

Desfase entre la producción y la comprensión del léxico en niños de 24 a 36 meses de edad

Herminia Peraita*

*Universidad Nacional de Educación a Distancia***

Un hecho repetidamente constatado en Psicolingüística Evolutiva es el desfase entre los procesos de comprensión y producción del lenguaje, tanto a nivel fonológico como léxico y oracional, y generalmente aunque no siempre, a favor del primero (Huttenlocher, 1974; Greenfield y Smith, 1976; Benigni et al., 1979; Benedict, 1979; Oviatt, 1979; Volterra et al., 1979).

Parece demostrado que un sujeto adulto puede comprender a otro que hable en diferentes dialectos o con diferentes acentos —«variaciones de la propia lengua»—, sin poder en la mayoría de los casos producirlos con exactitud. Aún es más evidente durante el proceso de aprendizaje de una segunda o tercera lengua, período durante el cual el desfase es más patente, ya que podemos prácticamente comprender casi todo lo que alguien nos dice, teniendo sin embargo enormes dificultades para expresarnos.

Indudablemente, las variables que determinan la intensidad o grado de este desajuste, y los diferentes aspectos que presenta en el lenguaje oral y en el escrito son múltiples, y no constituyen el objetivo de este trabajo. Incluso dentro de la propia lengua, en ciertas áreas, puede existir esta falta de coordinación —«lenguaje más técnico o inusual respecto a la actividad del propio sujeto»—, capacidad de comprender un tipo de léxico que no podemos producir, etc. Por tanto, y aunque nuestra finalidad es el estudio de este desfase en el niño pequeño,

hemos pretendido indicar con esta introducción que la relación entre comprensión y producción, su coordinación, para mayor exactitud, es parte importante de la adquisición del lenguaje, es más, es condición necesaria para que pueda hablarse de un verdadero dominio o conocimiento de una lengua. La coordinación no nos viene dada, sino que hay que aprenderla, ya que posiblemente subyacen dos tipos de representaciones lingüísticas distintas, una para el proceso de comprensión —representación de fonemas, piezas léxicas y conceptuales, y estructuras oracionales—, y otra para el proceso de producción, que implicaría además la movilización de todos esos recursos, es decir, recuperación de la memoria de los elementos y estructuras necesarias y su coordinación. Estamos hablando por tanto de un proceso dinámico y gradual a lo largo de la adquisición del lenguaje y además muy pocas veces planteado a fondo.

Antes de terminar esta breve introducción, hay que indicar que existe cierta evidencia del proceso contrario: cuando la producción precede a la comprensión, que por lo general se da en casos marginales y no demasiado relevantes (los seguidores de una misa en latín —antes de introducir las lenguas vernáculos— capaces de producir fragmentos de cierta longitud con patrones de ritmo e intensidad incluidos, sin comprensión de lo que decían). Por otra parte, existen ciertas secuencias estereotipadas en el niño, rutinas sobreaprendidas, que dan la

*Dirección de la autora: U.N.E.D. Departamento de Psicología General. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid.

** Se agradece la colaboración prestada por los alumnos J. A. Juez Rivera y E. Losada Vila de la U.C.M. en la realización de este trabajo, sin cuya ayuda no hubiera podido ser llevado a cabo.



apariciencia de que en realidad domina estructuras mucho más complejas de las que en ese momento puede producir.

Volviendo al ejemplo del desfase a favor de la comprensión, y justamente porque es el tema de nuestro trabajo, citemos el muy evidente desajuste en el niño pequeño, que pudiendo entender órdenes, deseos, instrucciones, etc., de cierta complejidad, es incapaz, no ya de producir locuciones o estructuras oracionales semejantes, sino que en algunos casos ni siquiera produce lenguaje oral.

Dadas las grandes diferencias individuales en la evolución lingüística del niño, a pesar de opiniones —y hechos— en contra, y dado que el proceso al que nos referimos no es estable sino dinámico y varía de día en día (Carey, 1978) en las primeras edades del niño, no nos atrevemos a proponer una cronología, pero sí a decir que este desfase es muy patente entre los doce y treinta y seis meses, siendo más evidente cuanto más joven.

Probablemente las presuposiciones e hipótesis de tipo teórico, a las que debe recurrirse para explicar este hecho, son diferentes en el caso del adulto y en el del niño e incluso lo es la misma definición de ambos procesos, dado que las claves o apoyos contextuales que se suministran al niño cuando nos dirigimos a él no suelen estar presentes en el caso de los adultos.

Este tema nos lleva además directamente al de los criterios de evaluación o medida, problema metodológico básico dadas las dificultades existentes para obtener con precisión y fiabilidad índices de la producción, sobre todo, al ser menos controlable en el sentido experimentalista estricto. Por otra, el hecho de analizar preferentemente los productos del lenguaje, más que los procesos, debido también a planteamientos metodológicos erróneos y a ciertas dificultades de tipo experimental, distorsiona la cabal comprensión del tema al que nos referimos.

La revisión de trabajos empíricos en este campo ofrece la siguiente panorámica que sucintamente enunciamos siguiendo a Clark y Hecht (1983). Al margen de los datos ofrecidos por los clásicos diarios, la mayoría de los trabajos experimentales y observacionales, indican que esta asimetría comprensión-percepción está a favor de la comprensión.

Goldin-Meadow et al. (1976) y Rescorla (1980) demostraron en niños de uno a dos años de edad, la existencia de dos repertorios distintos para los mismos conceptos: comprenden la palabra del vocabulario adulto pero producen otra diferente para el mismo objeto. Thomson y Chapman (1977) por su parte demostraron que niños algo mayores —1:9-2:3— sobreextendían el término al producirlo, pero no al comprenderlo, caso en el que identificaban exactamente la palabra con su referente. Por el contrario, Bowerman (1976) cita varios casos de infraextensiones en producción, lo cual en último lugar viene a servir de ejemplo de la misma hipótesis: la no adecuación de la producción a la circunstancia o referente real. Karmiloff-Smith (1977) encontró, no tanto que un proceso vaya por delante del otro en el desarrollo, sino que son procesos que evolucionan de forma distinta. Trabajaron con el término «mismo» (*même* en francés). Clark y Hecht (1982) comprobaron que niños de tres años comprendían bastante antes que el sufijo «er» sirve para formar los nombres agente e instrumento, mientras que tardaban bastante en poderlo producir.

Sin embargo, no es tan fácil la explicación de este hecho, ya que, por lo menos, la hipótesis de que son los requisitos de tipo articulatorio los que dificultan la tarea de producción, ha quedado descartada a raíz de los trabajos de Fraser, Bellugi y Brown (I.C.P.), (1963), y Lovell y Dixon (1967), que a su vez han sido criticados desde el punto de vista metodológico por Baird (1972) —crítica válida para todos los trabajos de este tipo— apoyándose en que la probabilidad por parte del niño de dar una respuesta correcta no es la misma para ambas tareas. En cualquier caso esto nos remite al hecho de las diferentes demandas o requerimientos en ambos procesos.

Existen por otra parte una serie de trabajos que sin ir en contra de lo que parece evidente, desarrollo más temprano de la comprensión, han conseguido demostrar que, al menos en ciertos casos, puede darse producción de ciertas estructuras lingüísticas sin plena comprensión, por parte del niño, de lo que dice. Keeney y Wolfe (1972), así lo demostraron con la concordancia verbo-sujeto en niños de dos a tres años, capa-

ces de producir frases perfectamente concordadas, pero no siempre —en algún tipo de tarea— comprendidas. Es interesante la crítica que Bloom y Lahey (1978) hacen a este trabajo.

Ante la pregunta de si la diferencia entre ambos procesos es de tipo cualitativo o cuantitativo, encontramos de nuevo las dos explicaciones. Bloom y Lahey (1978) al comparar comprensión con memoria de reconocimiento y producción con recuerdo, establecen una diferencia de tipo cuantitativo principalmente (aunque esto es muy discutible) pero, sin embargo, ciertos patrones de errores encontrados por Anisfeld y Tucker (1968) hacen pensar en estrategias diferentes por parte del niño al enfrentarse con los dos procesos lingüísticos. En comprensión estas estrategias estarían muy ligadas al conocimiento del mundo en general —propiedades de objetos, funciones, relaciones, pautas o secuencias rutinarias de acción—, todo lo cual determinaría una serie de claves contextuales o indicios que utilizaría el niño (Shatz 1978, Clark 1973 y 1983, Bowerman, 1978), mientras que en producción su estrategia básica consistiría en intentar canalizar su intención o deseo de decir algo específico, palabra u oración, pero coordinándolo con un programa articulatorio (Kiparsky y Menn, 1977, Vihman, 1981). Cuando este intento falla y no logra encontrar la frase o palabra apropiada, dispone de una serie de estrategias, que son ni más ni menos que las que usa un adulto que está aprendiendo una segunda lengua y no logra tampoco canalizar sus intenciones comunicativas mediante las producciones adecuadas: emplear palabras genéricas, demostrativos, verbos, etc., que aunque sólo son válidos en ese contexto dado, logran el fin deseado.

El hecho de comprender que las cosas tienen un nombre y no sólo los objetos, sino las acciones, estados o situaciones, personas; etc., es el llamado descubrimiento del proceso de la referencia que es muy precoz en el niño, pues se empieza a manifestar en torno a los nueve-doce meses de edad, y se supone que también es doble: toma de conciencia de su capacidad de producir nombres y comprensión de los nombres con los que los demás designan la realidad que les rodea. Como es bastante obvio, el proceso

de formación de conceptos y categoría está ligado al descubrimiento de la referencia, e incluso algunos autores mantienen que es el significado conceptual lo que precede al uso lingüístico de los términos.

Para algunos autores se trata de dos procesos relativamente independientes, aunque convergentes —no implican mecanismos idénticos en sentido opuesto—, es decir, que la diferencia en la tasa inicial entre el número de palabras comprendidas y producidas, tiende a igualarse con el tiempo; la mejora o incremento de la comprensión produce un aumento en la producción. (Huttenlocher, 1974; Greenfield y Smith, 1976; Bates, Benigni et al., 1979; Benedict, 1979; Oviatt, 1979; Volterra et al., 1979). Existe pues transferencia entre uno y otro proceso.

Para otros, no se trata tanto de la existencia de dos procesos distintos e independientes como de dos tipos de sujetos, de niños, en este caso, que han sido considerados como productivos y receptivos, teniendo los primeros la particularidad de su facilidad para la producción lingüística, lo cual no va en detrimento de su capacidad de comprensión, mientras que en los segundos el desfase se mantiene, teniendo una cierta dificultad para producir lenguaje (falta de fluidez, titubeos, errores, pausas, etc.) a lo largo de toda o parte de su infancia.

Por otra parte, y matizando la primera posición, dichos procesos no serían sólo independientes en cuanto a la tasa o ritmo de crecimiento, sino también en cuanto al contenido del léxico, de manera que existiría un conocimiento diferente, en un momento dado, de la evolución lingüística, para los diferentes campos léxicos y categorías sintácticas, lo cual ha dado lugar a una nueva dicotomía, entre lo que algunos autores han llamado niños referenciales —que manejan con mucha mayor soltura y fluidez sustantivos —y expresivos— en los cuales la proporción de predicados verbales que indican estado o acción es mucho mayor que en los referenciales, en los diferentes estadios.

Pretendemos demostrar por tanto, las siguientes hipótesis:

1. Existe un desfase entre producción y comprensión del léxico a favor de éste último proceso, en el período cronológico citado.
2. No son procesos absolutamente inde-





pendientes, sino relacionados: los niños que comprenden antes, producen antes.

3. Hay diferencias en ambos procesos, en función de diferentes categorías semánticas o léxicas, y gramaticales.
4. La coordinación de ambos procesos está en función de la edad. A mayor edad, menor desfase.
5. El sexo, la escolarización y el lugar que el niño ocupa en la familia, son factores que inciden en este desfase: las niñas producen antes que los niños; los hijos únicos, antes que aquellos que tienen hermanos; y los que son escolarizados tempranamente, antes que los que son más tardíamente, al menos en este tipo de muestra.

Sujetos

La muestra ha estado formada por 20 niños, once niñas y nueve varones cuyas edades iban desde los 24 a los 36 meses (edad media 31,2), asistentes todos ellos a una Guardería infantil de Alcorcón, ciudad dormitorio de los alrededores de Madrid, y pertenecientes a una clase social media-baja en función de las profesiones de los padres y lugar de residencia. No pudieron ser elegidos aleatoriamente, sino sencillamente se trabajó con todos los disponibles de esas edades, exceptuando a niños con problemas de comunicación debido a una excesiva timidez o retraimiento.

Material-Palabras Estímulo

Se ha empleado una serie de 40 palabras, pertenecientes a dos categorías gramaticales —sustantivos y verbos—, y a su vez los sustantivos a tres campos semánticos diferentes: 10 referentes a partes del cuerpo, 10 a partes de una habitación y amueblamiento, y 10 a juguetes (ver tabla 6). Los verbos indicaban todos acción.

Como referentes de estas palabras —objetos estímulo—, existían en la sala de juegos donde se llevaba a cabo el experimento, toda una serie de objetos, juguetes, muebles, etc., que se correspondían con las palabras de la prueba, realizándose una serie

de acciones por parte del experimentador, o haciéndoselas realizar a muñecos, animales, etc., para ejemplificar las acciones que indicaban los verbos.

Diseño

Se consideraron variables independientes la edad en meses, el número de hermanos, el sexo y el tiempo de asistencia a la guardería.

La variable dependiente fue el número de aciertos para cada una de las dos tareas.

Procedimiento

Antes de empezar el experimento propiamente dicho, la pareja de experimentadores visitó en cuatro ocasiones la guardería para establecer una buena relación con los niños que más tarde deberían ser entrevistados, y al mismo tiempo recabar todo tipo de información sobre los mismos: tipo de familia, número de hermanos, tiempo de asistencia a la guardería, etc.

El experimento se llevó a cabo en dos sesiones para cada niño, evaluando 20 de las palabras diana u objetivo en cada una de ellas, y dejando pasar entre ambas cuatro días para evitar la fatiga que habría supuesto para niños de esa edad sesiones más largas. Aun así, y aunque el tiempo de la prueba variaba bastante de un niño a otro, se empleó con cada uno un tiempo medio de 20 minutos en cada sesión, siendo el rango 15-26. Se llevó a cabo durante el mes de abril de 1983.

Se contrabalancearon todas las condiciones experimentales, de manera que cada uno de los entrevistadores actuase con cada niño como experimentador propiamente dicho en una sesión, y como observador en la otra. El orden de presentación de las palabras fue distinto para cada sujeto, así como también se equiponderó el tipo de tarea —producción, comprensión y categoría gramatical y semántica— a lo largo de la lista de palabras y para cada sesión. Cada niño emitió por tanto 40 respuestas —20 de comprensión y 20 de producción— en cada una de las dos sesiones experimentales, que fueron clasificadas en tres categorías: acier-



tos, errores y omisiones. Nunca una pregunta se realizó más de dos veces seguidas, en caso de no haber sido contestada a la primera, tras lo cual se clasificaba.

Las consignas e instrucciones fueron las habituales en este tipo de tareas. Para que el niño generase el nombre de un objeto u acción se le preguntaba: ¿qué es esto? —señalando al objeto— o ¿qué estoy haciendo? ¿qué está haciendo la muñeca?, mientras que para evaluar su comprensión se le preguntaba: ¿dónde está...? o dame, enséñame, etc., ajustando siempre la expresión lingüística del experimentador a la edad del niño y no dando clave contextual alguna con gestos, miradas, insinuaciones, etc.

Resultados

La tabla 1 corresponde a las características personales de los sujetos, previa asignación de un número a cada uno que servirá para su posterior identificación en tablas y gráficas. La tabla 2 corresponde a la distribución de las palabras y las tareas a lo largo de las sesiones. Las tablas 3 y 4 representan las matrices básicas donde se han recogido todos los datos para comprensión y

producción respectivamente, indicando aciertos, errores u omisiones, aunque el recuento de frecuencias se ha hecho exclusivamente en base a los aciertos (1 = acierto; x = error; O = omisión), que es el índice que servirá de base a este trabajo. La tabla 5 resume las puntuaciones de las tablas 3 y 4, indicando las medias, varianzas y desviaciones típicas para cada tarea.

Como lo que nos interesa principalmente es comprobar si existen o no diferencias en comprensión y producción, se ha aplicado el estadístico «t», dado que contamos con una muestra pequeña y relacionada, obteniendo un valor de «t» igual a 8,92, el cual para un nivel de confianza del 1 % y 19 g.l. es significativo ($t(19) = 8,92, p < .01$). Existen por tanto diferencias entre la comprensión y producción del léxico en esta muestra de sujetos.

Por otra parte, las pautas evolutivas en ambos procesos no son iguales, existiendo una diferente variabilidad en cada uno de ellos, diferencia también significativa ($F(19/19) = 7,971, p < .01$). A pesar de ello, existe una alta correlación —significativa— entre ambos procesos, lo cual indica que los niños que mayor índice de comprensión tienen son también los más productivos

TABLA 1

Profesiones de los padres de los sujetos de la muestra

Sujetos	Ed.	Padre	Madre
1	32	Fresador	Sus labores
2	31	Administrativo	Profesora EGB
3	35	Director	Sus labores
4	24	Representante Comercio	Sus labores
5	34	Desconocido	Auxiliar Clínica
6	33	Técnico T.V.	Sus labores
7	29	Funcionario	Sus labores
8	28	Expendedora carne	Expendedor carne
9	25	Comerciante	Sus labores
10	26	Chófer	Sus labores
11	33	Obrero	Limpiadora
12	31	Celador	Empleada Hotel
13	35	Mecánico	Administrativo
14	28	Delineante	Auxiliar Clínica
15	37	Industrial	Sus labores
16	36	Técnico	Secretaria
17	30	Administrativa	Sus labores
18	34	Industrial	Sus labores
19	30	Representante Comercio	Sus labores
20	32	Agente de Ventas	Sus labores



TABLA 2

Lista equiponderada de palabras

Primera sesión				Segunda sesión			
1.º	Boca	P	C	1.º	Pelo	P	C
	Mesa	P	C		Lámpara	P	C
2.º	Coche	C	P	2.º	Tren	C	P
	Sentarse	C	P		Traer	C	P
3.º	Manos	C	P	3.º	Brazo	C	P
	Puerta	C	P		Pared	C	P
4.º	Pelota	P	C	4.º	Cuna	P	C
	Peinar	P	C		Empujar	P	C
5.º	Nariz	P	C	5.º	Lengua	P	C
	Silla	P	C		Cuentos	P	C
6.º	Muñeca	C	P	6.º	Avión	C	P
	Coger	C	P		Saltar	C	P
7.º	Ojos	C	P	7.º	Cuello	C	P
	Suelo	C	P		Techo	C	P
8.º	Pistola	C	P	8.º	Cubo	C	P
	Cerrar	P	C		Besar	P	C
9.º	Pies	C	P	9.º	Oreja	C	P
	Ventana	P	C		Papelera	P	C
10.º	Espada	P	C	10.º	Pala	P	C
	Abrir	C	P		Soplar	C	P

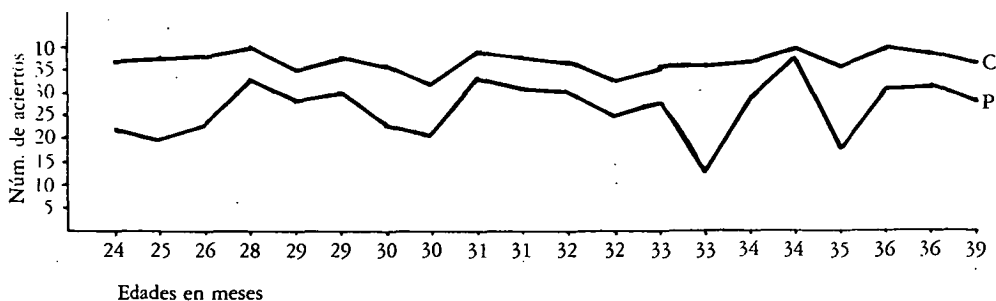
NOTA: C (comprensión) y P (producción) indican el orden en que debe hacerse la consigna respectiva. 1.º y 2.º, etc. denota el comienzo de la exploración para el sujeto 1.º, 2.º, etc...

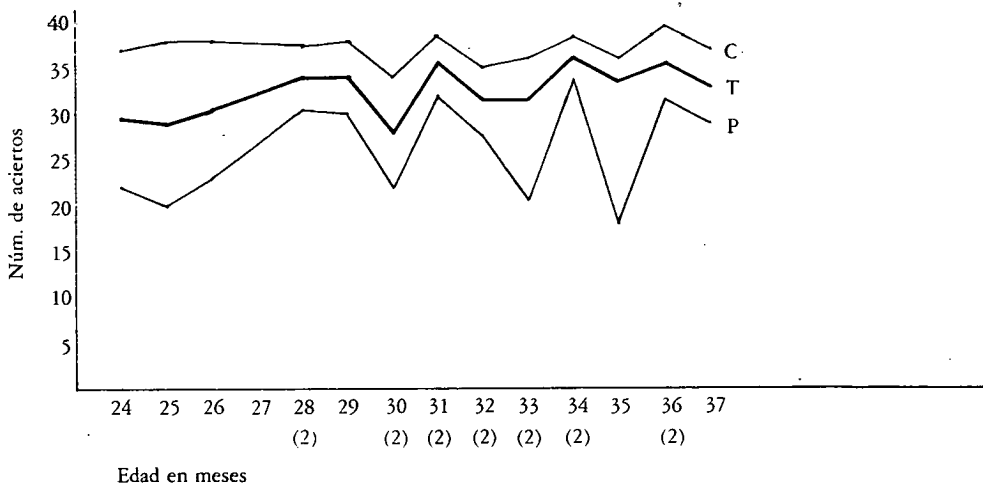
($r = 0,691$; $t(18) = 3,942$ y $p < .01$) (ver gráfica 1 y 2).

Los resultados se han analizado también para cada campo semántico o categoría natural (ver tabla 7), obteniendo la media de aciertos para cada uno de ellos en comprensión y producción, y las diferencias medias son significativas en los cuatro casos: Partes del cuerpo = $t(9) = 4,148$, $p < .01$; Partes de la habitación = $t(9) = 4,545$, $p < .01$; Juguetes = $t(9) = 4,072$, $p < .01$; y verbos = $t(9) = 6,4$ $p < .01$. Realizado un análisis de varianza a partir de las puntuaciones de las ante-

riores categorías y tareas, se obtuvo un $F(3,57) = 4,13$, $p < .01$, y aplicando la prueba de Scheffé se pudo comprobar que a pesar de existir diferencias significativas entre las medias de todas las categorías en comprensión y producción, es la categoría verbos la que presenta diferencias más significativas con todas las demás, siendo las diferencias de mayor a menor entre verbos —y juguetes (17,8741), verbos— y partes del cuerpo (12,8693) y verbos —partes de una habitación (9,0562).

Para comprobar la incidencia del factor





GRAFICA 2

edad en el proceso de comprensión y producción del léxico, se han obtenido las correlaciones de Pearson, hallándose unos índices de 0,522 y 0,699, respectivamente, significativos ambos al 1 % (ver gráfica 2) que indican que lógicamente a mayor edad, mayor capacidad de comprensión y producción.

Finalmente, se ha hallado la razón entre producción y comprensión para cada niño (ver tabla 7), y las correlaciones con las respectivas edades expresadas en meses, obteniendo una $r = 0,691$ significativa al 1 %.

A medida que el niño crece, la razón se acerca al 1. Hemos considerado el tiempo que el niño lleva asistiendo a la guardería como posible factor estimulador de la producción del lenguaje, encontrando correlación entre la tasa, o índice de este parámetro, y la asistencia en meses de $r = 0,842$, altamente significativa entre comprensión y tiempo de asistencia a la guardería —o período de escolarización $r = 0,67$ —, y bastante menor pero significativa al 1 % para la razón $p/1$ $r = 0,522$.

Por último, hemos de decir que no hemos encontrado diferencias significativas entre sexos, a pesar de ser todas las puntuaciones ligeramente superiores en las niñas, ni tampoco entre hijos únicos, o niños con hermanos, a pesar de nuevo de ser favorables las puntuaciones en aciertos en las

dos partes, p y c , y en la razón entre ambos a los hijos únicos.

Pensamos que el pequeño N de las muestras puede influir en estos resultados.

Discusión

Tal y como se esperaba existe asimetría en varios sentidos. Los niños de esta edad no sólo entienden más palabras de las que producen, sino que la proporción de palabras comprendidas y producidas es distinta para sustantivos y para verbos, e incluso dentro de los primeros, para cada uno de los tres campos semánticos analizados. En cualquier caso los sustantivos se comprenden y, sobre todo, producen más tempranamente que los verbos.

Esto significa que las categorías de acción y cambio de estado, que entre otras cosas son lo que indican los verbos, ofrecen mayores dificultades a los niños, y ello posiblemente por su fugacidad, transitoriedad, falta de permanencia, etc., al contrario de lo que sucede con los nombres.

Una determinada acción, abrir por ejemplo, cubre un rango de acciones concretas muy amplio, en virtud del enorme número de objetos que se pueden abrir y siempre de diferentes maneras —abrir una caja, una





TABLA 5

Medias, diferencia de medias, varianza y desviaciones típicas

	COMPRESION	PRODUCCION	d
N	20	20	
X	37,1	26,85	10,3
S ²	4	34,92	
S	2,0952	5,91	
S _{n-1}	2,1496	6,07	

ventana, una botella, una cremallera, etc.— Además como señala Gentner (1978, 1982), es difícil identificar los límites de una acción: su principio y su fin. Por su parte Huttenlocher y Lui (1979) mantienen que existe una distinta representación en la memoria para verbos y objetos, lo cual influye en la forma y tiempo de recuperación.

Parece ser, por tanto, que las categorías conceptuales de objetos se establecen antes y mejor que las de acciones y acontecimientos, situaciones y estados, procesos y sucesos, debido probablemente, como se acaba de sugerir, a la distinta organización conceptual, jerárquica para los nombres y lineal

o matricial para los verbos, que a su vez siempre necesitan referirse o estar conectados con otros nombres, bien referidos a objetos, o personas, necesarios para llevar a cabo la acción.

Nuestros datos se suman a la controversia que mantiene por un lado, que son los términos funcionales los que primero emergen en el léxico del niño (Piaget, 1962; Nelson, 1978; Ingram, 1978; Bloom, 1973), como una continuación natural del período senso-motor, siendo más tardíos los referenciales o nominales-sustantivos, lo cual da lugar incluso a mantener la existencia de un cambio funcional nominal. Otros autores, sin embargo, defienden la existencia de una prioridad para comprender y producir nombres de objetos antes que predicados verbales.

Tampoco parece del todo evidente que prevalezca la dicotomía entre niños productivos y receptivos, ni referenciales y expresivos (Nelson 1973/75) como estilos léxicos diferentes, sino que a estas edades la mayoría son fundamentalmente comprensivos o receptivos y referenciales. Se corrobora por tanto la hipótesis basada en etapas y procesos subyacentes más que en estilos individuales diferentes, sin que esto último sea falso. Comprensión y producción

TABLA 6

Resultados, totales, medias y porcentajes de los 40 ítems divididos en cuatro campos semánticos.

	PALABRAS	COMPRESION		PRODUCCION	
		ACIER.	%	ACIER.	%
PARTES DEL CUERPO	BOCA	19	95	17	85
	MANOS	20	100	20	100
	NARIZ	20	100	16	80
	OJOS	20	100	19	95
	PIES	19	95	14	70
	PELO	20	100	16	80
	BRAZO	20	100	17	85
	LENGUA	20	100	16	80
	LENGUA	18	90	7	35
	OREJA	19	95	14	78
	MEDIA	19,5	97,5	15,6	78

TABLA 6
(continuación)



PARTES DE LA HABITACION

PALABRAS	COMPRESION		PRODUCCION	
	ACIER.	%	ACIER.	%
MESA	20	100	19	95
PUERTA	19	95	16	80
SILLA	19	95	17	85
SUELO	17	85	10	50
VENTANA	17	85	7	35
LAMPARA	14	70	11	55
PARED	19	95	13	65
CUENTOS	19	95	16	80
TECHO	10	50	3	15
PAPELERA	17	85	4	20
MEDIA	17,1	85,5	11,6	58

JUGUETES

PALABRAS	COMPRESION		PRODUCCION	
	ACIER.	%	ACIER.	%
COCHE	20	100	20	100
PELOTA	20	100	17	85
MUÑECA	20	100	17	85
PISTOLA	20	100	18	90
ESPADA	20	100	18	90
TREN	20	100	18	90
CUNA	20	100	18	90
AVION	18	90	14	70
CUBO	20	100	20	100
PALA	20	100	20	100
MEDIA	19,8	99	18	90

TABLA 6
(continuación)

PALABRAS	COMPRESION		PRODUCCION	
	ACIER.	%	ACIER.	%
SENTARSE	20	100	6	30
PEINAR	15	75	7	35
COGER	19	95	5	25
CERRAR	18	90	10	50
ABRIR	19	95	15	75
TRAER	20	100	4	20
EMPUJAR	15	75	5	25
SALTAR	18	90	9	45
BESAR	19	95	18	90
SOPLAR	15	75	6	30
MEDIA	17,8	89	8,5	42,5

VERBOS

TABLA 7

Edades en meses y razones entre producción y comprensión

EDAD (meses)	SUJETOS	ACIERTOS		d	P/C
		C	P		
24	4	37	22	15	0,59
25	9	38	20	18	0,53
26	10	38	23	15	0,61
28	8	40	33	7	0,83
28	14	35	28	7	0,80
29	7	38	30	8	0,79
30	19	36	23	13	0,64
30	17	32	21	11	0,66
31	2	39	33	6	0,85
31	12	38	31	7	0,82
32	1	37	30	7	0,81
32	20	33	25	8	0,76
33	11	36	28	8	0,78
33	6	36	13	23	0,36
34	18	37	29	8	0,78
34	5	40	38	2	0,95
35	13	36	18	18	0,50
35	3	40	31	9	0,78
36	16	39	32	7	0,82
37	15	37	29	8	0,78

son procesos diferentes pero relacionados. Los niños que antes alcanzan la madurez comprensiva, antes alcanzan la productiva, lo cual indica posibilidad de transferencia entre ambos procesos.

Las diferencias halladas entre los índices de comprensión y producción son menores que las encontradas por otros autores en ni-

ños más pequeños (Benedict, 1979; Snyder, Bates y Bretherton, 1981) lo cual ratifica lo expuesto anteriormente en el sentido de una tendencia a la coordinación gradual de estos procesos.

La discrepancia o disimilaridad entre producción y comprensión en la adquisición de los diferentes campos léxicos también ha

sido reseñada por Rescorla, 1976; Gruendel, 1977; Benedict, 1976; Thomson y Chapman, 1977.

Una posible secuencia en el proceso de adquisición del léxico podría ser, de acuerdo con MacNamara (1972), aquella en la que el niño conoce en primer lugar el nombre de ciertos objetos; a continuación el de sus estados y acciones, actividades y funciones y en tercer lugar el de las cualidades más o menos permanentes del objeto: color, forma, tamaño, etc. Todo ello implica organizaciones conceptuales diferentes.

A modo de conclusión puede asegurarse que los procesos de comprensión y producción en el niño o mejor dicho su desarrollo, no es simultáneo, y, en cualquier caso, implican prerrequisitos cognitivos parcialmente diferentes. Tampoco son procesos inversos, sino distintos. En el primero de ellos está implicado el reconocimiento-emparejamiento de la palabra oída con un referente categorial, en el caso de léxico —y en el segundo, búsqueda y recuperación de la memoria de la palabra adecuada al concepto y evaluación de dicho ajuste.



Resumen

Con la finalidad de comprobar si el desfase o desajuste entre el proceso de comprensión y producción del léxico, que es muy evidente en el niño durante las primeras etapas de adquisición del lenguaje, se manifiesta aún entre los 24 y los 36 meses, y si es igualmente patente para distintas categorías gramaticales, se ha trabajado con 40 palabras pertenecientes a dos de ellas, y diversos campos léxicos y dos tareas de producción y comprensión. Los resultados procedentes de 20 niños de las edades citadas, nos permiten afirmar que existe ese desfase a favor de la comprensión —se comprende antes de poder producir— y a favor de los sustantivos frente a los verbos.

Summary

With the objective of verifying if the asymmetry between the process of comprehension and production, which is evident in the child during the first levels of language acquisition, is still manifested between 24 and 36 months and if it is equally evident for the different grammatical categories, we have worked with 40 words belonging to two of these categories, and several lexical fields, and, logically, with two tasks—comprehension and production.

The results obtained from 20 children of the above ages, allow us to confirm that there is a mismatch that benefits comprehension. The child understands before he can generate language and it also benefits the nouns in contrast with the verbs.

Résumé

On a cherché de constater si le décalage entre le procès de compréhension et production du lexique, qui a lieu dans les premiers moments du développement du langage, est encore présent dans le 24-36 mois. et si ce décalage est le même pour substantifs et verbes. Les résultats obtenus à partir d'un groupe de 20 enfants des âges indiqués nous montrent que le décalage existe encore dans ces âges-là; les enfants comprennent avant de pouvoir produire plusieurs termes, et sont les verbes les derniers à être produits au niveau de la production.

Referencias

- BENEDICT H. E.: *Language comprehension in 10 to 16 months infants*. Tesis Doctoral. Yale University, 1976.
- BENEDICT, H.: «Early Lexical Development: comprehension and production», *J. of Child Language*, 1979, 6, 183-200.
- BLOOM, L. M.: *One word at a time*. The Hague: Mouton, 1973.
- BAIRD, R.: «On the role of chance in imitation-comprehension-production text results», *J. V. L. V. B.*, 1972, 11, 474-477.
- BLOOM, L. y LAHEY, M.: *Language development and language disorders*. Nueva York, Wiley, 1978.
- BOWERMAN, M.: «Semantic factors in the acquisition of rules for words use and sentence construction». en D. M. y A. E. Morahead (eds.): *Normal and deficient child language*. Baltimore Univ. Park. Press, 1976, 99-179.



- CAREY, S.: «The child as word learner», M. Halle Bresnan y G. A. Miller: *Linguistic Theory and Psychological Reality*. M.I.T., 1978, 264-293.
- CLARK, E. V.: «Non linguistic strategies and the acquisition of word meanings», *Cognition*, 1973, 2, 161-182.
- CLARCK, E. V., y HETCH, B. F.: «Learning to coin agent and instrument nouns», *Cognition*, 1982, 12, 1-24.
- CLARK, E. V., y HETCH, B. F.: «Comprehension, production and language acquisition», *Annual Review of Psychology*, 1983, 34, 325-349.
- FRASE, C., BELLUGI, V., y BROWN, R.: «Control of grammar in imitation, comprehension and production», *J.V.L.V.B.*, 1963, 11, 121-135.
- GENTNER, D.: «On relational meaning: the acquisition of verbs meaning», *Child Development*, 1978, 48, 988-998.
- GENTNER, D.: «Verb Semantic Structures in Memory for sentences: Evidence for Componential Representation», *Cognitive Psychology*, 1981, 13, 56-83.
- GOLDIN-MEADOW, S., SELIGMAN, M.E.P., y GELMAN, R.: «Language in the two years old», *Cognition*, 1976, 4, 189-202.
- GREENFIELD, P., y SMITH, J.: *The structure of communication in early development*. Nueva York, Academic Press, 1976.
- GRUENDEL, J. M.: «Referencial extension in early language development», *Child Development*, 1977, 48, 1567-1576.
- HUTTENLOCHER, J.: «The origins of language comprehension», *Theories in Cognitive Psychology*. R. L. Solso (ed.), Erlbaum, 1974, 331-368.
- INGRAM, D.: «Sensorimotor Intelligence and Language Development» en A. Lock (Ed.): *Action, gesture and symbol: the emergence of language*. Academic Press, 1978.
- KARMILOFF-SMITH, A.: «More about the same: Children's Understanding of post-articles», *Journal of Child Language*, 1977, 4, 377-394.
- KEENEY, T. J. y WOLFE, J.: «The acquisition of agreement in English», *J.V.L.V.B.*, 1972, 19, 698-705.
- LEONARD, L.; SCHWARTZ, R.; MORRIS, B., y CHAPMAN, K.: «Factors influencing early lexicon acquisition», *Child Development*, 1981, 52, 882-887.
- LOVELL, K., y DIXON, E. M.: «The growth of the control of grammar in imitation, production and comprehension», *J. Child Psychol. Psychiatry*, 1967, 8, 31-39.
- MACNAMARA, J.: «Cognitive basis of language learning in infants», *Psychological Review*, 1972, 79, (1), 1-13.
- NELSON, K.: «Structure and strategy in learning to talk», Monograph of the Society for Research», en *Child Development*, 1973, 38, (1-2 Serial, Núm. 149).
- NELSON, K.: *Semantic-Syntactic Development*, 1975, 461-479.
- NELSON, K.; RESCORLA, L., y GRUENDEL, J.: «Early Lexicons: What do they mean?» *Child Development*, 1978, 49, 960-968.
- OVIATT, S.: «The developing awareness of linguistic generality in 9-17 months olds infants». Biennial Meeting of the Society for Research, *Child Development*, New Orleans, 1979.
- PIAGET, J.: *Play, dreams and imitation in the child*, Nueva York, Norton, 1962.
- RESCORLA, L.: Concept formation in word learning. Tesis doctoral inédita. Yale University, 1976.
- RESCORLA, L.: «Overextension in early language development», *Journal of Child Language*, 1980, 7, 321-335.
- SCHATZ, J.: «On the development of communicative understandings: On early strategy for interpreting and responding to messages». *Cognitive Psychology*, 1978, 10, 271-301.
- SMOLAK, L.: Cognitive precursors of receptive vs. expressive language», *J. Child Language*, 1981, 9, 13-22.
- SNYDER, L.; BATES, E. y BRETHERTON, I.: «Context and Content in early lexical development», *J. Child Language*, 1981, 8, 565-582.
- THOMSON, J. R. y CHAPMAN, R. S.: «Who is Daddy revisited: The status of two years olds over-extended words in use and comprehension», *Journal of Child Language*, 1977, 4, 359-375.
- VOLTERRA, V.; BATES, E.; BENIGNI, L.; BRETHERTON, I., y CAMAIONI, L.: «First words in language and action: a qualitative look», in E. Bates y col: *The emergence of symbols*. Nueva York, Academic Press, 1979.