciones entre diversos hablantes.

Por otro lado, la hipótesis de la preeminencia (Goldberg, 1995, 2006) plantea un acercamiento estadístico basado en un proceso de aprendizaje probabilístico. Se trata de un tipo de evidencia indirecta negativa, que resulta de oír repetidamente una formulación B en un contexto donde se esperaría haber escuchado una formulación alternativa semántica y pragmáticamente relacionada A. Así, teniendo en cuenta este *input*, los hablantes reconocen implícitamente que B es la formulación apropiada en ese contexto, mientras que A no es apropiada (Boyd & Goldberg, 2011). La principal diferencia con la hipótesis anterior radica en que únicamente las construcciones que constituyen una paráfrasis cercana contribuyen al bloqueo de las sobregeneralizaciones, es decir, “more specific knowledge always pre-empts general knowledge in production, as long as either would satisfy the functional demands of the context equally well” (Goldberg, 2006: 94; cursivas en el original). La importancia del aprendizaje estadístico en este modelo es que la convencionalidad de un esquema construccional se refuerza cada vez que el niño no es expuesto a una construcción alternativa con una función comparable (Goldberg, 2011).

Recuperemos el enunciado “Ella mintió esa historia” para aplicar ambos modelos. Desde la hipótesis de la consolidación, este enunciado no se podría formar porque no aparece en el *input* y, además, “mentir” se usa, con alta frecuencia, de forma intransitiva en los enunciados previos. Por otro lado, la hipótesis de la preeminencia afirmaría que ese enunciado no es adecuado porque, cuando se quiere transmitir un significado transitivo, se utiliza un verbo con similitud semántica como *inventarse*, aunque *mentir* podría ser más adecuado. Como puede verse, mientras que en la hipótesis de la consolidación la alta frecuencia de *tokens* es suficiente para reforzar un esquema construccional, la preeminencia requiere que esta frecuencia más alta tenga lugar en construcciones que sean funcionalmente comparables.

Por último, tanto la hipótesis de la consolidación como de la preeminencia reconocen la existencia de esquemas gramaticales abstractos en la mente del hablante. Frente a esta posición, Ambridge (2020) plantea un modelo radical de ejemplares, en el que el aprendizaje de una lengua no se basa en abstracciones o reglas generales almacenadas, sino en la acumulación de ejemplos concretos (ejemplares) que los hablantes utilizan para generar nuevas frases y estructuras a través de la analogía con ejemplos ya almacenados. Pese a que la frecuencia sigue teniendo un rol importante en este modelo, los nuevos

enunciados no estarían reforzando esquemas abstractos, sino que servirían como base de comparación para futuros usos. En definitiva, y este es uno de los problemas recurrentes de la teoría basada en los usos, no hay un acuerdo claro sobre cómo funcionan los niveles esquemáticos de abstracción.

### 3.2 *La representación de lo procesual en los distintos componentes de las gramáticas infantiles*

Concebir el desarrollo verbal como un proceso implica asumir que la gramática no existe como un ente de reglas abstracto e inmóvil, tal y como afirman las teorías innatistas. Precisamente por lo que tiene de acción compartida, por su papel replicador de las producciones verbales que ocasionan la variación formal en las lenguas y por su rol de verbalización de la experiencia (Croft, 2011). En este sentido, lo procesual no solo remite a los procesos cognitivos generales, sino que también se manifiesta en lo propiamente lingüístico, a través de patrones estructurales cambiantes que se observan en las construcciones infantiles.

Acercarse a la adquisición en términos de procesos facilita la representación palpable del cambio evolutivo, a partir del establecimiento de etapas<sup>2</sup> y de la materialización de fenómenos que no progresan de una manera esperable ni lineal en comparación a la mayor estabilidad y regularidad presente en los fenómenos en el código adulto. Además de las fases generales descritas, de lo más destacable en el desarrollo comunicativo resultan las asimetrías, los cambios y la diversidad (Clark, 2003). Por ejemplo, en la adquisición de la fonología son comunes *retrocesos* en los que parece que un sonido que se articulaba con anterioridad de forma exitosa es sustituido por otro u omitido. Esto suele preceder al aprendizaje de un contraste entre dos sonidos o de un nuevo sonido, de manera que se está llevando a cabo un avance que implica una reorganización del sistema fonológico del niño y no un retroceso en el desarrollo de los sonidos (Vihman, 2014).

Las asimetrías, los cambios y la diversidad que suponen una *irregularidad* del código infantil frente al adulto no se manifiestan de una manera caótica, sino que existe sistematicidad. Lo constante y unitario no se encuentra sim-

---

<sup>2</sup> Tomasello (2003) fijó estas fases en la adquisición y desarrollo de las construcciones: holofrasas (sobre los 14 meses), *pivot schemas* (sobre los 18 meses), *item-based constructions* (sobre los 24 meses) y construcciones abstractas (a partir de los 36 meses).

plemente en el hecho de que se den unas mismas etapas o unas tendencias de progresión similares, sino que se canaliza a través de la actividad procesual (Fernández Pérez, 2004). En este sentido, Ingram (1989) señala que es más adecuado, en el ámbito de la adquisición, hablar de estadios dinámicos y no de etapas estáticas; se trata de fases de *estancamiento*, *retroceso*, *aceleración* y *transición*. Si bien su delimitación es más complicada en un nivel general, este autor sostiene que el dinamismo de estadios constituye el modo más abarcador y descriptivo para estudiar los fenómenos lingüísticos específicos dentro de cada nivel lingüístico. Por ejemplo, el proceso de oclusivización de sonidos fricativos suele ocurrir en fases de *transición* en el desarrollo fónico (Fernández Pérez, 2004).

Un aspecto esencial de los procesos lingüísticos constituye su naturaleza general o universal, en el sentido de que todos se producen en todos los niños que adquieren cualquier lengua. Se definen como “estadios procesuales y mecánicos” (Fernández Pérez, 2004: 72) y de naturaleza procedimental (Bybee, 2001, 2010) al igual que los procesos cognitivos. No obstante, poseen un rendimiento distinto según el componente, la lengua y el niño y su afectación y evolución diverge según las características particulares del entorno idiomático de cada individuo (Ingram, 1989; Fernández Pérez, 2004; Vihman, 2014).

En el nivel fónico se encuentran los procesos fónicos, *patrones* (Grunwell, 1985) o *templates* (Vihman & Croft, 2007). Se definen como dinámicas de reducción u omisión, de sustitución, de asimilación o de adición de sonidos o sílabas observadas en las producciones orales de los pequeños<sup>3</sup>. En concreto, durante los primeros estadios adquisitivos los bebés realizan sus primeras emisiones por medio de palabras-bloque que plasman la naturaleza de sus primeras representaciones léxicas, y en las que se registran estos procesos. En español, por ejemplo, son muy comunes procesos de omisión y de sustitución de las vibrantes (Bosch, 2004), que suelen ser los sonidos que más tardan en consolidarse, de forma que en la producción de una palabra como *carta* [‘k a r t a] se registran usos infantiles como [‘k a t a] o [‘k a l t a].

En lo que atañe a su comportamiento, estos fenómenos fónicos se van acomodando continuamente y muestran una tendencia general a la disminución con la edad hasta su total desaparición. La denominación específica de *proceso* cuenta con cierta tradición en las investigaciones sobre fonología

<sup>3</sup> Existe una gran variedad de procesos fónicos, no solo los mencionados en el texto y que se encuentran tanto en la producción como en la percepción de la fonología, como por ejemplo el *prosodic bootstrapping* (Höhle, 2005).

infantil y también en la adulta (Bybee, 2001) y resulta la más transparente, por eso es la que empleamos en este trabajo, si bien la noción de *patrón*, defendida por Grunwell, y la de *template*, acuñada por Vihman, se comportan de manera muy similar. Los patrones se propusieron con una finalidad clínica, pero resultan idénticos en su funcionamiento a los procesos fónicos. Por su parte, los *templates* se articulan desde una concepción holística de la palabra, de modo que consisten en moldes fonotácticos que aglutinan propiedades prosódicas y segmentales que el bebé extrae del *input*.

Estos términos poseen una significación que se ajusta a la concepción dinámica de la emergencia fónica. En lugar de remitir a representaciones innatas sobre las que operan reglas o restricciones en distintos niveles de abstracción que tratan de ajustar las diferencias entre la fonología adulta y la infantil, permiten sistematizar los patrones de cambio evolutivo construidos sobre representaciones léxicas creadas a partir de la experiencia basada en los usos comunicativos.

En el ámbito morfosintáctico las construcciones se van diversificando a través de procesos de predicación, procesos de combinatoria, y procesos de concordancia (Fernández Pérez, 2006; Tomasello, 2003). Los primeros se vuelven fundamentales para el desarrollo de las construcciones dado el carácter fundamentalmente semántico de las gramáticas iniciales. Las primeras estructuras argumentales se edifican en torno a acciones y acontecimientos, que en un comienzo resultan imitadas y paulatinamente van siendo controladas a través de la selección de constituyentes, del orden de los elementos y de las categorías morfológicas (Fernández Pérez, 2006). Por ejemplo, es común que en estadios iniciales un niño emplee construcciones de combinatoria de dos elementos de carácter asociativo (*gato casa* para explicar que un gato ha entrado en la casa) y que en fases posteriores aumente la complejidad estructural e informativa de sus enunciados, de modo que use la construcción *el gato que es blanco entró en mi casa*, más abstracta y que ya no se basa en una simple combinación asociativa.

Las estructuras predicativas ponen de manifiesto los primeros pasos hacia una gramática más formal, puesto que se pueden observar en ellas principios de organización sintáctica y también de organización morfológica a partir de las marcas iniciales de concordancia (Fernández Pérez, 2006). Según la *verb island hypothesis* (Tomasello, 2003) el verbo es la unidad central que permite el surgimiento de las predicaciones y funciona en un inicio como una palabra pivote (Diessel, 2013). Las primeras construcciones son *item-based* y *low-level schemas* (Tomasello, 2003) y los primeros esquemas predicativos son las

construcciones verbo-argumento, las cuales “represent generalizations over lexical sequences that are organized around particular verbs with similar participants” (Diessel, 2019: 117).

Una vez asentada la etapa de predicación, la organización construccional se va haciendo más compleja gracias al proceso de combinatoria de constituyentes. Se consolidan así esquemas abstractos y categorías en determinadas posiciones (Fernández Pérez, 2006). Las construcciones van adquiriendo una mayor independencia de las expresiones léxicas concretas a las que se encontraban fuertemente ligadas en las fases de combinatoria y experimentan una mayor abstracción (Diessel, 2013). Por su parte, los huecos funcionales de los moldes construccionales (*slots*) amplían su alcance, ya que inicialmente solo incluían una pequeña cantidad de palabras y pasan a englobar una clase completa de expresiones léxicas.

- (2) XAC: un día fue a una casa que no era mía a mirar en un caballo (extraído de corpus Koiné, Vit4\_6, XAC 3;11; citado en Fernández Pérez, 2006: 328)

En el ejemplo 2 se evidencia que el esquema construccional predicativo *mirar en* utilizado por XAC se aplica en todos los contextos de mirar. En etapas tardías es esperable que el niño restrinja su uso únicamente a determinados tipos de expresiones léxicas (fundamentalmente de lugar, como *mirar en la casa / en un cajón / en la mochila* y no *en un animal*).

El arraigo de estos esquemas más abstractos se refleja en las marcas funcionales de las categorías, como el orden, la entonación o la flexión (Fernández Pérez, 2006). En este sentido, los procesos de concordancia ponen de manifiesto cómo se van marcando las relaciones y cómo se va consolidando la organización paradigmática fruto de la inclusión sintagmática de las unidades. Las concordancias, en un principio, poseen un origen referencial o natural, y, de manera gradual, se convierten en marcas formales de relación entre constituyentes. Asimismo, se va incrementando la productividad, de modo que cuando los pequeños aprenden a extender el uso de palabras concretas a un mayor rango de construcciones, “gain the possibility to choose between alternative constructions for the expression of the same event” (Diessel, 2013: 10).

En el componente léxico también emergen las categorías léxicas con una motivación cognitivo-comunicativa. Fruto de las experiencias del individuo se van consolidando las asociaciones entre las palabras y sus referentes, por medio de un aprendizaje intersituacional (Bolognesi, 2020), en donde la asignación de una etiqueta a una determinada entidad se produce a partir de

conexiones asociativas producto de la exposición repetida a múltiples eventos. El mecanismo de creación de categorías conceptuales se desarrolla en tres pasos: la asociación entre palabras y referentes, la identificación de patrones comunes entre entidades y el reconocimiento de similitudes paradigmáticas entre estas.

Las asociaciones entre la experiencia comunicativa y las palabras, entre las experiencias comunicativas en sí y entre las palabras en sí construyen significados (Bolognesi, 2020), en un progreso desde categorías basadas en experiencias materiales concretas hasta categorías mediadas por el propio lenguaje, en un nivel superior de abstracción:

The processes and steps involved in the construction of word-meaning in cross-situational learning, based on word-to-world associations is then applied elsewhere, it is transferred by means of analogical mapping to a different way of constructing meaning, which is based on word-to-word associations (Bolognesi, 2020: 139).

En síntesis, la concepción dinámica del desarrollo cognitivo-comunicativo en términos de procesos lingüísticos que se proyectan en los distintos componentes posee utilidad porque estos actúan como una herramienta metodológica que permite sistematizar la diversidad interlingüística e individual en sus propias coordenadas de cambio. Esto permite la observación de los datos en su complejidad y variedad, ya que posibilitan el establecimiento de unos moldes semejantes que se repiten en todas las lenguas y la fijación de estadios (Ingram, 1989), pero con un rendimiento diferente según los parámetros de diversidad lingüística (individual, idiomática e incluso entre componentes). Esto facilita las comparativas y el análisis de distintos tipos de desarrollo cognitivo-comunicativo en distintos entornos idiomáticos y en distintos individuos.

Además, la etiqueta de *proceso* es rentable porque no presupone apriorismos conceptuales basados en la equiparación al código adulto, permite constatar los mecanismos de cambio evolutivo, subraya la idiosincrasia del lenguaje infantil y facilita el establecimiento de asociaciones con otros procesos de desarrollo (Fernández Pérez, 2004, 2006).

#### 4. Conclusión

La investigación sobre la gramática infantil y su desarrollo en el marco de la gramática de construcciones ofrece una perspectiva dinámica y procesual,

que resalta la importancia de comprender cómo evolucionan las habilidades lingüísticas desde una etapa inicial centrada en el significado hasta la consolidación de estructuras gramaticales más formales. Se ofrece un enfoque holístico que enfatiza la interacción entre la cognición y el uso del lenguaje en la emergencia de la gramática infantil. Los procesos cognitivos, como el reconocimiento de patrones o la generalización, desempeñan un papel fundamental en este desarrollo, guiando la progresión hacia una gramática más compleja. Estos procesos, caracterizados por su adaptabilidad, son esenciales para entender la naturaleza evolutiva y única de las gramáticas infantiles, ya que materializan el dinamismo y permiten una mejor comprensión de la diversidad lingüística e individual en el desarrollo cognitivo-comunicativo.

La teoría basada en los usos y la gramática de construcciones, además de ser guías epistemológicas para entender la adquisición del lenguaje, deben funcionar también como guías metodológicas. Un buen ejemplo en este sentido en la investigación actual es el reciente método *traceback* (Hartmann et al., 2021; Koch et al., 2022). Esta metodología trata de demostrar que las oraciones producidas por los niños no son completamente novedosas ni generadas a partir de reglas gramaticales abstractas, sino que se basan en elementos lingüísticos previamente aprendidos en el entorno del niño. Por ejemplo, si un niño produce la oración “quiero un caramelo”, y en sesiones previas del corpus solo se registraron construcciones como “quiero un juguete” o “quiero un yogur”, el método *traceback* postularía que el niño está aplicando un patrón de molde construccional tipo [yo quiero X].

Para terminar, resulta necesario señalar algunos desafíos a los que se enfrenta actualmente este paradigma teórico: 1) investigar más sobre los mecanismos sociales implicados en la adquisición, como el uso de información discursiva o la lectura de intenciones; 2) describir con mayor detalle, con ayuda de modelos computacionales, el proceso de abstracción de los esquemas construccionales y 3) profundizar en el estudio del desarrollo atípico del lenguaje desde una perspectiva basada en las construcciones.

## Bibliografía

- Ambridge, Ben. 2020. Against stored abstractions: A radical exemplar model of language acquisition. *First Language* 40(5-6): 509-559. <https://doi.org/10.1177/0142723719869731>
- Ambridge, Ben, Pine, Julian M., Rowland, Caroline F., & Chang, Franklin. 2012. The roles of verb semantics, entrenchment, and morphophonology in the retreat

- from dative argument-structure overgeneralization errors. *Language* 88(1): 45-81. <https://doi.org/10.1353/lan.2012.0000>
- Ambridge, Ben, Rowland, Caroline F., & Pine, Julian M. 2008. Is Structure Dependence an Innate Constraint? New Experimental Evidence from Children's Complex Question Production. *Cognitive Science* 32(1): 222-255. <https://doi.org/10.1080/03640210701703766>
- Ambridge, Ben, Barak, Libby, Winnacott, Elizabeth, Bannard, Colin, & Sala, Giovanni. 2018. Effects of both preemption and entrenchment in the retreat from verb overgeneralization errors: four reanalyses, an extended replication, and a meta-analytic synthesis. *Collabra: Psychology* 4(1): 23. <https://doi.org/10.1525/collabra.133>
- Behrens, Heike. 2009. Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics* 47(2): 383-411. <https://doi.org/10.1515/LING.2009.014>
- Behrens, Heike. 2021. Constructivist Approaches to First Language Acquisition. *Journal of Child Language* 48(5): 959-983. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000556>
- Bolognesi, Marianna. 2020. *Where words get their meaning. Cognitive processing and distributional modelling of word meaning in first and second language*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/celcr.23>
- Bosch, Laura. 2004. *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona: Masson.
- Bowerman, Melissa. 1988. The "no negative evidence" problem: how do children avoid constructing an overly general grammar? En Hawkins, John (ed.) *Explaining language universals*. Oxford: Blackwell, 73-101.
- Boyd, Jeremy K. & Goldberg, Adele E. 2011. Learning What NOT to Say: The Role of Statistical Preemption and Categorization in A-Adjective Production. *Language* 87(1): 55-83. <https://doi.org/10.1353/lan.2011.0012>
- Braine, Martin D. S. & Brooks, Patricia J. 1995. Verb argument structure and the problem of avoiding an overgeneral grammar. En Tomasello, Michael & Merriam, William Edward (eds.) *Beyond names for things: Young children's acquisition of verbs*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 353-376.
- Brooks, Patricia J. & Tomasello, Michael. 1999. Young children learn to produce passives with nonce verbs. *Developmental Psychology* 35(1): 29-44. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.29>
- Bruner, Jerome S. 1983. *Child's Talk: Learning to Use Language*. Nueva York: Norton.
- Bybee, Joan. 2001. *Phonology and Language Use*. Cambridge: University Cambridge Press.
- Bybee, Joan. 2006. From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language* 82(4): 711-733. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0186>
- Bybee, Joan. 2010. *Language. Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bybee, Joan & Hopper, Paul. 2001. Introduction to frequency and the emergence of linguistic structure. En Bybee, Joan & Hopper, Paul (eds.) *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 1-24.

- Christiansen, Morten H. & Chater, Nick. 2008. Language as shaped by the brain. *Behav Brain Sci* 31(5): 489-508. <https://doi.org/10.1017/S0140525X08004998>.
- Clark, Eve. 2003. *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, William. 2001. *Radical Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198299554.001.0001>
- Croft, William. 2011. Language as a process. En Arnon, Inbal & Clark, Eve (eds.) *Experience, Variation and Generalization*. Ámsterdam: John Benjamins, 241-260.
- Dąbrowska, Ewa. 2012. Different speakers, different grammars. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 2(3): 219-253. <https://doi.org/10.1075/lab.2.3.01dab>
- Diessel, Holger. 2013. Construction Grammar and First Language Acquisition. En Hoffmann, Thomas & Trousdale, Graeme (eds.) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 347-364.
- Diessel, Holger. 2019. *The grammar network: how linguistic structure is shaped by language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engemann, Helen (2023). Children and Language: The Early Years. In Roche, Jörg & Jessen, Moiken (eds.) *Applied Cognitive Linguistics for Language Teachers*. Münster: Transkulturelle Kommunikation, 224-269.
- Fernández Pérez, Milagros. 2004. Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua. En Villayandre Llamazares, Milka (ed.) *Actas del V Congreso de Lingüística General*. Madrid: Arco Libros, 71-88.
- Fernández Pérez, Milagros. 2006. Usos verbales y adquisición de la gramática. Construcciones y procesos en el habla infantil. *Revista Española de Lingüística* 36: 319-348.
- Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele E. 2006. *Constructions at work*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, Adele E. 2011. Corpus evidence of the viability of statistical preemption. *Cognitive Linguistics* 22(1): 131-153. <https://doi.org/10.1515/COGL.2011.006>
- Grunwell, Pamela. 1985. *PACS: Phonological Assessment of Child Speech*. Windsor: NFER-Nelson.
- Hartmann, Stefan, Koch, Nikolas, & Quick, Antje Endesfelder. 2021. The traceback method in child language acquisition research: identifying patterns in early speech. *Language and Cognition* 13(2): 227-253. <https://doi.org/10.1017/lang-cog.2021.1>
- Ibbotson, Paul. 2013. The scope of usage-based theory. *Frontiers in Psychology* 4: 255. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00255>
- Ingram, David. 1989. *First language acquisition: method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koch, Nikolas, Hartmann, Stefan, & Quick, Antje Endesfelder. 2022. The traceback method and the early construction: theoretical and methodological considerations. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 18(3): 477-504. <https://doi.org/10.1515/cllt-2020-0045>
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar, Volume I: Theoretical Prerequisites*. Bloomington: Stanford University Press.

- Levinson, Stephen C. 2006. On the human “interaction engine.” En Enfield, Nick J. & Levinson, Stephen C. (eds.) *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*. Londres: Routledge, 39-69.
- Peters, Ann M. 1983. *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieven, Elena V. & Tomasello, Michael. 2008. Children’s first language acquisition from a usage-based perspective. En Robinson, Peter & Ellis, Nick C. (eds) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Routledge, 168-196.
- Theakston, Anne L. 2004. The role of entrenchment in children’s and adults’ performance on grammaticality judgment tasks. *Cognitive Development* 19(1): 15-34. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2003.08.001>
- Schmid, Hans-Jörg. 2020. *The Dynamics of the Linguistic System*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198814771.001.0001>
- Tomasello, Michael. 2003. *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael. 2019. *Becoming Human*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674988651>
- Vihman, Marilyn May & Croft, William. 2007. Phonological Development: Toward a “Radical” Templatic Phonology. *Linguistics* 45(4): 683-725. <https://doi.org/10.1515/LING.2007.021>
- Vihman, Marilyn May. 2014. *Phonological Development: The First Two Years*. Hoboken: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781394260997>