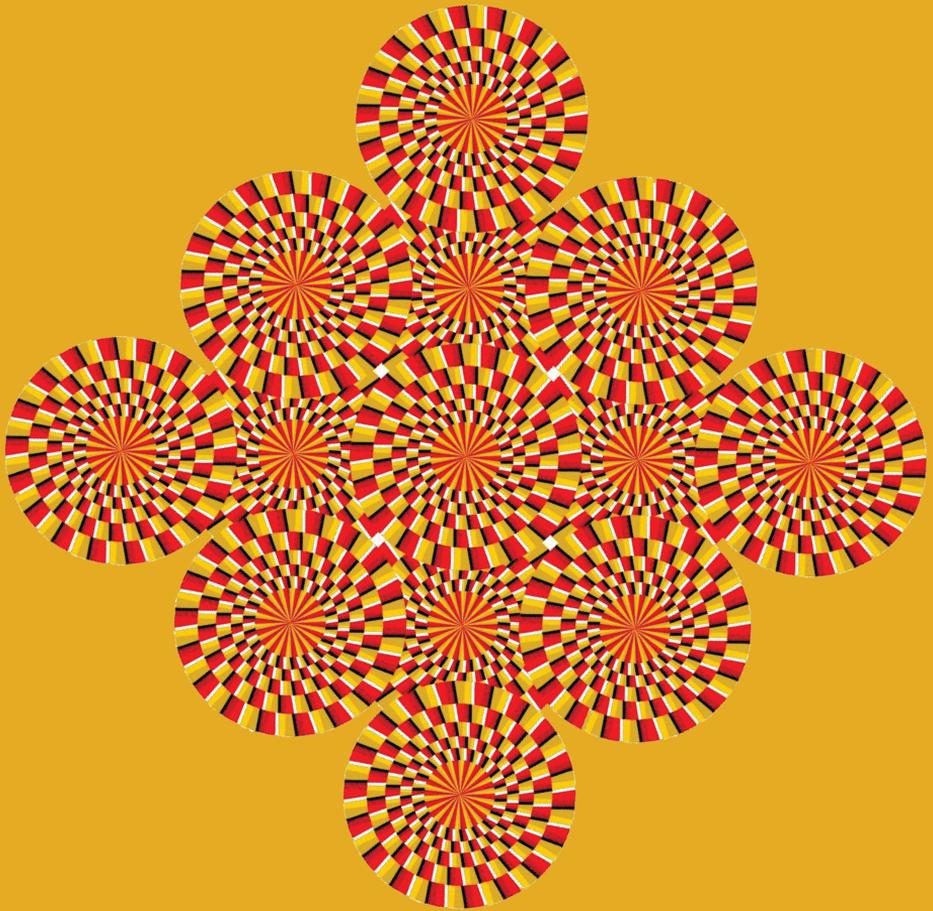


LENGUAJE EN MOVIMIENTO



Edición de
Rebeca Barriga Villanueva

EL COLEGIO DE MÉXICO

LENGUAJE EN MOVIMIENTO

SERIE ESTUDIOS DEL LENGUAJE XI



CÁTEDRA
J A I M E
T O R R E S
B O D E T

CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

LENGUAJE EN MOVIMIENTO

Edición de

Rebeca Barriga Villanueva



EL COLEGIO DE MÉXICO

401.93

L5663

Lenguaje en movimiento / edición Rebeca Barriga Villanueva. --
1a ed. -- Ciudad de México : El Colegio de México, Centro de
Estudios Lingüísticos y Literarios, 2016.
197 p. : il. ; 22 cm. -- (Serie Estudios del Lenguaje. Cátedra
Jaime Torres Bodet ; 11)

ISBN 978-607-462-948-4

Incluye referencias bibliográficas e índices

1. Adquisición del lenguaje. 2. Niños -- Lenguaje. 3. Niños --
Lenguaje -- México. 4. Español -- Adquisición. 5. Niños indígenas
-- Lenguaje -- México. I. Barriga Villanueva, Rebeca, ed. II. ser.

Primera edición, 2016

D.R. © EL COLEGIO DE MÉXICO, A.C.

Camino al Ajusco 20

Pedregal de Santa Teresa

10740 Ciudad de México

www.colmex.mx

ISBN 978-607-462-948-4

Impreso en México

*Para Paulo,
siempre en movimiento para descubrir el mundo.*

ÍNDICE

<i>Rebeca Barriga Villanueva</i> Prólogo. Ires y venires del desarrollo lingüístico infantil	11
<i>Carlos Ivanhoe Gil Burgoin</i> La configuración ascendente de la entonación no asertiva en español: un acercamiento cualitativo a su adquisición	27
<i>Glenda Zoé Lizárraga Navarro</i> Caracterización del sujeto gramatical en la adquisición y desarrollo del español como lengua materna.	47
<i>Erik Daniel Franco Trujillo</i> Definiciones de palabras sobre emociones, sensaciones y sentimientos en niños de edad escolar	75
<i>Alejandra Aranda Herrera</i> El infinitivo narrativo de la lengua purépecha en los relatos infantiles	107
<i>Luis David Meneses Hernández</i> La ambigüedad en el desarrollo lingüístico infantil.	145
<i>Omar Daniel Martínez Torres</i> Índice onomástico	187
<i>Omar Daniel Martínez Torres</i> Índice temático.	189

PRÓLOGO

IRES Y VENIRES DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO INFANTIL

Rebeca Barriga Villanueva
EL COLEGIO DE MÉXICO

The more we learn about language development, the less we understand how it works. The acquisition of language is one of the major feats of child development. Language acquisition is a crucial test of a theory of learning.

PHILLIP DALE

INTRODUCCIÓN

De las acepciones que el diccionario ofrece para ‘movimiento’, la séptima, que lo define como el “conjunto de alteraciones o novedades ocurridas, durante un período de tiempo, en algunos campos de la actividad humana”,¹ es la que encierra la idea que mejor recoge la que motivó este libro y su objetivo genuino: dar cuenta de algunos fenómenos del desarrollo lingüístico en su permanente reacomodo de formas y funciones. Es un hecho que desde el más incipiente nicho de adquisición, el desarrollo lingüístico se da en medio de una compleja red de cambios, llamativos y sorprendentes, unos; apenas perceptibles, otros; pero todos producidos dentro de una peculiar di-

¹ Diccionario de la Lengua Española, <<http://dle.rae.es/>>.

námica de ires y venires del lenguaje infantil hacia una competencia lingüística y comunicativa apropiadas para la magnitud de la capacidad en ciernes.

Este vaivén constante de estructuras y usos que emergen, poco a poco, en el habla infantil, lanza un sinfín de cuestionamientos: ¿Cuándo se inicia la adquisición? ¿Cómo se inicia? ¿Qué la motiva? ¿Qué se adquiere primero y qué después? ¿Hay continuidad en el desarrollo? ¿Este desarrollo se ancla en la organización estructural de la lengua adquirida o surge del escenario social donde se gesta la adquisición? ¿Cuándo finaliza el proceso? ¿El desarrollo se manifiesta de igual manera en la producción que en la comprensión? A todas ellas subyace una que las abarca a todas: ¿Qué motiva la adquisición del lenguaje, la necesidad de comunicación o la posibilidad de poder echar a andar un sistema? Preguntas todas ellas presentes en los estudios psicolingüísticos (Kess 1992, Berko y Bernstein 1999, 2009, Garayzábal y Codesido 2015) que no han alcanzado —y quizá no lo pretendan, por la magnitud del problema— a dar una respuesta única. Ciertamente, tras décadas de crecimiento de la interdisciplina, estas preguntas se reformulan una y otra vez; ya por el avance de las teorías lingüísticas, psicológicas y sociales, ya por los métodos innovadores, ya por los movimientos migratorios que ponen en contacto lenguas y transforman los patrones de la adquisición de una sola lengua materna, o por las tecnologías que revolucionan el conocimiento y ponen en tela de juicio verdades que parecían irrefutables. Baste con imaginar los cambios motivados por la fonética acústica y sus refinados métodos para atrapar procesos fónicos de alta precisión, o en el caso de países plurilingües, como es el de México, en el que el avance en el estudio y descripción de las lenguas de los pueblos originarios ha contribuido a dar respuestas sorpresivamente diferentes a las que solían surgir de otras lenguas; en particular, la anglosajona (Barriga Villanueva 2004, Rojas y De León 2001).

En *Lenguaje en movimiento*, este libro, cada uno de sus capítulos persiste en la búsqueda de respuestas, tejidas con las voces de cinco jóvenes doctorandos que siguen itinerarios diferentes para encontrar salidas originales —bien teóricas, bien metodológicas. Los cinco recorren las principales vías del espectro lingüístico, entramado en etapas muy tempranas y tardías de desarrollo, en estratos y ámbitos sociales diferentes entre sí. Así, el trayecto de Carlos Ivanhoe Gil

se inscribe entre lo fonético y lo fonológico, vinculado con lo pragmático, mientras que Glenda Zoé Lizárraga y Alejandra Aranda se detienen en algunas de las múltiples combinatorias de la imprescindible morfosintaxis, que para algunos marca el verdadero arranque del desarrollo lingüístico (Rojas y Jackson-Maldonado 2011, Serra *et al.* 2000, Tomasello 2003, 2006). Las vías de explicación de Erick Daniel Herrera y de Luis David Meneses se sitúan entre las apretadas veredas de lo léxico y lo semántico, y entremedio, el conocimiento del mundo. Exploran todos estos autores, en fin, al lenguaje infantil tejiéndose y destejiéndose con los hilos de un *input* rico o de uno empobrecido por las estrechas circunstancias sociales, que se da en dos hábitats, privilegiados ambos para observar tramos de un sistema en proceso de construcción: la casa y la escuela. El libro acoge, pues, temas de fina envergadura teórica que requieren a su vez de una metodología creativa que capte, por medio de análisis finos y acuciosos, resultados concretos de ese preciso lapso de tiempo del que se pretende dar cuenta.

EL DESARROLLO ENTRE ETAPAS, TEMÁTICAS Y MÉTODOS

Nuestro libro se abre con un tema del clásico nivel iniciático que pone en juego la tenue línea divisoria entre lo fonético y lo fonológico: “La configuración ascendente de la entonación no asertiva en español: un acercamiento cualitativo a su adquisición”. Sólo que en este trabajo el tema se enriquece al vincularse la pragmática de los primeros actos de habla —asertivos o no asertivos, que disparan la comunicación infantil—, pues su autor, Carlos Ivanhoe Gil se adentra en una de las temáticas que, hoy por hoy, despiertan la atención en los estudios de desarrollo infantil temprano: la relación prosodia-pragmática (Ávila 2003, Esteve-Gilbert y Prieto 2013). En efecto, Gil sigue el modelo de Bates, Camaioni y Volterra, a su vez inspirado en la teoría de los actos de habla de Austin y Searle, sobre la periodización de las necesidades pragmáticas infantiles que van del llanto significativo a la verbalización de diversas estructuras incipientes todavía. Para ello, realiza un estudio exploratorio con cuatro niños en dos etapas tempranas de desarrollo dentro de una etapa temprana de adquisición: Andrea de 1,5, Rodrigo de 1,8, Santiago de 2,5 y David de 2,9,

a los cuales observa y graba en distintos contextos reales de interacción familiar; acertada metodología que parte de una sensible observación y una fina escucha que le permiten presenciar, en vivo y en uso, el sonido y sus manifestaciones más sutiles e imperceptibles.

Gil parte del hecho de que los niños pueden producir contornos entonativos contrastantes desde antes de producir la primera palabra, al tiempo de que son capaces de usarlos fluidamente antes de los dos años. Los fenómenos de la tonía, correlatos acústicos, movimientos ascendentes y descendentes, frecuencia fundamental, vibración de las cuerdas vocales, curvas melódicas, pueblan su trabajo para dar respuesta a las preguntas que emergen de estos fenómenos. Menciono las principales: ¿Cómo se configuran las curvas melódicas en los actos de habla asertivos en dos etapas tempranas? ¿Con qué frecuencia aparecen los distintos contornos y cuál es el contenido pragmático al que se asocian? ¿Qué información semejante o diferente aportan la producción y comprensión de estas emisiones que empiezan a prefigurar la gramática?

Me detengo ahora en algunos de los hallazgos más llamativos del trabajo de Gil. Sus resultados revelan que la estrecha relación entre gesto y entonación se va desvaneciendo a medida que se traspasan fronteras de desarrollo y que la entonación se fortalece en más contornos entonativos. Las necesidades de comunicación de los pequeños infantes y las distintas intenciones pragmáticas que las contienen, impulsan la distribución de nuevos contornos entonativos que siguen en movimiento, después de los 2,9 años. En estas tempranas etapas estudiadas, la comprensión juega un papel preponderante en la construcción de la estructura formal y funcional del lenguaje.

Si bien se sostiene la idea de que el desarrollo entonativo es previo al gramatical, se asume que la necesidad de uso va motivando el emparejamiento de los recursos entonativos con los de la adquisición de recursos léxicos y sintácticos. Este último hallazgo nos abre un paso natural a la investigación de Glenda Zoé Lizárraga, quien, del vasto y generoso mundo de la sintaxis, selecciona al sujeto gramatical para dar cuenta del movimiento que se da en la evolución lingüística infantil. De hecho, ella sondea en la sintaxis naciente de David, de 2,9 años, también colaborador de Gil; interesante coincidencia, pues nos permite ver dos niveles de desarrollo en un mismo niño. En “Caracterización del sujeto gramatical en la adquisición y desarrollo del

español como lengua materna”, Lizárraga, con base en el modelo de fases de desarrollo sintáctico de Tomasello, explora tanto la combinatoria entre el sujeto gramatical y la flexión verbal de persona/número que deviene en la *concordancia*, una de las relaciones sintácticas más complejas y distintivas del español, como en la propia complejidad de la combinatoria. Esta correlación, con devaneos y todo, está presente desde las etapas tempranas (marcación morfológica) de la adquisición de la sintaxis y sigue tornándose compleja en las etapas tardías (manifestación formal del sujeto en distintas estructuras gramaticales con diversa complejidad estructural y semántica).

Lizárraga diseñó una interesante metodología de tareas de comprensión y producción creativas y pertinentes para los niños, divididas según las etapas de desarrollo de sus colaboradores: temprana, de David de 2,9 años; preescolar, de Julia de 5,2 años, y la etapa tardía o de los años escolares, de Renata de 6,6 años. Este rango de edades resulta muy sugerente porque permite postular fronteras evolutivas importantes entre cada una de ellas.

Tras un detallado análisis, Lizárraga muestra que el desarrollo se mueve en la dirección natural y esperada, de lo menos complejo, formal y funcionalmente, a lo más complejo (aunque no siempre), tanto en el número de unidades sintácticas que se van sumando a la estructura del sujeto (determinantes, frases nominales simples y expandidas) cuanto al aumento en la dificultad discursiva que beneficia el uso de dichas estructuras. Así, las categorías sintácticas de David se reducen a contextos lingüísticos y contextos comunicativos restringidos como la imitación y la repetición. En cambio, Julia y Renata producen construcciones abstractas que manifiestan no sólo mayor complejidad sintáctica (construcciones coordinadas y subordinadas en las que el sujeto se expande de muchas maneras) sino que involucran ya aspectos de índole semántica sobresalientes. Concluye Lizárraga que la mayor riqueza y complejidad sintácticas de Renata encuentren su explicación en su contacto cotidiano con la lengua escrita; como es sabido, ésta dispara la reflexión metalingüística (Ferreiro *et al.* 1998, Ferreiro 2013). Este hallazgo es de sumo interés, pues se vincula directamente con la escuela y la enseñanza en los años escolares que deberían prohijar la lectura y la escritura en beneficio de un óptimo desarrollo lingüístico y cognitivo.

Alejandra Aranda, Erick Daniel Franco y Luis David Meneses siguen bordeando la ruta de las etapas tardías, encontrando diversos hallazgos que fortalecen la idea del desarrollo lingüístico en los años escolares, y aún más tarde (Barriga Villanueva 2002, Hess Zimmermann 2010, Nippold 1998) Aranda ofrece resultados con niños de un contexto rural indígena que presenta una peculiar situación de lenguas en contacto; se trata del purépecha, lengua mexicana de Michoacán, y el español, que supone actitudes sociolingüísticas espinosas que irremisiblemente inciden en el desarrollo. Su interés se centra en la morfología verbal —conocida por su dificultad—, vinculada con el tiempo y el aspecto; en concreto el infinitivo narrativo, rasgo particular y polémico del purépecha, estudiado en distintos relatos de la tradición oral de esta lengua y también de la occidental, narrados por cuatro niños hablantes nativos en cuatro grados escolares 1°, 4°, 5° y 6°. Estos relatos resultan el discurso idóneo de análisis tanto por su anclaje con lo temporal y aspectual como por sus nexos con la coherencia textual, cuya naturaleza es de suyo elocuente por su valor en el tejido discursivo que supuestamente se fortalece en los estadios tardíos de desarrollo. Destaco dos de las estrategias metodológicas seguidas por Aranda para la formación de su corpus; una, la interacción constante para vencer la resistencia de los niños a contar historias; otra, la lectura de historias en libros pertinentes y significativos para los infantes que los motivaran a contar historias. Aranda eligió tres elementos estructurales de la narración: introducción, nudo y desenlace (Labov y Waletzky 1967) para analizar el comportamiento del infinitivo narrativo en cada uno de ellos.

El meticuloso análisis realizado por Aranda deja ver su conocimiento profundo de la sintaxis verbal del purépecha, que le permite llegar a algunos de sus resultados más prominentes. Demuestra que a lo largo de los años escolares hay un incremento notorio en el uso de infinitivos narrativos, de tal manera que la pobreza de su producción en el 1°, frente a la riqueza en el 6° habla de un evidente desarrollo lingüístico y de una cercanía con la producción adulta. Encuentra una gran variedad de formas y procesos relacionados con el comportamiento verbal, formas finitas y no finitas, verbos perfectivos que no siempre pertenecen al canon verbal purépecha. ¿Fenómeno de las lenguas en contacto? Es evidente que estos resultados se dan en medio de las contradicciones que se suscitan entre las lenguas en con-

tacto: la lengua de uso escolar entre maestro y niños es el purépecha, y los materiales didácticos, en su mayoría en español. Por razones de la economía familiar y de actitudes igualmente ambivalentes, los niños transitan los años escolares sin el acompañamiento necesario para la construcción de un conocimiento sólido en una y otra lengua. Más allá del conocimiento de la intrincada morfología verbal de una lengua mexicana, la investigación de Aranda pone, pues, el dedo en la llaga en las inconsistencias de la política educativa y lingüística mexicanas que siguen en deuda con las etnias indígenas

Dejando atrás la combinatoria sintáctica, Erick Daniel Franco se detiene en el intrigante camino de la construcción de significados en niños en edad escolar. Para la complicada empresa de entender este proceso, su punto de partida son las definiciones cuya formalización requiere de una especial actividad reflexiva que lleve al niño a abstraer el significado del léxico de las oraciones. En este caso, escoge diez sustantivos, cuyo interés radica tanto en su frecuencia de uso como en su dificultad conceptual, emparentados con el mundo de las sensaciones, emociones y sentimientos. ¿Qué comprenden los niños de ellos? ¿Cómo es el proceso de la significación a lo largo de las etapas tardías de desarrollo lingüístico?

Siguiendo a Von Humboldt, Franco sostiene que al hilo del desarrollo lingüístico se da la capacidad de conceptualización, que va, merced al movimiento que significa el desarrollo, de ser una mera actividad (*energeia*) a un producto (*ergon*). De ahí que su muestra transversal esté formada por niños de 1°, 3° y 6°, que le permiten explorar y comparar el tipo de definiciones que dan los niños de distintas edades; observar cuánta cercanía-lejanía guarda con los significados canónicos, y configurar el trayecto de los rasgos idiosincráticos y personales a los formales. La metodología de Franco es muy atractiva, pues combina imágenes con entrevistas; de tal manera que invita a los niños a relacionar los sustantivos investigados con su representación gráfica, y a construir, por medio de preguntas y respuestas, una definición para cada sustantivo abstracto: *¿Qué es para ti la felicidad?*

Dentro de los resultados más destacados de Franco se evidencia que hay un desarrollo gradual en el proceso de la definición, que permite a los niños ir robusteciendo paulatinamente su capacidad de conceptualización. Pueden ir de lo concreto a lo abstracto para ir construyendo definiciones y, tras ellas, significados con diversas estra-

tegas lingüísticas emanadas de su propio conocimiento del mundo. El ejemplo es la estrategia más seguida por los niños de 1°, en tanto que los de 3° recurren a uso de paráfrasis y antónimos, y en los de 6°, en el polo de desarrollo de los años escolares, aparecen con mayor frecuencia los hiperónimos a la par de una naciente posibilidad de salirse de lo personal para empezar a ser más objetivos; de nueva cuenta, la explicación más plausible para este proceso es el contacto más estrecho y prolongado de estos niños con la lengua escrita, que alienta la reflexión metalingüística (Gombert 1992). Pese a este evidente progreso, Franco encuentra en las definiciones de los niños, aun en las de los mayores, una considerable presencia de lo idiosincrático, anecdótico y personal frente a los rasgos característicos de una definición formal, esto debido a la fuerza de la experiencia de vida y el conocimiento del mundo para interpretar el significado del léxico. El paso de la *energeia* al *ergon* es, entonces, más lento de lo esperado.

También dentro de los recodos del significado, Luis David Meneses explora en torno al desarrollo de la habilidad infantil para reconocer la ambigüedad lingüística, cuya definición resulta en sí misma un desafío teórico. Meneses, con base en el pensamiento de varios autores clásicos y modernos, la concibe como un fenómeno semántico que se da en oraciones que pueden ser interpretadas de varias formas, ya que a alguno de sus elementos o a varios se les puede asignar más de un significado. En su investigación, trabaja con oraciones con ambigüedad léxica y sintáctica, y añade la de ambigüedad semántica o de alcance, que, por su constitución estructural, representan una mayor dificultad de interpretación. Su muestra es de 24 niños de un estrato social alto que asisten a una escuela privada de la ciudad de Xalapa, en el estado de Veracruz. Con estos niños, divididos en tres grupos, de 1°, 3° y 6°, siguió una metodología mixta; acudió a un corpus de dibujos esquemáticos, elaborados por él mismo, en los que se representaban oraciones con significado ambiguo para que los niños escogieran entre las interpretaciones posibles. Además, con la finalidad de ver las estrategias de desambiguación de los niños, probó dos tipos de entrevista: una individual, en la que él explicaba su interpretación de forma personal, y con la idea clásica del andamiaje (Vigotsky 1978, Bruner 1978, 2004) ideó otra grupal en la que dos niños se apoyaban para construir las interpretaciones posibles de la

oración dada. Con ello probó la latencia de muchas estructuras que están pasivas en el acervo infantil. Siguiendo por el camino de los hallazgos sobresalientes, subrayo aquí los más interesantes encontrados por Meneses. Encuentra que la vía de la homonimia es la más segura para desambiguar las oraciones con ambigüedad léxica, con la condición de que el niño conozca al menos uno o ambos de los significados que la palabra porta; he aquí que vuelve a aparecer la fuerza del conocimiento del mundo del niño, sobre la competencia lingüística. De acuerdo con lo esperado, el reconocimiento de la ambigüedad sintáctica y de alcance se da con los niños de 5°; no obstante, en algunos niños pequeños, rompiendo de alguna forma la continuidad del desarrollo esperado, sobre todo los de 3°, entienden la ambigüedad de alcance aunque no logran distinguir las ambigüedades sintácticas. Con respecto a la díada metodológica entrevista individual/grupal, esta última prueba su eficacia: un buen andamiaje es contundente en el intercambio lingüístico entre pares. De aquí se desprende que la capacidad de reconocer la ambigüedad (y muchos otros procesos de la lengua) está latente, esperando una motivación propicia para desarrollarse. El papel fundamental del conocimiento del mundo y del uso vuelve a hacerse presente en este estudio y vuelve a abrir la gran interrogante de la adquisición en la clásica dicotomía *Nature-Nurture* (Elliot 1981, Serra *et al.* 2000).

DE LOS VALORES DE LENGUAJE EN MOVIMIENTO

Tras esta rápida espigada en los capítulos del libro, resumo los valores fundamentales que encuentro en él, precisamente por las aportaciones que pueden hacer al conocimiento de la adquisición no sólo del español sino de una lengua indígena mexicana, aún no estudiada en su adquisición. Pese a que son estudios exploratorios cuya representatividad podría ser cuestionable, las tendencias a que apuntan sus resultados son atendibles y dignas de reflexionarse, bien para contrargumentarlas bien para profundizar en investigaciones ulteriores.

Si bien aquí hay una reducida parcela de problemas, los que se tratan en cada capítulo, en particular, y todos en su conjunto, comprueban que el desarrollo del lenguaje es una forma de movimiento y cambio continuos, que pueden, en un momento dado, merced

a una reflexividad también en desarrollo, detenerse o retroceder. La hipótesis lógica que postula que siempre se va de lo más simple a lo más complejo, si bien se valida en la mayoría de los casos aquí indagados, también es refutable en otros, punto de quiebre y de reflexión obligada. El proceso de adquisición del lenguaje es multifactorial y obedece no sólo a una capacidad lingüística innata en el niño, sino a un sinfín de factores extralingüísticos que inciden con gran potencia en este proceso.

En el libro se establece un diálogo consistente con autores especializados que nutren los trabajos con sus teorías que se ponen en juego. Las metodologías diseñadas expresamente para cada investigación son creativas y derriban por completo la tendencia a la réplica de experimentos realizados en otras lenguas y en otras realidades. Con respecto a estas realidades, el libro muestra el desarrollo lingüístico infantil en diferentes contextos sociales: el ciudadano de clase media alta de una escuela privada, el de la representativa escuela pública mexicana, y el rural, donde el monolingüismo y el bilingüismo conviven en la escuela, motivando nuevos patrones de adquisición, muy lejanos de aquellos postulados en los primeros estudios psicolingüísticos. ¿Se sostienen los universales de la adquisición? ¿O, sin negarlos, hay que admitir la fuerza enorme de los particulares? (Chomsky 1970, Whorf 1956). Pensemos en el infinitivo narrativo del purépecha, cuyo funcionamiento merecería ser comparado con sistemas temporales y aspectuales de otras lenguas con una cosmovisión que concibe al tiempo de muy diferentes formas. Rebe la nuestro libro, también, que la experiencia y el conocimiento del mundo pueden, pesar más que el conocimiento del sistema lingüístico, cuyo funcionamiento puede descubrirse ya bien adelantado el proceso, si no hay una retroalimentación estimulante, una reflexividad andamiada.

Los estudios exploratorios aquí desarrollados sirven de guía para seguir el trayecto del desarrollo en etapas tempranas y tardías; abarca once y medio largos años (de 1,5 a 13 años), que vistos transversalmente apuntan hacia nuevos caminos de explicación por medio de análisis interpretativos reforzados por lo cuantitativo.

Otro valor incuestionable de *Lenguaje en movimiento* es que ofrece un manojó generoso de ejemplos que van a la par del continuo de la adquisición: de los sonidos plasmados en la entonación a los signi-

ficados bifurcados en la ambigüedad; de lo fonético y lo fonológico a lo semántico, pasando siempre por los senderos de una gramática que se vuelve cada vez más compleja, junto con un léxico en expansión que responde a mayores exigencias comunicativas. En este sentido, los anexos aportan y contribuyen también a explorar otras formas ahí contenidas y que fueron dejadas de lado por privilegiar sólo el fenómeno indagado; son ventanas abiertas a otros temas no trabajados específicamente en esta ocasión.

Los aspectos del desarrollo metalingüístico y de la capacidad reflexiva son tocados tangencialmente en este libro, pero dejando claro el papel crucial de la lengua escrita, en sus dos manifestaciones: lectura y escritura, como motor de involución o evolución lingüística. Las diferencias encontradas entre la producción y la comprensión de niños de 6 y de 12 años no son fortuitas, ya que están atravesadas por el influjo de la lengua escrita. ¿Qué tanta conciencia tienen las escuelas de esta situación? ¿Los maestros entenderán a fondo que el desarrollo lingüístico es un fenómeno de mil aristas que requiere de acompañamiento y andamiaje? ¿Los lingüistas están conscientes de la necesidad de abonar en estas tierras, aplicando teorías y buscando metodologías innovadoras?

No puedo dejar de resaltar el valor de las bibliografías de conjunto que alberga *Lenguaje en movimiento*, en la que conviven en un sano equilibrio autores clásicos con voces de la actualidad, entre ellas las de los autores de este libro. Pero más allá de su extensión o de su riqueza, todas abrigan nuevas voces, las mexicanas, que se suman a las explicaciones de un proceso antes sólo explicado y validado desde la experiencia estadounidense o europea.

En *Lenguaje en movimiento* emanan ideas, retos, polémicas, amplias y generosas vías de investigación, pero también brotan agradecimientos naturales y genuinos, en diversos momentos de su historia. A los estudiantes, con quienes, desde el curso de Adquisición y desarrollo del lenguaje, donde se gestó la primera idea de este libro, establecí un diálogo estimulante y provocador y en momentos lúdico, en torno al asombroso significado del lenguaje, que se hace desde su primera manifestación. Agradezco su disciplina pero, más aún, su vocación indiscutible por la lingüística que presagia la rotura de nuevos caminos de investigación.

A los niños, los muy pequeños y los más grandes, que dan con su habla la imagen real de una capacidad en perenne movimiento; los que muy pronto entonan para llamar la atención y solicitar algo para, de ese modo, asegurar la comunicación; los que dan muestras de su competencia lingüística al *bublear* o *planchar* porque saben que ambos caen dentro de la sintaxis del español; los que saben definir el miedo o la tristeza y que reflexionan sobre qué es tener asco o estar enojado; los que narran en un sistema temporal diferente las peripecias del conejo y de los tradicionales tres cerditos, o los que se debaten entre dos significados para desambiguar una oración con una doble interpretación no tan transparente. Se agradece sobremanera su habla, que se pone al servicio de la capacidad de asombro del investigador, retando de igual manera a su capacidad argumentativa y explicativa para dar cuenta de fenómenos, procesos y mecanismos de gran complejidad.

Cómo agradecer a las escuelas que abrieron generosa e inteligentemente las puertas a la investigación: Victoriano Guzmán, en la Ciudad de México, el Instituto Anglo Xalapeño, en Veracruz, *Ireti Tikatame*, ubicada en la comunidad de Carapan, Michoacán. Mi reconocimiento a sus maestros y a los padres de familia que comprendieron el fondo y el significado de las visitas y los juegos de jóvenes investigadores que junto con sus hijos construían un conocimiento valioso, el cual podría ayudar a mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y qué decir de los generosos dictaminadores de las universidades de Querétaro, de Guadalajara, de San Luis Potosí, del CIESA y de El Colegio de México, que entramaron sus comentarios con los míos para obtener el mejor resultado posible de los trabajos cuya forma final queda aquí expresada. La certeza y autoridad de sus comentarios dieron a un tiempo confianza en lo dicho y agregaron valor a lo hecho.

A El Colegio de México, generosa institución cuya esencia emana de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. A Rafael Olea Franco, director del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, quien además de apoyar la idea de revitalizar la Serie Estudios del Lenguaje, que prueba la solidez de la formación de nuestros estudiantes de doctorado, tiene la sensibilidad de comprender el significado prístino del desarrollo lingüístico y su trascendencia en la vida del hombre.

A Omar Daniel Martínez Torres, pasante de la maestría en Lingüística Hispánica de la UNAM, otrora becario del Programa del Verano de la Investigación Científica en El Colegio de México, le agradezco su acompañamiento en esta empresa; aprendimos juntos que un índice no es la mera reunión de palabras ordenadas y alfabetizadas: es comprender a fondo la significación de un proceso tan fascinante como complejo.

En suma, *Lenguaje en movimiento* es producto de una suma de esfuerzos y entusiasmos. Ha sido una aventura digna de vivirse y por ello debe compartirse. Que vengan los lectores a completar sus significados y que vengan nuevas voces a llenar los espacios generados en toda buena investigación, como ésta que aquí he descrito.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁVILA HERNÁNDEZ, SYLVIA 2003. "Vacilación y entonación. Datos en el habla infantil mexicana", en *El habla infantil en cuatro dimensiones*. Ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, pp. 49-80. (Estudios del Lenguaje, 6).
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 2004. "Otra vuelta de tuerca en los estudios de adquisición en México", *Ketzalcalli*, 1, pp. 102-122.
- 2002. *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares. "... un solecito calientote"*. Pról. María Rosa Solé. México: El Colegio de México. (Estudios de Lingüística, 2).
- BATES, ELIZABETH, LUIGIA CAMANIONI y VIRGINIA VOLTERRA 1979. "The acquisition of performatives prior to Speech", en *Developmental pragmatics*. Eds. Elinor Ochs y Bambi Schieffelin. Nueva York: Academic Press, pp. 111-129.
- BERKO GLEASON, JEAN y NAN BERNSTEIN RATNER (eds.) 2009. *The development of language*. Boston, Mass.: Pearson. [8ª ed.].
- 1999. *Psicolingüística*. Trad. Ana María Esquinas. Madrid: McGraw-Hill. [2ª ed.].
- BRUNER, JEROME 2004. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Trad. Beatriz López. Barcelona: Gedisa. [1ª ed. 1987].
- 1978. "The role of dialogue in language acquisition", en *The Child's concept of language*. Eds. Ann Sinclair, Robert J. Jarvella y Willem Johan

- nes Maria Levelt. Berlín / Heidelberg / Nueva York: Springer-Verlag, pp. 241-256.
- CHOMSKY, NOAM 1970. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Carlos Peregrino Otero (intr., versión, notas y apéndice). Madrid: Aguilar (Cultura e Historia).
- DALE, PHILIP 1976. *Language development. Structure and function*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. [1ª ed. 1972].
- ELLIOT, ALISON 1981. *Child language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESTEVE-GIBERT, NÚRIA y PILAR PRIETO 2013. "Prosodic structure shapes the temporal realization of intonation and manual gesture movements", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(3), pp. 850-864.
- FERREIRO SCHIAVI, EMILIA B. (ed.) 2013. *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito: textos de investigación*. México: Siglo XXI.
- , CLOTILDE PONTECORVO, NADJA RIBEIRO MOREIRA e ISABEL GARCÍA HIDALGO 1998. *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa. [1ª ed. 1996].
- GARAYZÁBAL HEINZE, ELENA y ANA ISABEL CODESIDO 2015. *Fundamentos de psicolingüística*. Madrid: Síntesis.
- GOMBERT, JEAN ÉMILE 1992. *Metalinguistic development*. Trad. Tim Pownall. Chicago / Hertfordshire, Inglaterra: University of Chicago Press / Harvester Wheatsheaf.
- HESS ZIMMERMANN, KARINA 2010. *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. Pról. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México. (Estudios de Lingüística y Literatura, 50).
- KESS, JOSEPH F. 1992. *Psycholinguistics. Psychology, linguistics, and the study of natural language*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. (Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistics Science, 86)
- LABOV, WILLIAM y JOSHUA WALETZKY 1967. "Narrative analysis: Oral versions of personal experience", en *Essays on the verbal and visual arts*. Ed. June Helm. Seattle: University of Washington Press, pp. 12-44.
- NIPPOLD, MARYLYN A. 1998. *Later language development. The school-age and adolescents years*. Austin: Pro-ed. [2ª ed.].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española (DLE)*, en <<http://dle.rae.es/>> [consultado en diciembre de 2015].
- ROJAS NIETO, CECILIA y DONNA JACKSON-MALDONADO (eds.) 2011. *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad Autónoma de

Querétaro (Estudios de Adquisición y Socialización en la Lengua Materna, 2).

- y MARÍA DE LOURDES DE LEÓN PASQUEL (coords.) 2001. *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Estudios de Adquisición y Socialización en la Lengua Materna, 1).
- SERRA, MIGUEL, ELISABET SERRAT, ROSA SOLÉ, AURORA BEL y MELINA APARICI 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- TOMASELLO, MICHAEL 2006. “Acquiring linguistic constructions”, en *Handbook of child psychology. Vol. 2 Cognitive development*. Eds. Deanna Kuhn y Robert Siegler. Nueva York: Wiley, pp. 255-298.
- 2003. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- VIGOTSKY, LEV SEMIÓNOVICH 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Eds. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Souberman. Cambridge, Mass. / Londres, Inglaterra: Harvard University Press.
- WHORF, BENJAMIN LEE 1956. “The relation of habitual thought and behavior to language”, en *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Ed. John B. Carroll. Nueva York: Technology Press of MIT-Wiley, pp. 134-159.

LA CONFIGURACIÓN ASCENDENTE DE LA ENTONACIÓN NO ASERTIVA EN ESPAÑOL: UN ACERCAMIENTO CUALITATIVO A SU ADQUISICIÓN¹

Carlos Ivanhoe Gil Burgoin
EL COLEGIO DE MÉXICO

INTRODUCCIÓN

La entonación es un mecanismo que, en lenguas como el español, formaliza ciertos actos de habla e indica la pertenencia de los enunciados a una clase pragmática determinada. Algunos de los contrastes más básicos entre los tipos prosódico-pragmáticos de estos enunciados son los que pueden establecerse entre los declarativos (en los que se afirma la verdad de una proposición), los interrogativos (en los que se pide al hablante que dé cierta información) o los directivos (en los que se pide u ordena que el hablante realice una acción) (Austin 1962, Searle 1969). El caso en el que el contraste introducido por la entonación es paradigmático en el habla se da entre las oraciones declarativas y sus “pares” interrogativas absolutas, ya que éstas pueden sólo diferenciarse por la curva melódica que las acompaña, como en el caso de *Trajiste la pelota* y *¿Trajiste la pelota?* En este trabajo llamaremos, de modo simplificado, asertivos a los actos declarativos y no asertivos a los demás tipos de enunciados.

La tonía es un fenómeno lingüístico que tiene su correlato acústico en los movimientos ascendentes y descendentes que experimen-

¹ Agradezco los pertinentes comentarios de los dictaminadores anónimos sobre este trabajo. Cualquier error u omisión, no obstante, es responsabilidad mía.

ta la curva de F0 de la voz, es decir, la frecuencia fundamental a la que vibran las cuerdas vocales en el momento de hablar. Si una lengua utiliza la tonía para hacer distinciones en el nivel léxico, se trata de un contraste tonal, mientras que si es en el nivel oracional, hablamos de un contraste entonacional. En lenguas como el español, la entonación puede describirse de modo eficiente describiendo la trayectoria del F0 en las sílabas tónicas y en las sílabas finales (Hualde 2003, Prieto 2003). Un contraste mayor entre tipos pragmáticos de enunciados —que formalizan distintos tipos de actos de habla— es el movimiento que los acompaña al final. En general, se ha observado que los actos declarativos muestran un contorno o patrón entonativo descendente, mientras que otros tipos, sobre todo los interrogativos, muestran un contorno ascendente.

En estudios previos acerca de la adquisición de la entonación, se habla acerca de la preponderancia del contorno descendente en el período anterior a los nueve meses; el primer contraste adquirido es la aparición paulatina de contornos ascendentes (Kent y Murray 1982). Este período es de vital importancia para determinar el papel que juega la entonación antes y después de la emergencia de la gramática. Snow (1995) señala que los niños asignan usos lingüísticos a la entonación antes de que puedan poner en práctica mecanismos gramaticales más complejos, como la combinación de palabras. Estudios recientes como el de Prieto *et al.* (2011) sobre el español y el catalán concluyen que hacia los dos años los niños han adquirido prácticamente todo el sistema entonativo de su lengua y que las posibles modificaciones ulteriores son relativamente tenues.

El fin de este trabajo es observar y describir, en el desarrollo lingüístico de cuatro niños cuya lengua materna es el español, la aparición de la configuración prosódica ascendente —es decir, con tono de juntura final alto— que caracteriza, en los adultos, a las oraciones interrogativas absolutas. En los adultos, además, las interrogativas suelen representar actos directivos indirectos corteses. En los niños se observará este patrón en el posible momento en el que se empiezan a hacer usos sistemáticos del mismo como marcador de algún tipo pragmático de enunciado. Se determinarán cuáles son los usos comunicativos que estos niños le otorgan y cuáles son los cambios en éstos a través de distintas etapas, así como su relación con el empleo de otros contornos entonativos, en particular

el descendente. Debe aclararse que se trata de un estudio exploratorio que, además, no tiene como objetivo realizar observaciones fonéticas exhaustivas. Los resultados se usarán para examinar, brevemente, la hipótesis de que el desarrollo entonativo es previo al gramatical y que la ruta que sigue se alinea, en gran medida, con el desarrollo de las necesidades y capacidades pragmáticas (véase hipótesis presente, implícita o explícitamente, en Snow 1995, 2002, entre otros). Por ello presento, aunque sea de modo sucinto, un modelo de la evolución de las necesidades pragmáticas. Bates, Camaioni y Volterra (1979), plantean una periodización de las etapas del desarrollo pragmático que incluye tres fases, basadas en la teoría de los actos de habla de Austin-Searle:

- i) La fase perlocutiva. Los actos fisiológicos del bebé, como llorar, reír, sonreír, son actos a los que los adultos asignan significación. No son actos comunicativos *per se*, pero es en esta etapa donde, a través de las respuestas pertinentes de los adultos, se establecen las bases del desarrollo comunicativo.
- ii) La fase ilocutiva. Los infantes son capaces de controlar su comportamiento verbal y las señales que producen pueden ya tener una fuerza ilocutiva. Puede inferirse que entienden el papel de los adultos como agentes y el papel que desempeñan sus señales en la manipulación de esa fuerza agentiva. Además, entienden que no todas sus acciones son la fuente de todos los eventos del mundo, sino que existen mecanismos especializados que pueden utilizar para satisfacer necesidades. Estos mecanismos se sitúan en el campo de la acción física, como el apuntamiento.
- iii) La fase locutiva. Comprende, por un lado, la capacidad de verbalizar las necesidades pero, sobre todo, en una segunda etapa, la posibilidad de representar objetos y eventos en una cantidad creciente de contextos que ya no necesariamente tienen que ver con las necesidades inmediatas del niño.

En este orden de ideas, se plantea que los primeros actos performativos como solicitar o demandar están presentes desde etapas muy tempranas del desarrollo lingüístico y prelingüístico.

METODOLOGÍA

Este estudio presenta los resultados de un estudio trasversal y cualitativo y un levantamiento de datos de tipo observacional. Los cuatro niños se encuentran en etapas tempranas de desarrollo —menores de tres años—, aunque con cierto rango de diferencias que nos permite hacer una comparación entre distintos momentos. Se trata de dos niños menores a dos años, entre 1,5 y 1,8. Estos dos primeros niños se agrupan en lo que llamaremos *etapa 1*. Los otros dos niños se sitúan entre los dos años y los tres, uno con 2,5 y el otro con 2,9. Éstos se agrupan en la *etapa 2*. Las comparaciones que se efectuarán entre ambos grupos se considerarán lapsos entre momentos distintos de desarrollo, uno más avanzado que el anterior.

Con este objetivo, se proyectó, en principio, efectuar algunas grabaciones de interacciones entre el niño y las personas de su entorno cotidiano en una situación que favoreciera la aparición de distintos tipos pragmáticos de enunciados. Una de estas situaciones podría ser la hora en la que el niño realiza alguna actividad rutinaria pero que requiere, teóricamente, de un componente práctico; por ejemplo, la hora de la comida, en la que el niño pide cosas, requiere información, etc. Debido a las características exploratorias del estudio y a la reducida edad de los sujetos, no se tomaron en cuenta métodos experimentales. En cambio, el tema del trabajo parecía obedecer mejor a un método observacional por cuanto requería de mucha mayor espontaneidad en contextos reales, donde fueran puestas en funcionamiento las capacidades pragmático-lingüísticas de los sujetos. Se realizaron y transcribieron grabaciones de una hora por niño, aunque en algunos casos fue posible el acceso a materiales más largos.

Las grabaciones se analizaron acústicamente con ayuda del programa *Praat*. Aquí las transcripciones de textos se hacen de manera ortográfica. Desde el punto de vista técnico, la investigación se apoya en la teoría fonológica autosegmental y concretamente en su modo de entender la entonación (Hualde 2003, Prieto 2003), así como en el sistema de transcripción Sp-ToBI (Beckman *et al.* 2002). Sin embargo, aquí sólo se presentarán ejemplos con representación acústica, ya que ni las grabaciones permiten un análisis acústico detallado ni el objetivo de este trabajo es realizar una caracterización fonética de la entonación. Además, el hecho de que la mayoría de las produc-

ciones de estos niños no son segmentables dificulta la representación ToBI al no haber la posibilidad de asignar acentos tonales a distintas sílabas integradas por segmentos concretos. Más bien, nos interesa caracterizar la manera en que aparece la entonación en cada uno de estos niños, en las etapas en conjunto, y ofrecer una posible explicación de esa distribución que, en un estudio cuantitativo más profundo, sirviera como hipótesis de trabajo. Al decir “la manera en que aparece” la entonación, nos referimos a la frecuencia con la que ocurren los distintos contornos y al tipo de contenido pragmático al que se asocian.

Por el momento, se trató de reducir la posible variación lingüística derivada de la diversidad socioeconómica que pudiera tener la muestra. Se trata de 3 niños (Rodrigo [1,8], Santiago [2,5], David [2,9]) y una niña (Andrea [1,5]) de clase media con padres residentes y originarios del centro de México. El género, por el momento, no se tomará en cuenta como variable. Excepto en el caso de la niña, cuyo padre es estadounidense, los niños crecen en un entorno monolingüe. Debido a la similitud tipológica del español y el inglés, al ser ambas lenguas de entonación sin tono léxico y con patrones pragmático-entonativos bastante similares, esto no se considerará un factor que pudiera estar influyendo en el desarrollo entonativo de Andrea.

RESULTADOS

A continuación presentamos dos representaciones acústicas del tipo de datos que estamos analizando en este trabajo. Estas dos representaciones provienen del habla del niño de mayor edad que participó en esta investigación (David, 2,9). La figura 1 corresponde al enunciado aseverativo “Puede volar no” que tiene una forma sintáctica poco canónica en el habla adulta y que, sin embargo, sirve plenamente a la intención pragmática del niño. La línea de F0, curva melódica o entonación describe una trayectoria plana, aunque sube en la penúltima sílaba. El movimiento de caída que podemos observar a partir del final de la penúltima sílaba (*lar*) y durante la última sílaba (*no*) es lo que llamaremos en este trabajo *contorno descendente*.

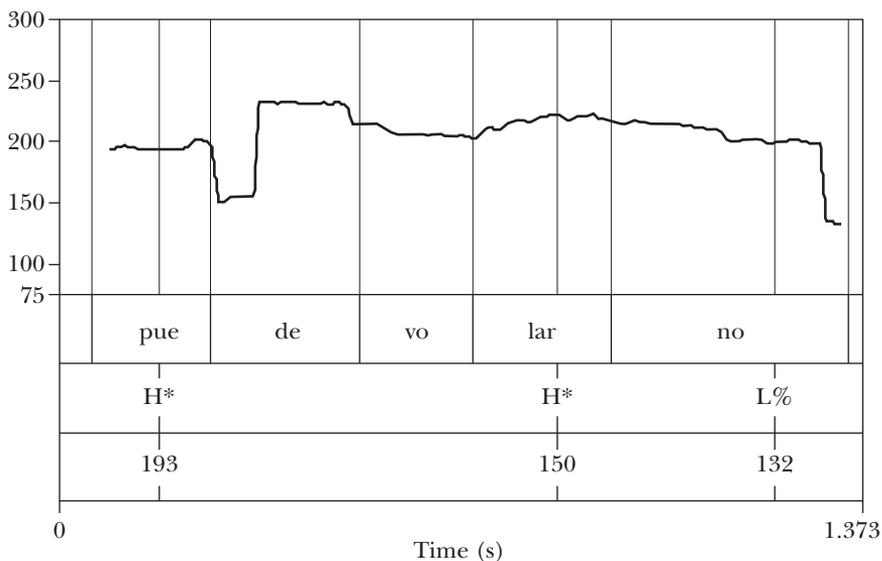


Figura 1. *Curva melódica de la declarativa “Puede volar no” producida por David (2,9)*

En el caso de la figura 2, tenemos una pregunta, “¿Unos muñecos?”. Como podemos ver, al contrastar la curva melódica de este enunciado con el de la figura 1, el final de la línea tiene una trayectoria ascendente a partir de la penúltima sílaba (*ñe*) y este movimiento continúa a través de la última sílaba (*cos*) hasta el fin de la emisión. Este tipo de configuración es lo que llamaremos en este trabajo *contorno ascendente*. La forma de la curva es bastante similar a lo que se observaría en una interrogativa del habla adulta, aunque el etiquetado que se propone contempla un !H* (no es lo que se encontraría en una interrogativa absoluta canónica) como manifestación de un descenso que no alcanza todavía el campo tonal que tiene un enunciado de este tipo en los adultos. En este sentido, trabajos como el de Prieto *et al.* (2011) apuntan que hacia los dos años, aunque las configuraciones tonales con respecto a los tipos pragmáticos de enunciados sean muy similares a las de los adultos, la afinación de la altura tonal requiere de un cierto desarrollo posterior.

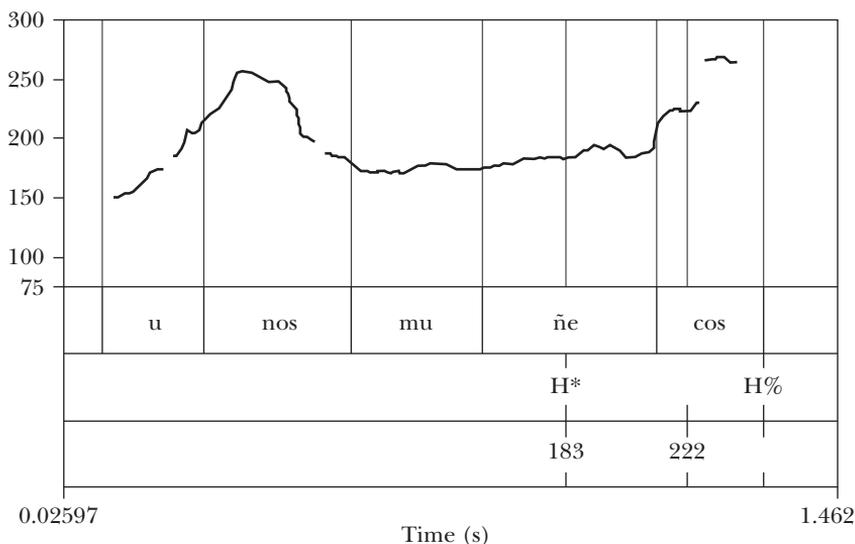


Figura 2. *Curva entonativa de la pregunta “¿Unos muñecos?” producida por David (2,9)*

A continuación detallaremos las anotaciones que, basados en observaciones de tipo cuantitativo, pudimos realizar sobre cada uno de los sujetos examinados en esta investigación.

Niños de Etapa 1

Andrea (1,5)

La producción de palabras inteligibles en el habla de esta niña es aún escasa. El inventario que pudimos recabar, entre nuestras observaciones y las de la madre, incluye algunas pocas piezas léxicas, no más de cinco, como *agua* y *mamá*. Además, estas piezas léxicas, que probablemente tienen un sentido holofrástico (aunque no es un propósito de esta investigación averiguarlo), son usadas, al menos en los registros disponibles, de una forma muy esporádica. *Agua*, por ejemplo, aparece en unas cuatro ocasiones a lo largo de dos horas de grabación. No obstante, Andrea sí efectúa vocalizaciones con frecuencia y utiliza por lo general estas producciones verbales en sus intercam-

bios comunicativos. La mayoría de éstas son balbuceos de una sílaba, aunque también produce multisilábicos. Cabe mencionar que estos balbuceos bien pueden estar dirigidos a un receptor pero en muchas ocasiones parecen más bien ser autoestimulativos, un mecanismo de ejercitamiento del aparato fono-articulador y auditivo que realizan la mayoría de los niños en etapa prelingüística (Vihman 1996). En otras ocasiones, claramente Andrea se dirige a interlocutores, como su madre o su padre, con distintas intenciones comunicativas. En ese sentido, podemos dividir las emisiones en dos tipos: las que van dirigidas a alguien, que llamaremos aquí simplemente *emisiones con contenido pragmático* (ECP), y las que no van dirigidas a alguien, que llamaremos *emisiones pragmáticamente nulas* (EPN o *selftalking*).²

Las ECP son más comunes en Andrea que las EPN. Pueden tener distintos cometidos intencionales pero básicamente podemos distinguir dos. En primer lugar llamar la atención del interlocutor, establecer contacto con él, una función básicamente *fática*, por llamarla de algún modo. El segundo cometido es lograr que el interlocutor realice una acción concreta, como alcanzar un objeto, hacer algo con un juguete, etcétera. Otro tipo de intenciones comunicativas en el habla de Andrea son difíciles de identificar, y plantearlas sería por el momento una acción especulativa.³ Una posible excepción sería la expresión *¡Bravo!* que tiene más un sentido expresivo. Dicho esto y adaptándonos a nuestra tipología simplificada de Austin-Searle, el discurso verbal de Andrea estaría poblado por ECP que coinciden más o menos con el tipo no asertivo de enunciados.

El contorno entonativo final que acompaña, en una abrumadora mayoría, las ECP de Andrea es de tipo ascendente. La relación encontrada es de menos de uno descendente por cada diez emisiones con ascendente. La estrategia entonativa se ve reforzada en todos los ca-

² Wells (1985), por citar sólo un autor, hace una distinción similar, entre *auto-discurso*, al que no puede atribuírsele contenido pragmático, y el discurso dirigido a otras personas.

³ Evidentemente, mediante vocalizaciones, Andrea (y los otros niños) puede efectuar, al menos, otra función comunicativa, como la expresiva. Por ejemplo, puede reír, llorar, gritar, etcétera. Esto, no obstante, no es algo que estemos considerando *habla* dentro del presente trabajo. No puede llamarse un acto lingüístico dado que no interviene todavía el conocimiento del sistema ni se caracteriza por ser un tipo de comunicación intencional (Ninio y Snow 1996, Bates, Camaioni y Volterra 1979).

sos analizados por estrategias gestuales y físicas, como es apuntar con el dedo, dirigir la mirada hacia un objeto o alcanzarlo. Véanse las siguientes situaciones:

1. Andrea está jugando con un león de peluche. Quiere que su madre haga accionar el mecanismo para que el león produzca un rugido. Entonces, acerca el león a su madre con sus manos mientras balbucea una sílaba ininteligible pero que tiene un contorno ascendente. Después su madre hace que el león rija.
2. Andrea se encuentra en medio de su madre y el investigador. La madre y el investigador están compartiendo un pan. Andrea también quiere comer pan. Entonces, apunta con la mano hacia el pan que sostiene el investigador y lo mira hacia la cara y, al mismo tiempo, emite una sílaba de nuevo con un contorno ascendente.

Respecto a la comprensión, Andrea suele tener ciertas respuestas físicas o gestuales hacia los contornos ascendentes que acompañan a las preguntas de su madre. Algunas de estas respuestas están más o menos “ritualizadas”; por ejemplo, cuando la madre pregunta: *¿Te pegaste?*, ella suele llevarse las manos a algún lugar del cuerpo, como la cabeza o una pierna. Pero también, cuando su madre le dice: *¿Me das el león?* o algún otro objeto, ella alcanza el objeto con las manos. Las respuestas de tipo verbal, como *sí* o *no*, ante las preguntas de su madre, parecen estar ausentes todavía de su habla. Es lógico que, por la falta de recursos léxicos y gramaticales, preguntas como: *¿Qué es eso, Andrea?* se queden sin respuesta, aunque tampoco provocan respuestas de otro tipo. Asimismo, la mayoría de los comentarios de su madre, que portan un contorno descendente no provocan respuestas predecibles de su parte.

Rodrigo (1,8)

La producción verbal de Rodrigo es todavía muy limitada. En las interacciones con el investigador y en los registros a los que se tuvo acceso no fue común que hablara. El reporte hecho por los padres es que tampoco habla mucho cuando sólo hay personas conocidas. Sin

embargo, pueden hacerse varias anotaciones interesantes con respecto a los datos que sí pudieron registrarse.

Durante la visita, Rodrigo no produjo casi ningún EPN. Los enunciados que produjo fueron en su mayoría ECP. Al igual que Andrea, el tipo de ECP que produce son de tipo no asertivo: hacer peticiones, solicitar objetos o atención. También, como en el discurso de ella, el contorno dominante, por mucho, es el ascendente y aparecen, sobre todo, sílabas ininteligibles. En algunos casos, no obstante, como al llamar a su padre, utiliza también un contorno final descendente. La relativa falta de vocalizaciones de Rodrigo se ve compensada por un uso aún más extensivo de la gestualidad, sobre todo del apuntamiento con el dedo índice. No obstante, en Rodrigo ya están presentes ciertas piezas léxicas del tipo sí o no, y también responde a preguntas con asentimientos y negativas con la cabeza. Esto se vincula también al tema de la comprensión. En Rodrigo las respuestas son variadas pero muy pertinentes, sobre todo cuando la emisión a la que responde es un enunciado con contorno ascendente. Véanse estos ejemplos.

1. Rodrigo quiere una bolsa de frituras que su tío está comiendo. Para conseguirla, apunta hacia la bolsa con el dedo al tiempo que emite una sílaba ininteligible con un contorno ascendente.
2. Rodrigo tiene un paquete de cacahuates en la mano. Su tío le pregunta: *¿Quieres que los abra?* Rodrigo contesta: *Sí* y asiente con la cabeza, y después le extiende la bolsa de cacahuates a su tío.

Conjuntamente, también es interesante que muchas de las respuestas de Rodrigo hacia los enunciados de los adultos pueden ser más atribuibles a su reconocimiento del patrón ascendente y a la relación que puede hacer con el contexto situacional que a su conocimiento del léxico y de la sintaxis. Esto puede observarse en el siguiente ejemplo.

3. Rodrigo está sosteniendo la bolsa de cacahuates previamente abierta por su tío. El tío dice: *¿Qué bonitos pantalones traes, Rodrigo!* *¿Me los prestas?* Acto seguido, Rodrigo mira a su tío y le extiende la bolsa de cacahuates.

Niños de Etapa 2

Santiago (2,5)

El periodo de desarrollo en el que se encuentra Santiago incluye ya combinaciones complejas de palabras y un léxico mucho más extenso que los niños de *etapa 1*, como es esperable. No nos detendremos en este aspecto por no ser el interés principal de este trabajo. Lo que sí debemos destacar es, en primer lugar, la diversificación de los cometidos comunicativos de los ECP de Santiago con respecto a los niños de las etapas anteriores. Es esperable que use su lenguaje para conseguir que las personas a su alrededor realicen acciones concretas, como en la etapa anterior. No obstante, Santiago ya ejerce una producción muy abundante de oraciones de tipo asertivo, en las que puede responder afirmativa o negativamente a preguntas; pero no sólo eso, también puede hacer descripciones de los objetos y eventos a su alrededor. En cambio, no se encuentran ya, al menos en los datos recabados, EPN. Esto es diferente a decir que su discurso sea totalmente inteligible: hay emisiones que son difíciles o imposibles de interpretar incluso para su madre, pero en cualquier caso su intención comunicativa está presente (a diferencia pues, de las EPN).

Por su parte, la distribución de los contornos ha cambiado con respecto a la etapa anterior. Los descendentes son más frecuentes que los ascendentes y casi siempre acompañan a los enunciados declarativos. No obstante, y esto es un cambio respecto a la etapa previa, también pueden aparecer en directivos que tienen una estructura más similar a un imperativo de un adulto. Véanse los siguientes ejemplos:

1. Mientras ven una película en la computadora de su madre, Santiago hace comentarios como: *¡Es un oso!*, *Es un coche*, *Tiene miedo*. Todos estos enunciados tienen un contorno entonativo descendente.
2. Santiago tiene calor y quiere que su madre le quite la playera. Le dice: *Quita mamá mallela* con un contorno descendente.

La entonación ascendente es frecuente en actos directivos. A este respecto, debe destacarse la existencia de enunciados cuya estructura léxico-sintáctica y entonación podrían otorgarles estatus de verdaderas preguntas. En realidad, en el discurso de Santiago, en los datos

con que contamos, éstos pueden identificarse generalmente como actos de habla indirectos en el sentido de que no son verdaderas peticiones de información sino actos directivos indirectos —aunque no es en absoluto descartable la posibilidad de que emita preguntas verdaderas—. Ésta también es una característica del habla adulta. Pueden citarse estos ejemplos. No obstante, también hay construcciones que no son convencionales del habla adulta, en las que se hace uso del contorno ascendente sin que se llegue a codificar la intención de manera sintáctica como lo hace un adulto. Véanse los siguientes ejemplos:

3. Santiago está viendo una película en la computadora pero está aburrido. Quiere que su madre cambie la película por una caricatura de Mickey Mouse. Entonces voltea a verla y le dice: *¿Mickey? ¿Mickey?* Después su madre le pregunta: *¿Quieres ver a Mickey Mouse?* Él contesta que sí.
4. Santiago estaba comiendo un trozo de chocolate que se ha acabado. Quiere que le den más chocolate. Le dice a su madre: *¿Más con chocolatito?* para expresar que quiere más chocolate.

En lo referente a la gestualidad, es notable la disminución de esta estrategia en los intentos de expresión directiva. Santiago conserva la estrategia de voltear a ver a la cara a los interlocutores, pero es mucho más atenuada la costumbre de apuntar a los objetos.

Por su parte, se mantiene la comprensión de enunciados. Las respuestas a los enunciados con contorno ascendente pueden ser verbales o físicas, aunque en general se observan respuestas más seguras ante los enunciados de contorno ascendente.

5. La madre de Santiago le pregunta: *¿Quieres más chocolates de los de ayer?* Él voltea y, mientras asiente con la cabeza, contesta: *Sí.*

David (2,9)

El niño David tiene un manejo de oraciones y léxico equiparable al de Santiago, si bien su producción fónica es mucho más inteligible. Crea y hace uso de numerosos enunciados declarativos y, de hecho, éstos llegan a dominar, en nuestros datos, su discurso. Los de tipo directivo no son frecuentes, aunque pueden identificarse algunos. En

ambos casos el contorno entonativo con final descendente es el que tiene más ocurrencias, como muestro en los ejemplos:

1. Mientras David juega con sus juguetes y con varias personas, como sus abuelos y su tío, produce muchas oraciones declarativas, como: *Ahí va el dinosaurio Rex* o *Es el malvado Doctor Tocino*. Estas oraciones tienen un contorno descendente.
2. Mientras juega, David llama la atención de los presentes mostrándoles juguetes y diciendo oraciones como: *Mira, es un borreguito*.

Por el predecible acercamiento hacia el patrón de habla adulta, es esperable que David haga peticiones indirectas por medio de preguntas (con contorno ascendente), tal como lo hacen los adultos. Sin embargo, no fue posible encontrar este tipo de producciones en el corpus con el que contamos ahora. El patrón ascendente final se limita a algunas preguntas —presumiblemente verdaderas peticiones de información— que David efectúa. Este tipo de emisiones son pocas en el corpus. Puede verse un ejemplo en 3.

3. Uno de los investigadores lleva una bolsa con muñecos que no son de David. El investigador le anuncia que la bolsa también tiene muñecos y que ahora van a jugar con ellos. David se levanta y pregunta: *¿Unos muñecos?* El investigador contesta que sí.

Por otra parte, David tiene respuestas muy elaboradas hacia las preguntas que se le efectúan. No se limita a contestar con sí o no, lo que muestra mayor comprensión hacia éstas.

4. El investigador le muestra a David unos muñecos y le pregunta: *¿Éstos son perros?* David los mira y contesta, acertadamente: *No, una vaca y un puerquito*.
5. El investigador y David juegan con una muñeca. El investigador hace una escena con la muñeca en la que ésta va caminando y se cae. Luego pregunta: *¿Quién se cayó?* David responde: *Jessy la vaquerita*.

Resumen de resultados

Con el fin de resumir las observaciones hechas en los apartados anteriores y lograr un panorama comparativo, hemos elaborado el cuadro que se presenta a continuación.

Cuadro 1. *Características de la entonación de cada uno de los niños/etapas*

<i>Etapas</i>	<i>Sujeto</i>	<i>EPN</i>	<i>ECP</i>	<i>Tipos de ECP</i>	<i>Entonación con ascenso final</i>	<i>Tipos de ECP con entonación ascendente</i>	<i>Gestualidad</i>	<i>Respuestas a contorno ascendente</i>
1	Andrea	Sí	Sí	No asertivos	Mayoritaria	Fáticos, directivos	Muy presente	Físicas, ritualizadas
	Rodrigo	Sí	Sí	No asertivos	Mayoritaria	Fáticos, directivos	Muy presente	Físicas, algunas verbales
2	Santiago	No	Sí	Asertivos/ No asertivos	Frecuentes	Directivos	Presente	Físicas y verbales
	David	No	Sí	Asertivos/ No asertivos	Poco frecuentes	¿Interrogativo directivo?	Moderada	Físicas y verbales

Como puede verse, es factible, al menos para estos datos, trazar una línea que divide el desarrollo entonativo en dos etapas de acuerdo a cómo se van dando ciertos caracteres. En primer lugar, tenemos dos primeras columnas (EPN y ECP) en las que podemos rastrear el paulatino traslape de la satisfacción de las intenciones pragmáticas con la capacidad de expresión verbal. En un primer momento, como vemos en los dos sujetos de *etapa 1*, sobre todo con la niña más pequeña, Andrea, existe una abundante producción de EPN, y un cierto número de enunciados hacia interlocutores concretos. También, en esta etapa son numerosas las estrategias no verbales (gestualidad) que acompañan a los actos verbales con ECP que incluso llegan a funcionar de manera autónoma, como apuntar con el dedo. En un segundo momento, con los niños de *etapa 2*, la satisfacción de las intenciones comunicativas se va traslapando mucho más con el discurso verbal. Los niños llegan a entender que el discurso verbal se usa en el mundo adulto para comunicarse y debe usarse para ello. Así, dejan de producir, en gran medida, EPN.

Dejando de lado la posibilidad de que existan EPN y de que haya mecanismos no verbales que coadyuven o sustituyan la expresión verbal, podemos centrarnos en la entonación que acompaña a las vocalizaciones con ECP. En la *etapa 1* de nuestra investigación encontramos que el contorno final predominante es el ascendente. En la *etapa 2* encontramos que el número de contornos ascendentes va disminuyendo y va ganando terreno el contorno descendente. De hecho, este acomodo sistemático es claramente previo al desarrollo de las estructuras sintácticas e incluso a la explosión del léxico. Esto puede corroborarse al observar que la mayoría de las vocalizaciones de la *etapa 1* no son interpretables de modo léxico ni gramatical, sino sólo en su contenido pragmático a través de la entonación y de otras pistas de orden gestual.

DISCUSIÓN

Los hechos que aquí presentamos guardan una gran similitud con los resultados del estudio de Snow (2002). Éste realiza una investigación comparando las emisiones de niños anglohablantes de 1 y 4 años, y encuentra que los tonos ascendentes son más frecuentes con respecto a los tonos descendentes en los niños de 1 año que en los de 4 años. Snow discute, además, la propuesta hecha por Kent y Murray (1982) acerca de que la evolución de la entonación en el niño se debe a razones principalmente fisiológicas (una idea ya presente desde Lieberman 1967). De acuerdo con ellos, los niños de hasta un año de edad producen contornos descendentes, que son el resultado natural de la disminución de la presión subglótica durante la emisión del habla. Sólo cuando ocurre una maduración de las capacidades y habilidades fonatorias, el niño puede producir contornos ascendentes. Éste es un proceso paulatino. Snow, en cambio, propone que el desarrollo de la entonación es discontinuo, apoyado en sus resultados, y que, por tanto, debe haber más que motivaciones fisiológicas para explicar el curso de su evolución. Las motivaciones que entran en juego, de acuerdo con la propuesta de otros autores, son las pragmáticas.

Ya en la introducción había mencionado que la postura de Bates, Camaioni y Volterra (1979) es que el desarrollo de las ECP va de

lo menos asertivo a lo más asertivo. Otras afirmaciones similares provienen de Gruber (1973), que sugiere que las primeras emisiones de una sola palabra tienen un sentido de comando, o de Greenfield y Smith (1976), quienes encuentran que los enunciados de una sola palabra son performativos puros y carecen de contenido proposicional (representacional). En cuanto al estudio de Bates (1975), no encuentra cambios en la distribución proporcional de actos declarativos, interrogativos e imperativos en niños entre los dos y los cuatro años. Precisamente, este estudio se centra en etapas aún más tempranas, por lo que es posible hablar de desarrollo de las intenciones comunicativas en nuestro estudio sin contradecir las afirmaciones de Bates. El desarrollo de las capacidades pragmáticas de los cuatro niños con los que hemos trabajado se ajusta en gran medida al modelo propuesto por Bates, Camaioni y Volterra (1979): las primeras ECP de los niños de nuestro estudio son no asertivas o performativas puras; es con la etapa sintáctica (representada aquí por el habla de los niños del grupo 2) cuando comienzan a surgir de modo sistemático enunciados asertivos o representacionales y, con ello, un aumento proporcional de los contornos descendentes.

Si podemos observar este desarrollo de tipos de actos, es verosímil que encontremos una correlación con el tipo de formalización, es decir, los contornos entonativos, que presentan. Recordemos que en español, en el habla adulta, una gran cantidad de información pragmática se formaliza en la entonación. Esta formalización muestra grandes paralelismos en su desarrollo con el tipo de actos que se van manifestando en cada etapa. Pero esto no es totalmente paralelo con el habla adulta desde el principio; hay una especie de posible sobregeneralización, que se da, por ejemplo, en la asignación de contornos ascendentes a enunciados de cualquier tipo pragmático, que es lo que se muestra en el estudio de Snow (2002).

En cuanto a la comprensión, los niños más pequeños parecen tener una idea clara respecto a qué tipo de expectativa genera una expresión con un tono final ascendente. Tienen respuestas físicas, casi nunca verbales, más inmediatas, como mover la cabeza, acercar un objeto, realizar alguna acción. En cambio tienen respuestas mucho menos claras con respecto a los comentarios y a ciertas preguntas que no son actos directivos. Lieberman (1967) ya había hecho una anotación similar al afirmar que hay evidencia de que los niños de

muy temprana edad responden de modo evidente a las oraciones con contorno ascendente, mientras que no lo hacen ante una entonación “normal”. Esto sugiere —aunque no ofrezco todavía evidencia fehaciente— que los niños asignan más rápidamente una carga pragmática al contorno ascendente (el más marcado desde el punto de vista fisiológico, de acuerdo con Kent y Murray 1982), que al descendente, al que sólo parecen asignarle la función de marcador de límite de enunciado.⁴

Los hallazgos sobre los sujetos de este trabajo anteriormente expuestos no parecen apoyar la idea de que la entonación se adquiere antes que las palabras o, al menos, que el sistema entonativo se adquiriera totalmente antes que las palabras y la sintaxis. Sí parece haber el reconocimiento de que cierto contorno —el ascendente— se asocia con un uso comunicativo del lenguaje y esto se ve reflejado en el uso de ese contorno con fines, a grandes rasgos, directivos. Sin embargo, cerca de los dos años aún no se ha alcanzado un estadio permanente de los contornos (por ejemplo, incluso en el niño más grande, David, las interrogativas reales son pocas) y la emergencia de necesidades pragmáticas nuevas y, sobre todo, de la sintaxis y el léxico, habrá de modificar el comportamiento de la entonación.

CONSIDERACIONES FINALES

Aunque es casi un hecho indiscutible que los niños pueden producir contornos entonativos contrastantes desde antes de la primera palabra y que son capaces de utilizarlos de una forma muy eficiente antes de los dos años, los hechos reportados en este trabajo apuntan a que la distribución de los contornos entonativos sigue cambiando más allá de esta edad. Lo descrito en este trabajo sugiere que existe un desarrollo de los contornos paralelo al tipo de intenciones pragmáticas que van surgiendo en distintas etapas del desarrollo. Los apuntes en torno a la comprensión respaldan la idea de que hay un reconocimiento muy temprano (representado por los niños de entre 1 y 2 años) de la asociación entre el contorno ascendente y las funciones

⁴ Para profundizar en este tema, recomiendo el estudio de Lieberman (1967), donde postula su teoría del *grupo respiratorio*.

no asertivas, particularmente de la directiva. Esto contrasta con el habla adulta, en la que el contorno ascendente caracteriza, además, a la función interrogativa. Sin embargo esta función, en sus manifestaciones prototípicas (solicitud de información), prácticamente está ausente del repertorio infantil de esta etapa. El uso de esta asociación es muy productivo en la *etapa 1* del modelo aquí presentado, aunado a una recurrencia de estrategias no verbales. La etapa más tardía (entre 2 y 3 años) se caracteriza por una mengua relativa de este tipo de conducta y un aumento del uso de contornos descendentes relacionado con el surgimiento de nuevas funciones pragmáticas, sobre todo la referencial o asertiva, y la posibilidad de nuevos recursos verbales, como el léxico y la sintaxis.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSTIN, JOHN LANGSHAW 1962. *How to do things with words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BATES, ELIZABETH 1975. "The development of conversational skills in 2, 3 and 4 year olds", *Pragmatics microfiche*, Cambridge University, 1(2).
- BATES, ELIZABETH, LUIGIA CAMAIONI y VIRGINIA VOLTERRA 1979. "The acquisition of performatives prior to speech", en *Developmental pragmatics*. Eds. Elinor Ochs y Bambi Schieffelin. Nueva York: Academic Press, pp. 111-129.
- BECKMAN, MARY, MANUEL DÍAZ CAMPOS, JULIA TEVIS MCGORY y TERREL MORGAN 2002. "Intonation across Spanish, in the tones and breaks indices framework", *Probus*, 14, pp. 9-36.
- GREENFIELD, PATRICIA y JOSHUA SMITH 1976. *The structure of communication in early language development*. Nueva York: Academic Press.
- GRUBER, JEFFREY S. 1973. "Correlations between the syntactic construction of the child and adult", en *Studies of child language development*. Eds. C. Ferguson y D. Slobin. Nueva York: Holt, Rineheart y Winston, pp. 440-445.
- HUALDE, JOSÉ IGNACIO 2003. "El modelo métrico autosegmental", en *Teorías de la entonación*. Coord. Pilar Prieto. Barcelona: Ariel, pp. 154-188.
- KENT, RAYMOND D. y ANN MURRAY 1982. "Acoustic features of infant vocalic utterances at 3, 6 and 9 months", *J. Acoust. Soc. Am.*, 72(2), pp. 353-365.
- LIEBERMAN, PHILIP 1967. *Intonation, perception and language*. Cambridge Mass.: MIT Press.

- NINIO, ANAT y CATHERINE E. SNOW 1996. *Pragmatic development*. Boulder: Westview Press.
- PRIETO, PILAR 2003. *Teorías de la entonación*. Barcelona: Ariel.
- , ANA ESTRELLA, JILL THORSON y MARÍA DEL MAR VANRELL, 2011. “Is prosodic development correlated with grammatical and lexical development? Evidence from emerging intonation in Catalan and Spanish”, *Journal of Child Language*, 39(2), pp. 221-257.
- SEARLE, JOHN 1969. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SNOW, DAVID 2002. “Intonation in the monosyllabic utterances of 1-year-olds”, *Infant Behavior and Development*, 24, pp. 393-407.
- 1995. “Formal regularity of the falling tone in children’s early meaningful speech”, *Journal of Phonetics*, 23, pp. 387-405.
- VIHMAN, MARYLIN MAY 1996. *Phonological development. The origins of language in the child*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- WELLS, GORDON 1985. *Language development in pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.

CARACTERIZACIÓN DEL SUJETO GRAMATICAL EN LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA¹

Glenda Zoé Lizárraga Navarro
EL COLEGIO DE MÉXICO

INTRODUCCIÓN

Dentro de los estudios de adquisición del español, el tema más estudiado quizá sea el de la morfología verbal, pues la riqueza de la lengua en este ámbito, al ser una lengua flexiva, ofrece numerosos y amplios campos de estudio. Uno de éstos es la función gramatical de sujeto, aunque son pocos los trabajos que dan cuenta de dicha categoría de manera específica. Entre ellos se cuenta el de Gallo Valdivieso (1993) y un apartado en el trabajo de Serra *et al.* (2000). Se menciona esta función en algunos estudios sobre adquisición de la morfología verbal (véase López Ornat *et al.* 1994, Rojas Nieto 2003 y Castilla 2008), y como expresión nominal, se ha analizado sobre todo la posición que ocupa con respecto al sintagma verbal (véase Bel 2006). Sin embargo, la estructura y la complejidad de los constituyentes en función de sujeto no han sido analizadas.

¹ Agradezco a David Franco, Julia Alcantar y Renata Trujillo por brindar la información que hizo posible esta investigación. A sus familiares, Gabriela Castellanos, David Franco, Erik Franco, Enriqueta Trujillo, Cristina Romo, Jorge Alcantar, María Inés Pucci y Francisco Trujillo, la confianza y las facilidades para trabajar con los niños. Agradezco igualmente la lectura y sugerencias de los dictaminadores anónimos sobre una versión previa de este trabajo. La responsabilidad del resultado es totalmente de la autora.

Así pues, es bien sabido que a la codificación de funciones sintácticas en español subyace no sólo la complejidad morfológica de la lengua, sino que también entra en juego la sintáctica dentro y fuera de la palabra verbal. Por esta razón, el objetivo que se plantea en el presente trabajo es describir y analizar el proceso de adquisición y de la función gramatical de sujeto en español, y caracterizar su desarrollo en términos de la marcación morfosintáctica de persona/número en el verbo, la diversidad de pronombres relacionados con esta categoría, la complejidad de las frases nominales que en correferencia con el verbo desempeñan esta función sintáctica, y las distintas modalidades de marcación verbal en oraciones complejas.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio transversal con tres niños de distintas edades y nivel de escolaridad. La selección de los hablantes² se hizo en función de la edad, de acuerdo con la división del desarrollo sintáctico en cuatro fases de Tomasello (2003, p. 139),³ como se muestra en (1).

- (1) *Selección de la muestra*
- a. *Construcciones basadas en el ítem*
—David (2,9 años): Gramática temprana
 - b. *Construcciones abstractas*
—Julia (5,2 años): Desarrollo en edad preescolar
—Renata (6,6 años): Desarrollo en edad escolar

Dentro de la etapa de las construcciones basadas en el ítem (cuadro 1), la gramática temprana se caracteriza por una organización jerárquica de sus enunciados es decir, que los niños comienzan a emplear

² Además de la edad, con el fin de evitar diferencias de tipo sociolingüístico, se consideró pertinente para el estudio que el nivel de escolaridad de los padres fuera homogéneo; de manera que los padres de los tres niños se ubican dentro del nivel de escolaridad alto, de acuerdo con la clasificación de Lastra y Martín Butragueño (2000).

³ Como se especificará más adelante, Tomasello (2003, p. 139) señala que la marcación sintáctica de participantes comienza a partir de los 24 meses. Por este motivo, se tomó la decisión de iniciar la muestra con un niño cercano a esta edad, que se inscribiera dentro de la fase de desarrollo sintáctico correspondiente.

frases nominales con distintos elementos y frases verbales identificadas por patrones constructivos particulares, además de que se pueden identificar recursos sintácticos para marcar los papeles que desempeñan los participantes en los eventos. Dentro de la etapa de las construcciones abstractas, en cuanto a las diferencias en el desarrollo en edad preescolar y escolar, Hess Zimmermann menciona que:

Si bien el niño posee casi todas las estructuras de su lengua al cumplir los cinco años, aún no domina todos sus usos y funciones [...]. El lenguaje de un niño en edad escolar cambia en todos los niveles: [...] su sintaxis se desarrolla al organizar primero la oración de manera independiente y establecer luego las relaciones gramaticales entre oraciones, generando así un discurso extendido; su pragmática evoluciona cuando deja de comunicar esencialmente sus necesidades personales para empezar a tomar en cuenta la perspectiva del otro y su pertenencia a un grupo social determinado (2010, p. 30).

El hecho de haber seleccionado a dos niñas en la misma fase de desarrollo lingüístico estuvo motivado por la hipótesis de que no sólo la edad sino también la escolaridad tiene influencia en el proceso de adquisición, sobre todo en la producción de estructuras sintácticas complejas: frases nominales con modificadores léxicos —frasales y oracionales, por una parte, y, por otra, construcciones complejas que incluyen todo tipo de subordinación.

Para la obtención de los datos se llevaron a cabo tres sesiones de trabajo, de aproximadamente una hora de duración, con cada uno de los niños. Las sesiones constaban de una fase de familiarización, una de grabación de habla espontánea —o semiespontánea— y una tercera fase para aplicar pruebas dirigidas. En el caso de David no fueron aplicadas las pruebas dirigidas.

Con Julia y Renata se aplicaron dos tipos de pruebas que, aunque involucran el ámbito de la comprensión verbal por parte de las niñas, fueron pensadas para destacar el ámbito de la producción. La primera consistía en presentarles y describirles cinco verbos *nonce* en español,⁴ como se muestra en (2). Una vez descrito el significado de los

⁴ Los patrones fonotácticos de los verbos y su denotación semántica, designada en el momento de la aplicación de la prueba, de acuerdo con las características del

verbos, con distintos juguetes, se les representó una situación donde los personajes estuvieran desempeñando la actividad en cuestión y otro personaje los interrogara acerca de esto, como se ejemplifica en (3); de manera que las niñas presentaran los verbos flexionados en distintas personas y números gramaticales.

(2) *Verbos nonce*

- a. Bubulear
- b. Lufotear
- c. Chiporrer
- d. Gagorer
- e. Tikitir

(3) *Bubulear*: Dar vueltas con los ojos cerrados, inflando los cachetes.

Situación: El perro y el gato **bubulearon** toda la tarde y ahora están muy cansados. Llegó el hipopótamo y les pregunta por qué están tan cansados. ¿Tú qué piensas que le responderían?

Respuesta esperada: Porque **bubuleamos** toda la tarde.

La segunda prueba consistió en contarles y representarles con juguetes historias breves a las niñas, donde los personajes tuvieran que ser identificados a partir de frases nominales complejas y las situaciones fueran descritas a partir de oraciones complejas. Al terminar

entorno y los medios disponibles, se pensó en función de que resultaran accesibles y llamativos para las niñas. Respecto de los patrones morfológicos, Guerrero Ramos (2010, p. 30) señala que “la creación de nuevos verbos no concierne prácticamente más que a verbos de la primera conjugación”; sin embargo, dentro de los verbos *nonce* se incluyeron además dos verbos de la segunda conjugación (2)c y (2)d, y uno de la tercera (2)e, con el fin de explorar el campo de los patrones flexivos en las dos niñas. Los cinco verbos corresponden semánticamente a la clase de las actividades y en el nivel sintáctico se insertan dentro de los verbos intransitivos. Cabe mencionar que, si bien la transitividad verbal es un factor crucial en la diferenciación de funciones gramaticales, en español la concordancia verbal siempre está desencadenada por el sujeto, ya sea el agente de un verbo transitivo o el único participante de un verbo intransitivo, como es el caso de los verbos diseñados para esta prueba, y por razones metodológicas, se consideró más apropiado no introducir la variable de la transitividad verbal.

la historia, las niñas debían responder algunas preguntas, como se ejemplifica en (4).

- (4) a. *Situación*: **El perro que tiene el copete anaranjado y el perro negro** se pelearon, porque el perro negro mordió sin razón al perro que tiene el copete anaranjado. Su dueño quiere saber qué pasó y les pregunta a los testigos por qué se pelearon. ¿Tú qué les contestarías?
Respuesta esperada: Porque **el perro negro** mordió **al perro del copete anaranjado**.
- b. *Situación*: Esta señora tiene un hijo muy desobediente que **no quiere comer pero quiere salir a jugar**. Si tú fueras la mamá, ¿qué le dirías al niño?
Respuesta esperada: Si **quieres salir a jugar, tienes que comer**.

Una vez concluidas las sesiones de trabajo, se hizo la transcripción ortográfica⁵ de éstas, con el fin de conformar el corpus a partir de cada una de las unidades verbales —en forma finita o no— emitidas por los niños durante las sesiones de trabajo. Así, el análisis de los datos se hizo en función de los factores que se resumen en (5).

- (5) *Variables para el análisis*
- Personas y números gramaticales
 - Uso de sujetos explícitos o no explícitos
 - Tipo de sujetos explícitos
 - Complejidad de la frase nominal en función de sujeto
 - El sujeto como oración subordinada

⁵ Aunque no se consideró el factor fonético dentro del análisis, es importante resaltar que las diferencias en la madurez articulatoria de los niños son muy amplias y constituyen un tema de estudio en sí mismas. Vale mencionar que el habla de David, como es esperado de acuerdo con su edad, es la más divergente fonéticamente del habla adulta. En el caso de Julia, aunque casi ha alcanzado la madurez articulatoria del adulto, presenta diferencias con respecto a ésta, sobre todo en la producción de grupos consonánticos en inicio silábico —inicios complejos; mientras que el habla de Renata corresponde a la del adulto en el nivel fonético.

EL PAPEL DE LAS RELACIONES GRAMATICALES EN EL DESARROLLO SINTÁCTICO

En el estudio de la adquisición del lenguaje, la importancia del verbo es cada vez más reconocida desde distintos marcos teóricos. Señala Tomasello (1992, p. 7) que la adquisición de los verbos, como unidades léxicas simples durante el segundo año de vida, es la clave para la transición a la competencia gramatical del adulto. El enfoque en el papel de los verbos como unidades léxicas conceptualmente complejas es esencial para dar cuenta de la competencia gramatical temprana.

Para Tomasello (*ibid.*, p. 6), la adquisición de los verbos es la clave para las teorías cognitivas sobre el desarrollo lingüístico, pues se trata de signos lingüísticos que se usan para designar eventos, muchas veces de alto nivel de abstracción, donde, por ejemplo, una o más entidades experimentan uno o más cambios de estado. Si bien los papeles conceptuales son parte integral del significado de los verbos, las situaciones subyacentes a éstos proveen *marcos* para estructurar expresiones lingüísticas más complejas; por ejemplo, oraciones.⁶ De esta manera, la estructura semántica de los verbos contiene *valencias gramaticales*, por las que los verbos son los responsables de gran parte de la estructura gramatical de una lengua.

La observación que hace Tomasello refuerza lo que se ha señalado para la teoría lingüística en general, dentro de un marco funcionalista. De acuerdo con Givón (2001, p. 105), las cláusulas simples —principales, declarativas, afirmativas y activas— sirven como punto de referencia para la descripción gramatical, pues describir los distintos tipos de cláusulas simples equivale a describir los distintos tipos de verbos o predicados que se emplean en una lengua, ya que éstos constituyen el núcleo semántico de la cláusula y le asignan un tipo semántico. Además de los papeles semánticos que les son asignados por el verbo, los participantes de un evento o estado de cosas también asumen papeles gramaticales en la cláusula, tales como sujeto, objeto directo u objeto indirecto. De esta manera, mientras que los papeles semánticos definen el estado de cosas o evento de manera semántica, los papeles gramaticales definen a la cláusula de manera sintáctica.

⁶ Se emplean indistintamente los términos de *oración* y *cláusula* para denotar el mismo tipo de estructura sintáctico-semántica.

Tomasello (1992, p. 6) resalta que el segundo elemento clave para el desarrollo gramatical son los dispositivos sintácticos para la marcación de los roles conceptuales subyacentes a los verbos; esto es, el orden de palabras, la marcación de caso y los recursos de los que dispongan las lenguas para codificar estos roles. En palabras de Van Valin (2005, p. 89), la mayoría de las teorías sintácticas postulan que cada argumento central mantiene algún tipo de relación gramatical, además de su papel semántico. La razón para postular relaciones gramaticales, además de relaciones semánticas en las lenguas, se debe a la presencia de fenómenos en los que la distinción entre dos o más papeles semánticos se ve neutralizada con fines sintácticos, como ocurre, por ejemplo, en el inglés, donde el verbo concuerda con la primera FN, sin importar el papel semántico de esta frase.

En español ocurre algo similar a lo que ocurre en el inglés; al ser una lengua flexiva, la función gramatical de sujeto se identifica a partir de la flexión verbal de persona/número, que puede estar en concordancia con un pronombre personal —de caso nominativo— o una frase nominal. Esta distinción de persona/número es la manifestación morfológica de la estructura sintáctica del verbo, y opera de la misma forma sin importar la función semántica —papeles temáticos— que desempeñe el participante que se codifica como sujeto. Esto es, que el español codifica relaciones gramaticales —sintácticas—, y no es sensible formalmente a las relaciones semánticas de los participantes verbales.

De acuerdo con Tomasello (2003, p. 142), la marcación sintáctica de las relaciones agente-paciente comienza de manera local con verbos particulares en construcciones basadas en el ítem; es decir, en islas verbales. La manera en que esa marcación se lleva a cabo difiere ampliamente entre una lengua y otra, dependiendo del tipo de señales específicas que se usen para estas funciones —orden de palabras, marcas de caso, concordancia, o una combinación de éstas— y de cómo estas señales se presentan al niño.

LAS FASES DEL DESARROLLO SINTÁCTICO

Como se desarrolló en el apartado anterior, la marcación sintáctica de las relaciones semánticas del verbo proporciona la estructura bá-

sica de las emisiones. Así, como señala Tomasello (*ibid.*, p. 139), se puede entender el uso de los recursos sintácticos —orden de palabras o marcación morfológica— como el uso de símbolos sintácticos; esto es, los que indican el papel de las unidades sintácticas en las emisiones como unidad.

A partir del uso de estos símbolos y de las características fundamentales de los tipos de construcciones que usan los niños, Tomasello (*id.*) propone una división del desarrollo sintáctico en cuatro fases,⁷ como se resume en el cuadro 1.

Cuadro 1. *Fases del desarrollo sintáctico*

<i>Fase</i>	<i>Edad</i>	<i>Características</i>	<i>Uso de símbolos sintácticos</i>	<i>Marcación sintáctica de participantes</i>
<i>Holofrasas</i>	1 año	Empleo de un único símbolo lingüístico para expresar intenciones comunicativas.	-	-
<i>Esquemas de pivote y combinación de palabras y expresiones</i>	1,6	Empleo de múltiples palabras para expresar intenciones comunicativas.	-	-
<i>Construcciones basadas en el ítem</i>	2 años	Expresión de intenciones comunicativas con el empleo de marcación sintáctica para indicar explícitamente algunos papeles de los participantes en escenas, pero se emplean de manera diferente para las distintas unidades que se usan.	+	+
<i>Construcciones abstractas</i>	3+ años	Expresión de intenciones comunicativas a través de emisiones que constituyen construcciones abstractas y parecidas a las del adulto, donde se marca sintácticamente a los participantes en tipos verbales generales.	+	+

Fuente. Tomasello 2003, p. 141

⁷ Es muy importante destacar que esta división se hizo con especial énfasis en datos del inglés, pero en este trabajo se retoma como punto de referencia para el análisis del español.

De acuerdo con esta división del desarrollo sintáctico, los hablantes que conforman esta muestra se ubican dentro de la tercera y la cuarta fase, donde ya está presente el uso de símbolos sintácticos o de marcación explícita de participantes. David (2,9) se ubica dentro de la fase de las *construcciones basadas en el ítem*, mientras que Julia (5,2) y Renata (6,6) se ubican dentro de las *construcciones abstractas*.

EL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN GRAMATICAL DE SUJETO

El sujeto gramatical en español

La noción de sujeto, en el nivel translingüístico resulta difícil de definir, sobre todo porque involucra una diversidad de factores de distinta naturaleza lingüística, que pueden ser de carácter morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. La naturaleza compleja de esta noción ha resultado en una multiplicidad de definiciones que atienden a uno, y en ocasiones más de uno, de los criterios lingüísticos arriba mencionados. En el caso específico del español, el término *sujeto* “puede designar un concepto semántico, cuando se opone a *predicado*, pero también una función sintáctica que contrasta con otras posibles que pueden incidir sobre el verbo” (RAE y ASALE 2009, p. 2527). Para los fines de este trabajo, se parte de la noción de sujeto bajo la acepción de función sintáctica, como se introdujo en el apartado anterior.

Desde esta perspectiva, el sujeto, como categoría, “es un sintagma nominal [...] que abarca no sólo los sintagmas nominales cuyo núcleo es un sustantivo común, sino también los nombres propios y los pronombres personales en caso nominativo” (Di Tullio 2010, p. 104), como en (6)a, (6)b y (6)c, respectivamente. Además de las frases nominales, una oración subordinada también puede funcionar como sujeto, como en (6)d.

- (6) a. **El gobierno de Cuba** consultó a técnicos franceses
- b. **Julio** consultó a técnicos franceses
- c. **Él** consultó a técnicos franceses
- d. **Quien confirmó los resultados** consultó a técnicos franceses

La marca gramatical que caracteriza al sujeto en español es la concordancia que establece con el verbo en las categorías de persona y

número, como en (7), donde las variaciones en el referente de la estructura nominal que desempeña esta función se reflejan en variaciones en la flexión verbal. Es gracias a esta marca flexiva como el sujeto puede no estar expreso y aun así puede ser identificado, como en (8), donde el sujeto omitido se representa convencionalmente como \emptyset , que comparte los rasgos flexivos de persona y número con el verbo.

- (7) a. **Tú** consultaste a técnicos franceses
 b. **Mis compañeros y yo** consultamos a técnicos franceses
 c. **Los expertos en el tema** consultaron a técnicos franceses
- (8) a. \emptyset_{2SG} consultaste a técnicos franceses
 b. \emptyset_{1PL} consultamos a técnicos franceses
 c. \emptyset_{3PL} consultaron a técnicos franceses

Los sujetos no expresos —denominados tácitos, omitidos, elididos, nulos o vacíos, en distintas aproximaciones teórico-metodológicas— poseen rasgos pronominales, cuyo antecedente está dado en el discurso (RAE y ASALE 2009, p. 2550). Ante esto, se ha señalado que la aparición u omisión del sujeto está condicionada pragmáticamente (véase, por ej., Morales 1997, Casielles-Suárez 2004, Hurtado 2005, RAE y ASALE 2009). En términos de la estructura informativa de la oración,⁸ los sujetos tácitos no pueden ser interpretados como focos, a diferencia de las frases nominales, que introducen un nuevo referente al discurso y tienen una función principalmente focal, que puede ser contrastiva, como se muestra en (9); en tanto que los pronombres personales desempeñan una función principalmente topical, que también puede ser contrastiva, como en (10).

- (9) a. # \emptyset_i _[FOC] trajo el pastel. **Juan_i** lo escogió
 b. **Juan_[FOC]** trajo el pastel

⁸ De acuerdo con Lambrecht (1994), el dominio funcional de la estructura de la información comprende tres subdominios: (i) La diferencia entre aserción y presuposición (conocido vs. no conocido); (ii) activación e identificabilidad de los referentes (el estado de representación de los referentes en la mente del oyente, que va de lo activo a lo nuevo anclado), y (iii) el estatus topical o focal de los elementos de la proposición, que refiere a lo predecible en oposición a lo impredecible en las relaciones entre la proposición y sus elementos.

- c. ¿**María** trajo el pastel?
—No, **Juan**_[FOC.CONTR] lo trajo
- (10) a. **Juan**_{i[FOC]} trajo el pastel. Él_{i[TOP]} lo escogió
b. ¿**María** trajo el pastel?
—No, **yo**_[FOC.CONTR] lo traje / # No, \emptyset _[FOC.CONTR] lo traje

En síntesis, la formalización del sujeto en español está determinada por las necesidades de la comunicación. La interpretación de los sujetos tácitos es no contrastiva, por lo que la aparición de sujetos con contenido fonético obedece a condicionamientos semánticos y pragmáticos más restringidos que los de los sujetos tácitos. En la escala en (11) se resume la relación entre la codificación de los referentes y su función informativa.

- (11) *Codificación de referentes en términos de sus posibles funciones informativas* (Van Valin 2005, p. 73)



En cuanto a la posición del sujeto, al ser el español una lengua de sujeto tácito, la posición que ocupa el sujeto explícito no es fija, sino que puede variar por motivos de orden sintáctico, semántico, pragmático o rítmico. “Cuando el sujeto ocupa la posición inicial, la oración se interpreta como predicativa (12)a [...] En cambio, cuando el sujeto está pospuesto, la oración se interpreta como la información sobre un evento o la introducción del sujeto en el discurso —oraciones presentativas— (12)b” (Di Tullio 2010, p. 106).

- (12) a. **Los perros** ladran
b. Murió **el perro**

Como se ha mencionado, son factores de orden comunicativo los que determinan la aparición del sujeto explícito en español, así como su posición. Ahora es necesario identificar la correspondencia entre las propiedades lingüísticas del sujeto en español con la división del desarrollo sintáctico que plantea Tomasello (véase el cuadro 1). Para esto, es necesario caracterizar el tipo de construcciones que usa cada uno de los niños, entendidas como:

Las unidades de la lengua que comprenden múltiples elementos lingüísticos usados de manera conjunta, con una función comunicativa relativamente coherente, donde los elementos que las integran desempeñan a su vez otras funciones. Consecuentemente, las construcciones pueden variar en su complejidad, dependiendo del número de elementos involucrados, y de las relaciones que entre sí establezcan (*ibid.*, p. 100).

Las construcciones fueron analizadas en función de los rasgos que caracterizan al sujeto en el español; es decir, en la lengua de los adultos. Estos rasgos se identifican en dos dimensiones: la flexión verbal de persona/número, por una parte, y la configuración de la estructura sintáctica —pronombre, frase nominal, oración— en función de sujeto, por otra. La primera dimensión es la que distingue a esta función de las relaciones gramaticales de objeto directo y objeto indirecto que formaliza la lengua, pues el sujeto es el único argumento verbal que se manifiesta formalmente en el verbo a través de la flexión de persona/número; de manera que la persona/número del referente del sujeto desencadena la correferencia —denominada concordancia— con el verbo.

La segunda dimensión corresponde a la manifestación formal del referente del sujeto, tomando en cuenta que el español se inscribe dentro de las lenguas de sujeto opcional. Cuando este argumento verbal se manifiesta de manera explícita, puede hacerlo mediante un pronombre personal de nominativo, como en (13)a; un pronombre demostrativo, como en (13)b; de una frase nominal, como en (14), o de una oración, como en (15). En estos términos, la flexión verbal es un rasgo constante, mientras que la configuración estructural del sujeto no lo es, puesto que está sujeta a distintos grados de complejidad.

- (13) a. Oye, *yo* quiero jugar contigo, me voy a hacer bueno [Julia]
 b. *Éste* es un gatito [David]
- (14) a. Desapareció (*esa/una*)/*la muñeca* [David]
 b. **Un robot** *malo* apareció [Julia]
 c. ¿Por qué te agarran la pata **los invitados** *de la fiesta*? [Julia]
 d. **Mi amiga** *que es mi vecina* tiene unas cosas para la doctora [Renata]
- (15) a. *Todo lo que te platicué* es todo lo que me gusta [Renata]
 b. Me gusta *pintar con plumones* [Julia]

En un orden de menor a mayor grado de complejidad, la frase nominal puede estar integrada por un núcleo y un determinante, como en (14)a. Dentro de los tipos de modificadores del núcleo nominal, están los modificadores léxicos —adjetivos—, como en (14)b; los modificadores frasales, como en (14)c, y los modificadores oracionales, como en (14)d.

Cuando se configura como oración, el sujeto guarda una relación de subordinación con respecto al verbo que lo rige como sujeto. En otros términos, la oración subordinada desempeña una función sintáctica argumental dentro de la oración principal, y ésta corresponde al sujeto gramatical. Así, en (15)a, el sujeto de *ser* es una oración escindida, y en (15)b es una oración con verbo en infinitivo.

Hasta aquí se ha caracterizado al sujeto en el español de los adultos —lengua meta—, pero no se debe perder de vista que el habla infantil, si bien posee las unidades de la lengua meta, su carácter en el sistema debe ser objeto de investigación, no de estipulación.

Análisis de los resultados

Las construcciones analizadas corresponden a una hora de grabación de habla espontánea de cada uno de los niños. En el cuadro 2 se presentan los resultados generales.

Cuadro 2. *Resultados del análisis*

	<i>David</i>	<i>Julia</i>	<i>Renata</i>	
<i>Oraciones analizadas</i>	119	202	217	
<i>Sujetos tácitos</i>	87	114	140	
<i>Sujetos explícitos</i>	<i>Pronombres</i>	0	47	32
	<i>Frasas nominales</i>	31	37	23
	<i>Oraciones</i>	1	4	12
<i>Oraciones simples</i>	118	126	122	
<i>Oraciones complejas</i>	1	76	95	
<i>Número de verbos</i>	36	86	70	

El número de oraciones analizadas por cada niño resulta muy revelador en relación con las fases del desarrollo sintáctico en las que se inscriben. David (119) presenta cerca de 50% menos de construcciones que Julia (202) y que Renata (217), mientras que ellas presentan un número muy semejante entre sí, con una diferencia de 15 oraciones a favor de Renata, la niña de mayor edad. Esto sugiere que la producción verbal es proporcional a la edad de los niños, no sólo en el ámbito cuantitativo, sino también en el cualitativo, y apoya la observación de Tomasello (2000) en cuanto a que desde el principio los niños van construyendo estructuras lingüísticas cada vez más abstractas y parecidas a las del adulto, pero lo hacen de manera exclusivamente gradual.

Los sujetos tácitos y las categorías gramaticales de persona y número

Como se mencionó, los sujetos tácitos se presentan en contextos comunicativos menos restringidos que los explícitos, por lo que constituyen la forma de marcación predominante. Este hecho se ve reflejado en el proceso de adquisición y desarrollo de esta función gramatical, que desde etapas tempranas aparece como la forma dominante, como se muestra en el caso de David, con 87 de 119 casos. Esta tendencia se mantiene en etapas posteriores, como lo muestran los resultados de Julia (114/202) y de Renata (140/217). Serra *et al.* (2000, p. 346) señalan que esta característica puede deberse a que el sujeto 'ausente' tiene una referencia definida, inferible del contexto, que además no está restringido semánticamente —no depende del papel temático asigna-

do por el verbo— y que a partir de la flexión verbal no puede haber lugar para equívocos en la identificación de la referencia.

La preferencia por los sujetos tácitos refuerza el hecho de que, en la lengua, esta función se manifiesta esencialmente en la flexión de persona/número. Sobre ello se debe comentar que estas categorías gramaticales muestran también gradualidad en el proceso de adquisición, pues David presenta un uso restringido de las mismas, como se resume en el cuadro 3, en comparación con Julia y Renata, quienes emplean las tres personas en los dos números gramaticales.

Cuadro 3. *Uso de persona/número gramatical en David*

<i>Persona/número</i>	<i>Número de casos</i>
1SG	4
2SG	14
3SG	96
1PL	2
2PL	0
3PL	3

Las cifras muestran que el número singular es el que se ha adquirido de manera más temprana, pues aparece en un mayor número de formas. Esto coincide con el concepto de *isla* que plantea Tomasello (1992), donde el niño utiliza diferentes unidades lingüísticas, pero las utiliza con una sola forma, y poco a poco va introduciendo diferentes contrastes entre categorías gramaticales —persona, número o tiempo, por ejemplo—, sin que esto coincida con los contrastes que hace el niño con otras unidades de la misma categoría.

El niño puede emplear el número singular en las tres diferentes personas, mientras que el uso del número plural es muy incipiente y no aparece con la segunda persona. Además, el uso de la primera persona del plural lo hace con el mismo verbo, *ir*, que puede expresar futuro, como en (16)a y (16)b, o su sentido literal de desplazamiento espacial, como en (16)c.

- (16) a. Vamos a jugar con los carros
 b. ¿Vamos a guardar los juguetes?
 c. ¿Vamos a los juguetes?

El uso de la tercera persona del plural, en los tres casos, se presenta con el mismo verbo —*bailar*— y aparece únicamente en contextos que pueden interpretarse como de imitación, como en (17), ya que se utiliza después de que el adulto produjo la forma. En este ejemplo, ante la forma producida por el adulto, en modo subjuntivo, se esperaría que la producción del niño presentara las mismas características gramaticales, pero en cambio se presenta en modo indicativo, que gramaticalmente involucra menor complejidad que el subjuntivo.

- (17) a. A: ¡Que bailen ellas!
David: ¡No, no bailan!

Tomasello (2000, p. 159) señala que el aprendizaje imitativo es más que la repetición e imitación de las formas adultas superficiales. Es el intento que hace el niño por reproducir la lengua de los adultos, con la misma función comunicativa. La reproducción, entonces, es tanto de la forma lingüística como de su función comunicativa convencional.

En cuanto al uso de la segunda persona del singular, es notable que, de los 14 casos, 11 corresponden a construcciones imperativas. López Ornat *et al.* (1994, pp. 49-50) afirman que las formas imperativas del verbo aparecen desde muy temprano (1,7 años) y suelen aparecer en entornos de imitación; esto último no ocurre con David, pues los contextos de aparición del imperativo no están condicionados por la imitación del habla adulta. Sin embargo, la cantidad de imperativos encuentra justificación en el hecho de que, como plantean Serra *et al.* (2000, p. 407), el *input* favorece la aparición temprana de imperativos, pues en el habla adulta abundan las construcciones directivas o exhortativas, por ejemplo, que tienden a formalizarse en imperativas; asimismo, los niños reproducen estas funciones y crean sus propios enunciados bajo las formas que la lengua les ofrece; además de que la morfología y la sintaxis de las formas imperativas son más simples, en comparación con otros paradigmas de modo, por ser el imperativo un modo defectivo.

Los sujetos explícitos y su configuración sintáctica

Serra *et al.* (*ibid.*, pp. 349-350) destacan que inicialmente los sujetos explícitos se formalizan en frases nominales durante el proceso de

adquisición; los pronombres personales son empleados de manera aislada y comienzan a aparecer alrededor de los 30 meses, pero no es sino hasta los 3 años cuando los niños comienzan a usarlos con alguna frecuencia. Los resultados del análisis confirman estos señalamientos, pues dentro de los sujetos explícitos se presenta una diferencia muy marcada entre la producción de David y las de las dos niñas mayores, ya que el niño no presenta casos de uso de pronombres. Esto guarda relación con el hecho de que si bien en la producción de David se identifican formas de primera, segunda y tercera persona, son estas últimas con número singular las que predominan, y dadas sus propiedades referenciales, los sujetos explícitos de primera y segunda persona pueden formalizarse únicamente de manera pronominal.

En la producción de las niñas los pronombres reciben una ligera preferencia por encima de las frases nominales: 47 pronombres sobre 37 frases nominales, en el caso de Julia, y 32 pronombres sobre 23 frases nominales, en el caso de Renata. En tanto que David registra 31 frases nominales y no emplea pronombres, como se mencionó. Lo anterior puede sugerir que, en el caso de los sujetos explícitos, el desarrollo sigue una direccionalidad que va de lo menos abstracto/más concreto, que, son las frases nominales, a lo más abstracto/menos concreto, donde se sitúan los pronombres.

La complejidad de la frase nominal

Este ámbito permite apreciar de manera más detallada el proceso gradual del desarrollo sintáctico, pues las diferencias entre los tres niños son muy notorias. David emplea frases nominales de muy bajo nivel de complejidad; 17 de 31 casos corresponden a nombres propios, como se muestra en (18).

- (18) a. Se cayó *Jessy la vaquerita* [David]
 b. ¿Por qué llora *Dora*? [David]
 c. Mira, se la llevó *Rex* [David]

El resto de los casos corresponde a frases nominales determinadas por artículos definidos —mayoritariamente—, como en (19)a, e indefinidos, como en (19)b; sólo un caso aparece con determinante posesivo, como en (19)c. No se presentaron casos con algún tipo

de modificador adjetival, frasal u oracional, lo cual da cuenta de la escasa complejidad de la frase nominal en esta etapa del desarrollo.

- (19) a. Se la llevó **el** *changuito* [David]
 b. Es una vaca [David]
 c. ¿Es **tu** cámara? [David]

En la producción de Julia, únicamente 13 de las 37 frases nominales corresponden a nombres propios, como en (20)a. La mayor parte de las frases nominales aparecen con determinante definido, como en (20)b, y la minoría se reparte entre determinantes indefinidos, como en (20)c, posesivos, como en (20)d, y, a diferencia de David, Julia emplea, además, determinantes demostrativos, como en (20)e, lo cual indica que el paradigma de los determinantes en Julia es más amplio que el de David.

- (20) a. Vicky lo pateó [Julia]
 b. Entonces, la abuelita se dormía [Julia]
 c. Un robot apareció [Julia]
 d. A todos les gustaba mi traje [Julia]
 e. Este dragón está enfureciendo mucho [Julia]

En el plano de los determinantes, los datos de Renata resultan semejantes a los de Julia, pero presentan diferencias que vale la pena anotar. Renata produjo un número menor de frases nominales (23/217), en comparación con Julia (37/202). Dentro de éstas, sólo una corresponde a un nombre propio, como se muestra en (21)a; no las produjo con determinante indefinido ni demostrativo, pero produjo igual número con determinante definido y determinante posesivo, como en (21)b y (21)c, respectivamente. Además, la frase nominal en (21)c presenta una mayor complejidad estructural, ya que, además del determinante posesivo, incluye un modificador adjetival. Esta distribución sugiere que, si bien en el plano cuantitativo Julia supera a Renata, las cifras inferiores en la producción de frases nominales de Renata se traduce en un aumento en los recursos simbólicos, es decir, elementos que cumplen la función de representación y no de referencia. Así, las categorías ausentes —determinantes indefinidos y demostrativos—, en contraste con el aumento en el

uso de determinantes posesivos, constituyen elementos más referenciales y menos abstractos que una relación de posesión, por lo cual, nuevamente, se muestra que el desarrollo sintáctico avanza de lo más concreto —referencial o anclado en el discurso— a lo más simbólico —más representativo que referencial, lo cual permite aludir a realidades no presentes.

- (21) a. Y Woody se duerme [Renata]
 b. Se me ven los colmillos afuera [Renata]
 c. ¿Ahora cuál es tu juego favorito? [Renata]

Dentro de la modificación nominal, las dos niñas produjeron los tres tipos de modificadores: adjetivales, en (22)a y (22)b; con frase prepositiva, en (22)c y (22)d, y con oración de relativo, en (22)e y (22)f.

- (22) a. A mí siempre me sale *sangre blanca* [Julia]
 b. *Mi primer cumpleaños* fue de Cars [Renata]
 c. *Un cazador de dinosaurios* se lo cortó con un cuchillo [Julia]
 d. Ya no me gustan *las cosas de niño* [Renata]
 e. Con el agua se derriten *los dinosaurios que son pegajosos* [Julia]
 f. *Mi amiga que es mi vecina* tiene unas cosas para la doctora [Renata]

El sujeto como oración subordinada

Además del pronombre y de la frase nominal en distintos grados de expansión, el sujeto gramatical también se puede formalizar por medio de una oración subordinada, que a su vez puede cobrar distintas formas. La primera, que está presente en los tres niños, es en forma de infinitivo como argumento del verbo *gustar*, como se muestra en (23). De manera semejante a lo que ocurre en las construcciones desiderativas, cuando el complemento dativo de *gustar* tiene la misma referencia que el sujeto de la oración subordinada, el verbo subordinado aparece en infinitivo.

- (23) a. Me gusta *nadar* [David]
 b. Oye, ¿te gusta *estar conmigo?* [Julia]
 c. Me gusta *correr como un león* [Renata]

Como se dijo, este modo de formalización del sujeto gramatical está presente en los tres niños; David produjo un solo caso, Julia cuatro y Renata seis. Para Julia y para David ésta es la única forma de manifestación oracional del sujeto, mientras que Renata produjo otras formas de mayor complejidad. Dentro del mismo tipo de oraciones subordinadas, cuando el referente del complemento dativo de *gustar* no es el mismo que el referente del sujeto de la oración subordinada, ésta, como cabe esperar, está introducida por el complementante *que* y el verbo aparece en forma finita, como se muestra en (24).

(24) No le gusta *que la agarren* [Renata]

Además de este tipo de construcciones de sujeto de *gustar*, Renata presentó otros cuatro tipos de subordinación de sujeto. En el primero, en (25)a, la oración subordinada corresponde a un verbo en infinitivo con una frase nominal en función de objeto directo, y ésta es el sujeto de una construcción copulativa cuyo predicado nominal es el adjetivo *difícil*. Cabe mencionar que, aunque no se encontró en el corpus, este tipo de subordinada puede permitir la alternancia con *que* + verbo en forma finita, sin el condicionamiento de la igualdad de referentes del sujeto de la oración principal y de la subordinada, a diferencia de las oraciones de sujeto de *gustar*, como se muestra en (25)b.

Lo anterior se debe en parte a que las oraciones subordinadas de sujeto no desencadenan concordancia de persona/número con el verbo, sino que el verbo se flexiona en la tercera persona del singular, que corresponde a la forma no marcada de la lengua. Esto conduce a pensar que la elección de la forma en infinitivo puede corresponder al recurso de la impersonalidad, donde la oración en su totalidad no hace referencia a que el evento de buscar sea difícil para alguien en especial, sino que es un acto difícil en sí mismo. El uso de este recurso, además del tipo de subordinación, muestran que el nivel de desarrollo sintáctico de Renata se encuentra en un estado más avanzado que el de Julia, a pesar de la cercanía en la edad.

- (25) a. Es muy difícil *buscar a Jessy la vaquerita* [Renata]
 b. Es muy difícil *que busquemos a Jessy la vaquerita*

En los siguientes tipos de subordinación, la oración toma una forma condicional, como se muestra en (26). Los verbos principales están flexionados en primera y segunda persona del singular. En el caso de *parecer*, se trata de un tipo especial de verbo que no toma argumentos nominales, sino que rige un argumento oracional. En la literatura generativista se le inscribe dentro de los *verbos de ascenso* o *elevación de sujeto*. A diferencia de *parecer*, *importar* puede tomar tanto argumentos nominales como oracionales; además, dado que tiene la misma estructura sintáctica que *gustar*, y que comparten semejanzas en el ámbito semántico,⁹ presenta las mismas condiciones para la alternancia con *que* + verbo en forma finita, como se muestra en (26)c, aunque esta forma no se encontró en el corpus.

- (26) a. ¿Te parece *si ponemos aquí en el ábaco cuánto es 10+9*? [Renata]
 b. No me importa *si los sacas* [Renata]
 c. No me importa *sacarlos*

Hasta aquí se han descrito los rasgos principales que caracterizan al sujeto gramatical en español, durante las primeras etapas del uso de símbolos sintácticos y de marcación sintáctica de papeles. No obstante, existen otros factores de no menor importancia que, por motivos de tiempo y de espacio, no se desarrollarán en este estudio, pues, además, constituyen un tema de investigación en sí mismos y requieren de un alto grado de detalle en su descripción y análisis. A continuación se esbozan estos rasgos.

Valencia verbal, posición del sujeto y complejidad oracional

El español se caracteriza por ser una lengua (S)VO que presenta cierto rango de flexibilidad en el orden de constituyentes, condicionado por factores como la transitividad del verbo, el papel temático del sujeto y otros factores de naturaleza pragmática (véase Alfonso Vega y

⁹ En la dimensión semántica, se trata de verbos de experimentación psíquica, donde el argumento que experimenta el estado mental se formaliza sintácticamente como complemento dativo, mientras que el sujeto sintáctico corresponde al tema que produce el estado mental. Entonces, la estructura semántica se integra de un tema y un experimentante, mientras que la estructura sintáctica se compone de un complemento dativo y un sujeto.

Melis 2010). Por esto han de tomarse en consideración otros factores variables, como el tipo de verbo y la posición del sujeto para caracterizar a esta función. La posición se identifica con respecto al verbo; puede ser antepuesta, como en (27)a, o pospuesta, como en (27)b.

- (27) a. *Rex se va a comer* todos los changuitos [David]
 b. ¡Oh, mi sombrero! Se lo *llevó Rex* [David]

Con complejidad oracional se hace referencia a la oración compuesta en sus tres manifestaciones: subordinación, coordinación y yuxtaposición. Los resultados de este análisis apuntan a que es un fenómeno que se adquiere de manera tardía, puesto que está casi ausente en David, el más joven de los tres hablantes que componen la muestra, quien únicamente produjo una oración subordinada de sujeto. En cambio, se muestra como un proceso productivo en las niñas de mayor edad, pues representa un porcentaje importante del total de oraciones analizadas para cada una: 38% (76/202) en el caso de Julia, y 43.7% (95/217) en el caso de Renata.

La subordinación ofrece importantes contextos relacionados con la manifestación del sujeto. Un contexto sobresaliente son las construcciones desiderativas, donde si el sujeto de la oración subordinada tiene el mismo referente que el de la oración principal, el verbo subordinado aparecerá en forma de infinitivo, como en (28)a. Pero si los referentes del sujeto son distintos, la oración subordinada estará introducida por el complementante *que* y el verbo tendrá una forma finita, como en (28)b.

- (28) a. ¡Quiero *pelear otra vez!* [Renata]
 b. Quiero *que sea superhéroe* [Julia]

En otros tipos de construcciones complejas, como la subordinación en sus distintas clases, la coordinación y la yuxtaposición, la forma del sujeto no está condicionada. Así, puede mantener su referencia en cualquiera de las oraciones, como en (29)a, donde el referente del sujeto es el mismo y ambos verbos aparecen en forma finita. Si el referente cambia, como en (29)b, tampoco se altera la forma de los verbos, pues cada referente desencadena la concordancia que le corresponde.

- (29) a. Por eso soy pegajoso, porque soy muy malo [Julia]
 b. Creen que las van a atacar [Renata]

La subordinación es un tema que ha recibido poca atención en los estudios sobre adquisición en el español, por lo que no se cuenta con mucha información al respecto. Serra *et al.* (2000, pp. 420-421) señalan que hay mucha divergencia entre los autores en cuanto a la edad en que se comienza a producir oraciones compuestas. Se ha señalado que este tipo de oraciones se adquieren entre los 2 y los 4 años, aunque se presenta mucha variación individual. De acuerdo con estos autores, se ha sugerido que las primeras formas de oración compleja que aparecen son las subordinadas o completivas de objeto de tipo verbo + verbo no finito; sin embargo, este tipo de construcción subordinada en función de objeto no está presente en el habla de David y aparece a partir de la siguiente fase del desarrollo, representada por Julia y Renata. En cambio, la estructura sugerida desempeña la función de sujeto, como se mostró.

Antes de concluir, no se puede dejar de mencionar que el estudio del sujeto en relación con la adquisición y el desarrollo de los fenómenos de voz es un tema que tampoco se ha trabajado en detalle para el español y que ofrece una amplia vertiente de estudio. A partir del corpus se puede inferir que este tipo de fenómenos se adquieren en etapas posteriores a la gramática temprana, pues no están presentes en David, quien emplea únicamente la voz activa. En cambio, en Julia aparecen algunas manifestaciones de impersonalidad, que en Renata se presentan con mayor frecuencia, como se muestra en (30). El recurso de la impersonalidad con tercera persona del plural, como en (30)a, está presente en Julia. En Renata, además de esta forma, se incorpora la impersonalidad con *se*, como en (30)b.

- (30) a. Tiranosaurio: Tengo que trabajar en esta computadora, es bien difícil y siempre me queda mal.
 Amigo: Es que tienes los brazos muy cortos, por eso no puedes escribir.
 Tiranosaurio: Es porque mi computadora *tienen* que ponerla cerca para que pueda trabajar [Julia]
 b. Y se ve como rueda, mira, ve [Renata]

CONSIDERACIONES FINALES

El sujeto gramatical es la relación sintáctica más prominente en español, que puede considerarse como privilegiada, por encima del resto de relaciones gramaticales, dado que su marcación es obligatoria en la palabra verbal. Este carácter privilegiado se manifiesta en que se adquiere de manera muy temprana y, al llegar a la fase de desarrollo sintáctico propiamente dicho —representado por David—, su codificación no presenta equívocos. En otras palabras, la correferencia entre la flexión verbal de persona/número con el referente del sujeto, denominada *concordancia*, en todos los casos es la esperada.

A esto le subyace el hecho de que la forma por *default* o no marcada del sujeto sea la denominada *omisión*. Esto es, que el sujeto en español está constituido por la flexión verbal de persona/número, y la formalización de su referente en cualquiera de sus posibilidades formales es un factor de segundo orden, condicionado más por factores semánticos y pragmático-discursivos que por factores estrictamente gramaticales. Los resultados apoyan de manera cuantitativa y cualitativa este hecho, ya que dicho comportamiento está presente desde el inicio de la adquisición de la sintaxis y mantiene su proporción durante el desarrollo subsecuente.

Si bien la marcación morfológica se adquiere en etapas tempranas, no se puede decir lo mismo de la complejidad de la manifestación formal del sujeto. Como se mostró, el desarrollo se mueve en una dirección de lo menos complejo, estructural y funcionalmente hablando, a lo más complejo; esto en cuanto al número de unidades sintácticas que se van sumando a la estructura del sujeto, y en cuanto al aumento en la complejidad discursiva que favorece el empleo de tales estructuras.

En cuanto a las fases del desarrollo sintáctico, los datos dan cuenta de que David sí se inscribe dentro de la fase de las construcciones basadas en el ítem, pues el empleo que hace de las categorías sintácticas sigue anclado a ciertas unidades y el uso aún no se ha generalizado a cualquier tipo de signo, sino que se presenta en contextos lingüísticos y comunicativos restringidos, tales como la imitación y la repetición de determinadas unidades verbales con los mismos rasgos gramaticales. Sobre la etapa de las construcciones abstractas, en función de los datos se puede vislumbrar una frontera entre los 5 y los

6 años de edad, motivada tal vez por la escolarización y por los procesos de reflexión metalingüística que ésta conlleva; sin embargo, se requiere de una muestra más amplia y de estudios más detallados para ofrecer pruebas contundentes de ello.

En el caso de este estudio, Julia apenas se inicia en el aprendizaje de la lectura y la escritura, mientras que Renata ya está inmersa en este proceso. Además de la edad, este factor puede estar detrás de las diferencias en el nivel de complejidad de las estructuras de Renata, con respecto a las de Julia. No se trata de una diferencia meramente cuantitativa, en cuanto al número de estructuras presentes en Renata y ausentes en Julia, pues, en este aspecto, Julia presenta un mayor número de ellas; por ejemplo, las de los determinantes de la frase nominal, o la mayor cantidad de verbos empleados por Julia (86), con respecto a Renata (70). Se trata más bien del carácter simbólico de las unidades presentes en el habla de Renata, y de la complejidad de sus estructuras.

La cantidad y la complejidad de oraciones subordinadas de sujeto en Renata y la mayor productividad del uso de oraciones complejas sugieren que, si bien ambas niñas se encuentran dentro de la misma fase de desarrollo sintáctico, ésta se puede subdividir en dos subfases. No obstante, para trazar esta frontera se necesita un estudio más detallado y con un mayor número de datos.

Por último, el camino que muestra el desarrollo de la función sintáctica de sujeto indica que el desarrollo lingüístico en general se dirige hacia un inventario de recursos simbólicos —cada vez menos dependientes de signos lingüísticos particulares y de referencias ancladas al contexto discursivo— que operan de manera generalizada sobre todas las unidades del sistema, sin importar su naturaleza estructural.

BIBLIOGRAFÍA

- ALFONSO VEGA, MILAGROS y CHANTAL MELIS 2010. “La posición del sujeto en la oración intransitiva del español”, en *Semántica, pragmática y prosodia. Reflejos en el orden de palabras en español*. Ed. Sergio Bogard. México: El Colegio de México, pp. 39-68.

- BEL, AURORA 2006. "Aspectos de la adquisición del orden de palabras: la posición del sujeto en castellano y catalán", *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 1(4), pp. 36-48.
- CASIELLES-SUÁREZ, EUGENIA 2004. *The syntax-information structure interface. Evidence from Spanish and English*. Nueva York: Routledge.
- CASTILLA, ANNY PATRICIA 2008. *Developmental measures of morphosyntactic acquisition in monolingual 3-, 4-, and 5-year-old Spanish-speaking children*. Tesis doctoral. Toronto: University of Toronto.
- DI TULLIO, ÁNGELA 2010. *Manual de gramática del español*. 3ª ed. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- GALLO VALDIVIESCO, PILAR 1993. *La adquisición de las estructuras morfológicas de sujeto*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- GIVÓN, TALMY 2001. *Syntax*. Vol. I. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- GUERRERO RAMOS, GLORIA 2010. *Neologismos en el español actual*. 3ª ed. Madrid: Arco/Libros. [1ª ed., 1995]
- HESS ZIMMERMANN, KARINA 2010. *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- HURTADO, LUZ MARCELA 2005. "Condicionamientos sintáctico-semánticos de la expresión del sujeto en el español colombiano", *Hispania* 88(2), pp. 335-348.
- LAMBRECHT, KNUD 1994. *Information structure and sentence form: Topic, focus, and the mental representation of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAстра, YOLANDA y PEDRO MARTÍN BUTRAGUEÑO 2000. "El modo de vida como factor sociolingüístico en la ciudad de México", en *Estructuras en contexto. Estudios de variación lingüística*. México: El Colegio de México, pp. 13-43.
- LÓPEZ ORNAT, SUSANA, ALMUDENA FERNÁNDEZ, PILAR GALLO y SONIA MARISCAL 1994. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- MORALES, AMPARO 1997. "La hipótesis funcional y la aparición de sujeto no nominal: el español de Puerto Rico", *Hispania* 80 (1), pp. 153-165.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [RAE] y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA [ASALE] 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- ROJAS NIETO, CECILIA 2003. "Early acquisition of Spanish verb inflection. A usage-based account", *Psychology of Language and Communication* 7(2), pp. 17-36.

- SERRA, MIGUEL, ELISABET SERRAT, ROSA SOLÉ, AURORA BEL y MELINA APARICI 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- TOMASELLO, MICHAEL 2003. *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University.
- 2000. “The item-based nature of children’s early syntactic development”, *Trends in Cognitive Sciences* 4(4), pp. 156-163.
- 1992. *First verbs. A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University.
- VAN VALIN, ROBERT D. 2005. *Exploring the syntax-semantics interface*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

DEFINICIONES DE PALABRAS SOBRE EMOCIONES, SENSACIONES Y SENTIMIENTOS EN NIÑOS DE EDAD ESCOLAR¹

Erik Daniel Franco Trujillo

EL COLEGIO DE MÉXICO

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del significado asociado a las unidades léxicas de cualquier lengua natural es uno de los aspectos inherentes al lenguaje humano. De hecho, para muchos la producción, intercambio e interpretación de significados es la principal razón de ser de las lenguas humanas. En este sentido, aproximarse al proceso mediante el cual los niños adquieren las características estructurales y funcionales del vocabulario de su lengua materna nos permite profundizar alrededor de la construcción del significado y sus implicaciones dentro del desarrollo lingüístico. Tal y como observan Berko Gleason y Alexander Pan (1997, p. 122) el proceso mediante el cual los infantes comienzan a comprender y a utilizar las palabras de modo similar a como lo hace un adulto, así como el desarrollo de su capacidad reflexiva para emplear éstas fuera de un contexto de uso puntual, ocurre de manera paulatina y gradual.

Si bien los niños empiezan a emitir sus palabras inaugurales alrededor del primer año de edad, su manera de entenderlas y manejarlas no es igual a la de los adultos. Por lo mismo, ellos comienzan utilizando holofrases cuyo valor depende totalmente del contexto en

¹ Agradezco a los dictaminadores de este trabajo sus comentarios y sugerencias.

el que aparecen (López García 1991, p. 38). Posteriormente, a lo largo de su crecimiento, ponen en práctica nuevas estrategias que les permiten irse acercando poco a poco al uso adulto.

Un momento trascendental que estimula el desarrollo de ciertos mecanismos especializados del lenguaje es la incorporación de los niños a la educación escolar. Barriga Villanueva destaca el hecho que, durante los años escolares, “el niño entra en una etapa distinta en la que se entrama lo lingüístico con lo cognitivo y lo social, que le permite poner en juego reflexiones, usos, expresión de deseos y pensamientos y nuevas estrategias para acomodarlas a su propia realidad” (2002, pp. 37-38). Por su parte, Nippold señala que: “language development in school-age children and adolescents heavily depends upon metalinguistic competence” (1998, p. 5), entendiendo como competencia metalingüística la habilidad de reflexionar y analizar la lengua como un objeto o entidad independiente, es decir, el mecanismo o mecanismos cognitivos mediante los cuales los hablantes la cosifican y objetivan.

El hecho de observar y conceptualizar la lengua materna como una entidad externa que presenta ciertas características particulares, hace posible que los infantes dejen de vivirla exclusivamente como una actividad (*energeia*) y se hagan más conscientes de que también se puede manifestar como producto (*ergon*).² De hecho, a través del aprendizaje de la escritura, se propicia la reflexión lingüística de los niños hacia su lengua materna, situación que se ve reflejada tanto en el nivel oral como en el escrito. Esta objetivación los motiva a desarrollar a plenitud la capacidad de desligar el uso de la lengua de las acciones, situaciones y condiciones en las que se produce. Del mismo modo, no debemos olvidar que saber una lengua implica también un *saber hablar* (Coseriu 1992, pp. 80-106), es decir, una interacción y re-actualización constante entre la capacidad general de expresión

² Recordemos que Wilhelm von Humboldt (1990) utiliza los términos griegos *energeia* y *ergon* para caracterizar las dos maneras en las que una lengua se manifiesta a sus hablantes. En otras palabras, ésta puede ser vista desde dos perspectivas: o bien se nos presenta como una *actividad*, que, como señala Luis Fernando Lara, “ocurre en el tiempo cuando se habla o en el espacio cuando se escribe, y forma parte de muchas de nuestras acciones cotidianas” (2006, p. 39), o bien se nos presenta como un *resultado* o *producto* codificado en textos escritos, por medio de los cuales podemos estudiarla, aprenderla o reflexionar sobre ella.

y una competencia lingüística en su totalidad que consta de una dimensión psicofísica y una dimensión cultural. Por lo mismo, dentro del *saber hablar* no sólo se manifiestan las características neurofisiológicas que empleamos al emitir sonidos a través de nuestro aparato fonador, sino que al poner a prueba nuestra lengua materna en diferentes circunstancias actualizamos, descubrimos y aprendemos a usar las palabras en distintas situaciones comunicativas para diferentes finalidades.

Una situación donde se manifiesta y se pone en práctica una actitud reflexiva con respecto al lenguaje es la habilidad de hacer definiciones. Dicha habilidad se adquiere y perfecciona gracias a la educación escolar y al desarrollo cognitivo que llega con la edad. A este respecto, Gutierrez-Clellen y DeCurtis (1999, p. 23) han observado que al elaborar la definición de una palabra los niños son puestos en una situación en la que deben trascender el uso funcional de su lengua materna, es decir, se ven en la necesidad de conceptualizar y abstraer el significado de las palabras que utilizan fuera de las oraciones en las que son empleadas. Asimismo, Snow (1990, p. 697) ha señalado que existen cambios cualitativos, vinculados con la edad, con respecto al tipo de información que proporcionan los infantes en sus definiciones.

Tomando en consideración lo anterior, en este trabajo se analizan las definiciones de seis niños en edad escolar de los siguientes sustantivos: *felicidad, enfermedad, amor, asco, emoción, dolor, miedo, preocupación, enojo y tristeza*. Como se puede observar, todos estos sustantivos son conceptos abstractos relacionados con el mundo de las sensaciones, emociones y sentimientos. Resulta pertinente realizar un estudio de esta índole, ya que existen varios trabajos que profundizan alrededor de las definiciones que hacen los infantes de sustantivos concretos (McGhee-Bidlack 1991, p. 418). A diferencia de los sustantivos concretos que denotan objetos tangibles presentes en el mundo extralingüístico (ej. *mesa, perro, manzana*, etcétera), los sustantivos abstractos, como *libertad, democracia, sabiduría*, entre otros, “designan cualidades o atributos de los objetos, separadas del objeto u objetos en que pueden aparecer” (Alcina y Blecua 2001, p. 507). En pocas palabras, se parte del supuesto de que el léxico relacionado con conceptos abstractos resulta más complejo de definir que el léxico vinculado con la designación de cosas tangibles o concretas y, en general, estas

diferencias deberían aportar conclusiones distintas sobre los mecanismos definitorios en las distintas etapas del desarrollo cognitivo.

OBJETIVO

En todo estudio de adquisición y desarrollo del lenguaje, resulta necesario tratar con dos aspectos fundamentales de la comunicación: la comprensión y la producción. Si bien ambos fenómenos se encuentran íntimamente ligados entre sí, no deben confundirse o tratarse como si fueran equivalentes. La producción se refiere al “uso activo de la lengua” (Barriga Villanueva 2002, p. 289), mientras que la comprensión es la capacidad de decodificar e interpretar el sentido de las producciones lingüísticas, orales o escritas, de otras personas. Tomasello (2006) se ha planteado que los niños son capaces de comprender lo que se les dice mucho tiempo antes de que produzcan alguna palabra.

Dados estos antecedentes, el propósito de esta investigación es observar, anotar y describir la manera mediante la cual los infantes en edad escolar comprenden y definen el significado de las siguientes diez palabras: *felicidad, enfermedad, amor, asco, emoción, dolor, miedo, preocupación, enojo, tristeza*. Creemos que esto ofrece conclusiones relevantes para la semántica, la lexicología y la lexicografía.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las tres preguntas que motivan esta investigación son: a) ¿cuáles son las semejanzas y diferencias de las definiciones o caracterizaciones que dan niños de diversas edades?; b) ¿existe mayor complejidad en las definiciones de éstos dependiendo de su edad y grado de escolaridad?; c) ¿qué tanto se alejan las definiciones hechas por estos niños de los significados canónicos³ y de una definición formal?

³ Cabe mencionar que para tener una base objetiva a partir de la cual se puedan contrastar las definiciones de los niños para estos sustantivos, se tomaron en consideración las definiciones propuestas por el *Diccionario del español de México* (DEM) disponible en línea en la siguiente dirección: <<http://dem.colmex.mx>>

HIPÓTESIS

Se parte de la hipótesis de que, dependiendo del grado de escolaridad y la edad, las definiciones propuestas por los niños pasan de ser idiosincráticas o personales (Nippold 1998, p. 45) a definiciones que presentan algunos rasgos de lo que es una definición formal.

Tal y como menciona Nippold (*ibid.*, p. 44), Aristóteles consideraba que una definición debe contener dos elementos esenciales, a saber, el *genus*, género próximo o hiperónimo, y las *differentiae*, o diferencias específicas, es decir, el conjunto de características que ayudan a delimitar un concepto. Como ejemplo, tomemos la definición de *felicidad* que aparece en el DEM.

I. felicidad

s f

1 Estado de ánimo que se caracteriza por la alegría y la satisfacción; condición o situación que lo produce. (<<http://dem.colmex.mx>>)

Como observa Nippold (*id.*), una definición de esta índole se puede representar simbólicamente de la siguiente manera: “X es un Y que Z”. Dada esta representación, X es el *definiendum* (en este caso, *felicidad*), Y es el hiperónimo (es decir, *estado de ánimo*) y Z es un conjunto de características de Y (es decir, *que se caracteriza por la alegría y la satisfacción, condición o situación que lo produce*). A este tipo de definiciones se les denomina definiciones formales y, como es bien sabido, suelen ser la norma en las obras lexicográficas monolingües.

Así pues, lo que se espera encontrar son definiciones más parecidas al ejemplo del DEM en los niños de 6° como consecuencia de un mayor grado de objetivación de su lengua materna. Dicho de otro modo, creemos que los más grandes presentarán mejores definiciones gracias a que su nivel de reflexión lingüística está más desarrollado tanto por la edad como por haber estado durante más tiempo en contacto con la lectura y la escritura.

METODOLOGÍA

Nuestro interés dentro del sistema lingüístico se sitúa en el nivel léxico-semántico; por lo mismo, dado que se trata de un trabajo cuyo interés es observar cómo definen y comprenden los niños las palabras *felicidad*, *enfermedad*, *amor*, *asco*, *emoción*, *dolor*, *miedo*, *preocupación*, *enojo* y *tristeza*, esta investigación es de corte transversal. En este sentido, se toman en cuenta las variables de edad y grado de escolaridad. Para lograr los objetivos planteados, se trabajó con 6 niños, 2 hombres y 4 mujeres, distribuidos en tres grados de escolaridad. El primer grupo estuvo conformado por dos niñas de 1° de primaria y 6 años de edad; el segundo grupo estuvo formado por un niño y una niña de 3° de primaria y 9 años de edad; finalmente, el último grupo estuvo compuesto por un niño y una niña de 6° de primaria y de 12 años de edad. El lugar donde se llevó a cabo la recopilación de datos es la escuela Victoriano Guzmán, situada en Rey Topiltzin s/n, Ajusco Coyoacán, en la Ciudad de México.

Instrumento

Para obtener los datos que le dan un sustento empírico a esta investigación, se realizó un breve ejercicio seguido de una entrevista semiestructurada. El ejercicio consistió en presentarles a los niños (de forma individual) una serie de imágenes⁴ que se cree ilustran el significado de cada una de las palabras en cuestión. Posteriormente, se les entregaron diez papelitos con las expresiones *miedo*, *tristeza*, *enfermedad*, *felicidad*, etc., escritas en ellos para que las relacionaran con las imágenes.⁵ Al concluir este ejercicio, se les preguntó por qué relacionaron tal o cual expresión con tal o cual imagen. Tras esta primera pregunta, se les pidió que describieran un poco las imágenes con la idea de crear el ambiente propicio para que comenzaran a verbalizar sus inquietudes, pensamientos y reflexiones al respecto. Posteriormente, se les hizo una serie de preguntas para obtener

⁴ Estas imágenes aparecen en el anexo 1.

⁵ Es importante señalar que, dado que los niños de 1° mostraron cierta dificultad para leer los papelitos, se les proporcionó la ayuda necesaria para que supieran qué decía en cada uno de ellos.

la información necesaria que permitiera ir descubriendo la manera mediante la cual ellos comprenden, definen y caracterizan estas palabras. Para ejemplificar lo anterior, a continuación se presentan algunas de las preguntas que se les hicieron a los niños:

- a. ¿Qué es para ti la *felicidad*?
- b. ¿Cuándo has sentido tú *felicidad*?

ANÁLISIS

Dadas las características de esta investigación, el análisis que se hizo fue de corte cualitativo, razón por la cual se ofrece una interpretación de los datos a partir de la evaluación de las definiciones elaboradas por los niños. En otras palabras, partimos de la idea de que a mayor puntaje hay mayor desarrollo lingüístico. A este respecto, cabe mencionar que las definiciones fueron evaluadas a partir de los criterios que se explicitan a continuación.

En primer lugar, se tomó el modelo de la definición formal como un ideal a alcanzar. En segundo lugar, dado que las definiciones propuestas por los niños nunca llegaron a cumplir cabalmente con los requisitos de la definición formal, se les otorgó un valor dependiendo de sus características.

Los valores que se dieron a las definiciones⁶ de los niños fueron los siguientes:

- a) 0 puntos si no dijeron nada o no respondieron a la pregunta.
Ej. ¿*Qué es para ti la tristeza*?
—*Ya se me olvidó*
(Diana, 6 años de edad, 1°)
- b) 1 punto si en su definición aparece un ejemplo.
Ej. ¿*Qué es para ti el dolor*?
—*Como cuando te dan calambres o te duele la espalda.*
(Gaby, 12 años de edad, 6°)

⁶ El *corpus* completo de definiciones por los niños, así como la evaluación de las mismas, aparecen en el anexo 2.

- c) 2 puntos si en su definición transformaron el sustantivo en cuestión en un verbo o adjetivo, o en la forma *estar* + *adjetivo*.

Ej. *¿Qué es para ti la felicidad?*

—*Para mí sería la felicidad que estamos felices y es bueno para nuestro humor...*

(Paty, 9 años de edad, 3°)

- d) 3 puntos si en su definición utilizaron una paráfrasis, una categoría general como ‘algo’ o ‘cosa’, o un antónimo.

Ej. *¿Qué es para ti el enojo?*

—*El enojo... es cuando no estás feliz, no estás así... como feliz.*

(Paty, 9 años de edad, 3°)

- e) 4 puntos si en su definición hicieron uso de un hiperónimo.

Ej. *¿Qué es para ti el amor?*

—*El amor es otro sentimiento que por ejemplo, que un niño esté enamorado de una niña y la niña también esté enamorada del niño.*

(Gaby, 12 años de edad, 6°)

Por medio de estos valores, se buscó tener una serie de criterios objetivos para poder observar el tipo de características que prevalecen en las definiciones de los niños dependiendo de su edad y grado de escolaridad.

Resultados

A continuación se presenta una síntesis de la puntuación final que los niños obtuvieron en cada una sus definiciones; cabe mencionar que en el anexo 2 aparecen las respuestas completas, donde además se resaltan aquellas características que fueron evaluadas según los criterios recién descritos:

Cuadro 1. *Puntaje obtenido en las definiciones de los informantes para cada una de las palabras consideradas*

Nombre, edad y escolaridad	<i>Felicidad</i>	<i>Miedo</i>	<i>Tristeza</i>	<i>Emoción</i>	<i>Enfermedad</i>	<i>Dolor</i>	<i>Amor</i>	<i>Enojo</i>	<i>Asco</i>	<i>Preocupación</i>
Diana, 6 años, 1º de primaria	1	1	0	1	0	3	1	1	4	0
Mahuitzin, 6 años, 1º de primaria	1	1	1	1	0	0	4	1	4	1
Daniel, 9 años, 3º de primaria	3	3	1	1	3	3	3	1	4	3
Paty, 9 años, 3º de primaria	5	1	3	4	1	3	6	1	6	3
Mario, 12 años, 6º de primaria	4	4	4	5	4	6	8	6	7	5
Gaby, 12 años, 6º de primaria	10	4	5	5	4	3	7	4	7	4

El cuadro 1 concentra el puntaje que obtuvieron nuestros informantes para cada palabra considerada. La primera columna del eje vertical presenta nombre, edad y grado escolar de cada uno de ellos. Por su parte, en la primera columna del eje horizontal aparecen las 10 palabras que se tomaron en cuenta. Debajo de cada uno de estos vocablos se muestra el puntaje obtenido por cada niño a partir de la evaluación de sus definiciones con los criterios expuestos al inicio de este apartado.

A primera vista, los resultados obtenidos muestran que, en la mayoría de los casos, los niños de 6º obtuvieron una mayor puntuación en sus definiciones que los de 3º y 1º. Por ejemplo, en el caso de la palabra *felicidad* observamos que uno de los entrevistados obtuvo un puntaje de 10. A continuación hacemos un desglose de dicha puntuación:

1. ¿Qué es para ti la *felicidad*?

- a. **Es un sentimiento** que tienes adentro, que lo puedes demostrar tú mismo, por ejemplo que **estás feliz** porque **sacaste puro diez**, es un sentimiento que **no es como la tristeza**. El amor es uno de muchos otros sentimientos.

(Gaby, 12 años de edad, 6º)

b. *Desglose:*

i. *Es un sentimiento:* hiperónimo = **4 puntos**

ii. *Estás feliz:* *estar* + adjetivo = **2 puntos**

iii. *Sacaste puro diez:* Ejemplo = **1 punto**

iv. *Un sentimiento que no es como la tristeza:* antónimo = **3 puntos**

Total = 10 puntos

DISCUSIÓN

Tal y como se muestra en el cuadro 1, las definiciones elaboradas por los niños reflejan ciertas limitaciones en relación con los requisitos de una definición formal; la cual, como se especificó, consta de un género próximo más una diferencia o varias diferencias específicas. Con base en lo observado en los datos, se puede interpretar que en las definiciones hay una prevalencia de lo idiosincrático, anecdótico y personal sobre lo que se espera en una definición formal; es decir, la lengua se manifiesta sobre todo como una *actividad* o una *energeia*, pues los niños, sin importar su edad o grado de escolaridad, contextualizan y caracterizan estas palabras a partir de sus experiencias de vida y de aquellos ejes fundamentales que conforman su universo personal: la familia y la escuela. Esto no es de extrañarse si se toma en consideración que el descubrimiento de que las palabras son una entidad separada de las cosas y realidades que designan, implica un alto grado de reflexión sobre la lengua. Es decir, el predominio de lo anecdótico y personal es un reflejo de la importancia que tienen las experiencias individuales y el conocimiento del mundo para interpretar el significado de los signos lingüísticos.

A pesar de lo anterior, los resultados obtenidos sí revelan la existencia de diferencias y similitudes significativas en cuanto a las características que presentan las definiciones producidas por los niños dependiendo de su edad y grado escolar.

Esta situación concuerda con las observaciones de Nippold (1998) y Snow (1990), quienes señalan que, a medida que los niños van creciendo y madurando, se presenta un incremento gradual en su capacidad para hacer definiciones formales de distintos tipos de palabras.

En cuanto a las similitudes, más allá de la edad y escolaridad de los niños, la estrategia que predomina en sus respuestas es la de uti-

lizar un ejemplo para caracterizar el significado de estos sustantivos abstractos:

2. ¿Qué es para ti la *emoción*?
 - a. *Cuando se me va a caer un diente, porque me deja dinero el ratón o el hada de los dientes.*
(Diana, 6 años de edad, 1°)
 - b. *Cuando llega mi papi (del trabajo).*
(Mahuitzin, 6 años de edad, 1°)
 - c. *Cuando me compran un carro, o una caja de Lego.*
(Daniel, 9 años de edad, 3°)
 - d. *...si tenías antes malas calificaciones y puedes mejorar tus calificaciones.*
(Paty, 9 años de edad, 3°)
 - e. *...como cuando te dicen una noticia buena y tú sientes que es bueno.*
(Mario, 12 años de edad, 6°)
 - f. *Que sacas un diez por primera vez, o que te compran algo que has querido desde pequeño, o que puedes hacer algo que quieres hacer desde hace mucho tiempo.*
(Gaby, 12 años de edad, 6°)

Asimismo, es de llamar la atención que en los ejemplos aparecen situaciones hipotéticas en donde uno podría experimentar el sentimiento o sensación en cuestión, o anécdotas de experiencias que se han repetido a lo largo de la vida de estos niños:

3. ¿Qué es para ti el *asco*?
 - a. *Cuando me sirven algo que no me gusta. Un día las hormigas vinieron a mi casa y se metieron al pozole y nos las comimos, pero ya estaban muertas.*
(Diana, 6 años de edad, 1°)

4. ¿Qué es para ti la *tristeza*?

- a. *Cuando no me compran algo, es que yo quería un avión, bueno, una caja de... unas cosas que se construyen y le dije a mi papá y me dijo que no.*

(Mahuitzin, 6 años de edad, 1°)

5. ¿Qué es para ti la *enfermedad*?

- a. *Como cuando te da varicela, te salen granitos y no te debes rascar, porque en vez de darte comezón te va como a arder; a mí me salió una aquí bien grandota.*

(Daniel, 9 años de edad, 3°)

6. ¿Qué es para ti el *enojo*?

- a. *Cuando yo estoy jugando con algo y mis primos me lo quieren quitar.*

(Paty, 9 años de edad, 3°)

7. ¿Qué es para ti la *felicidad*?

- c. *(La felicidad) es así poder jugar, andar en patineta.*

(Mario, 12 años de edad, 6°)

8. ¿Qué es para ti la *preocupación*?

- a. *Cuando alguien anda muy angustiado por algo, por ejemplo que no puede pagar la casa de sus hijos, que no puede pagar comida para su familia, que no puede sostener a su familia y cosas así; que no encuentra trabajo.*

(Gaby, 12 años de edad, 6°)

En lo que concierne a las diferencias, se observa que los niños de 1° prácticamente siempre utilizan ejemplos para caracterizar el significado de los sustantivos elegidos; no obstante, al profundizar en las definiciones de los de 3°, se observa la aparición de nuevas estrategias como el uso de paráfrasis y antónimos. Esta tendencia se mantiene en las definiciones de los de 6°; no obstante, éstos fueron los únicos en hacer un uso explícito de hiperónimos al definir algunas palabras:

9. *Paráfrasis:*

- a. *(Miedo) Que **te asustas** y tu corazón late rápidamente.*

(Daniel, 9 años de edad, 3°)

- b. (*Miedo*) Estar **asustado, aterrado**.
(Mario, 12 años de edad, 6°)
- c. La tristeza es **cuando te emocionas**, porque hay veces que te puedes emocionar y puedes llorar.
(Paty, 9 años de edad, 3°)
- d. (*Amor*) Cuando te dan **cariño**.
(Mario, 12 años de edad, 6°)
- e. (*Preocupación*) Cuando alguien anda **muy angustiado** por algo.
(Gaby, 12 años de edad, 6°)

10. *Antónimos:*

- a. El enojo... es cuando **no estás feliz**.
(Mario, 12 años de edad, 6°)
- b. (*Felicidad*) ...no es estar así **enojados, tristes, deprimidos**.
(Paty, 9 años de edad, 3°)
- c. (*Felicidad*) ... es un sentimiento que **no es como la tristeza**.
(Gaby, 12 años de edad, 6°)
- d. (*Amor*) El amor es muy bonito pero si te hacen enojar ya no sientes amor, ya sientes **odio**.
(Paty, 9 años de edad, 3°)

11. *Hiperónimos:*

- a. Tristeza es otro **sentimiento** que también demuestra nuestro propio senti... nuestro propio sentimiento que tenemos adentro.
(Gaby, 12 años de edad, 6°)
- b. (*Tristeza*) Es como **un sentimiento**, se siente como que raro.
(Mario, 12 años de edad, 6°)

- c. El amor es otro **sentimiento** que, por ejemplo, que un niño esté enamorado de una niña y la niña también esté enamorada del niño.
(Gaby, 12 años de edad, 6°)
- d. (*Amor*) También es pus es como, también es **un sentimiento** muy dado a las pasiones, tú quieres tener novia y la empiezas así.
(Mario, 12 años de edad, 6°)
- e. (*Emoción*) también es **un sentimiento** que tienes en la mente y en el corazón.
(Gaby, 12 años de edad, 6°)
- f. (*Emoción*) **Una reacción** que te pasa, como cuando te dicen una noticia buena y tú sientes que es bueno, te emocionas mucho.⁷
(Mario, 12 años de edad, 6°)
- g. (*Felicidad*) Es **un sentimiento** que tienes adentro, que lo puedes demostrar tú mismo, por ejemplo que estás feliz porque sacaste puro diez.
(Gaby, 12 años de edad, 6°)

Es importante recalcar que el uso del género próximo, o hiperónimo, es una de las características principales de una definición formal; por lo mismo, resulta interesante encontrar que solamente en las definiciones de los niños de 6° aparezcan palabras del tipo *sentimiento* y *reacción*. A su vez, se debe señalar que el hecho de que los más pequeños no utilicen este tipo de estrategias a la hora de definir, no implica

⁷ Es de llamar la atención que la palabra *reacción* es justamente el hiperónimo o categoría superordinada que se utiliza en el DEM para la primera acepción que aparece bajo la entrada *emoción*:

emoción

s f

1 Reacción del ánimo ante ciertos acontecimientos, situaciones o experiencias; implica la acción de mecanismos psicológicos y supone determinadas alteraciones fisiológicas. (<<http://dem.colmex.mx>>)

en absoluto que no comprendan su significado, pues la caracterización que hacen de éste en las palabras por medio de ejemplos, deja entrever el conocimiento que tienen de ellas, conocimiento que está fundado ante todo en una base empírica. En este sentido, se observa que saben reconocer el tipo de situaciones o contextos que pueden provocar que alguien experimente este tipo de sensaciones, emociones o sentimientos. Esto refleja la importancia que tiene el uso a la hora de aprender el significado de las palabras, pues en la mayoría de los casos, lo normal es que los niños se enfrenten con este tipo de léxico en un contexto práctico; es decir, la lengua se les manifiesta como actividad o *energeia*.

Un ejemplo que vale la pena destacar es la caracterización del significado de *asco*. Si se miran con atención las definiciones que dieron los niños, se nota claramente que en el fondo de lo dicho está presente el significado canónico y social de la palabra. Esto resulta sumamente sugestivo si se parte de la premisa de que “la lengua determina nuestra introducción al medio social y la convivencia con los otros” (Aranza Herrera 2010, p. 16):

12. *Significado canónico:*

asco

s m

1 Sensación de malestar estomacal, generalmente acompañada de ganas de vomitar, provocada por algo que se ha comido o bebido. (DEM, <<http://dem.colmex.mx>>)

13. *Definiciones para la palabra asco:*

a. Cuando me sirven **algo que no me gusta**. Un día las hormigas vinieron a mi casa y se metieron al pozole y nos las comimos, pero ya estaban muertas.

(Diana, 6 años de edad, 1°)

b. Cuando a mí no me gusta **nada podrido**.

(Mahuitzin, 6 años de edad, 1°)

c. Cuando te dan **algo** que no te gusta y sientes que vas a **vomit**ar.

(Daniel, 9 años de edad, 3°)

- d. Sería una cosa que.... **Una cosa muy asquerosa** como algunos insectos que son muy asquerosos.
(Paty, 9 años de edad, 3°)
- e. Es **algo que te da**, el olor es así como que raro, no te agrada el olor y empiezas a hacer caras malas, **no te gusta el olor**.
(Mario, 12 años de edad, 6°)
- f. Pues es **algo que sientes en tu mente** o en tu boca, porque hay **cosas que se comen**. Yo siento que el asco es algo que nos dice que nuestra mente o a nuestro cuerpo no le gusta, entonces por eso le da asco. Algo que no le gusta, o algo que les disgusta, en pocas palabras.
(Gaby, 12 años de edad, 6°)

A la luz de estas definiciones, queda claro que lo que se resalta, con premeditación, en negritas, forma explícita o implícitamente parte de los semas de definición canónica propuesta por el DEM. Asimismo, todas las definiciones elaboradas por los niños manifiestan el hecho de que se trata de una consecuencia corporal desagradable provocada por algo que, por lo general, es un alimento. Son precisamente ejemplos como éste los que permiten argumentar que existe una estabilidad en el significado de los signos lingüísticos, pues estas caracterizaciones reflejan en mayor o menor medida el significado socialmente compartido. Esto, a pesar de que es negociado y construido constantemente por cada individuo y cada generación a lo largo del tiempo.

Por otro lado, las estrategias y formulaciones que se expresan al definir, según su edad, manifiestan que, lingüísticamente, hay un desarrollo que les permite a los niños ir consolidando poco a poco la capacidad de conceptualizar las palabras como entes independientes, yendo de lo concreto a lo abstracto para abstraer su significado más allá del contexto de uso en el que aparecen. Dicho de otro modo, a través de un ejercicio tal como hacer la definición de una palabra, los niños son puestos en una situación donde se ven obligados a reflexionar sobre su propia lengua y la manera en que ésta se utiliza dentro del proceso de la significación.

CONSIDERACIONES FINALES

Algunas conclusiones provisionales que se derivan a partir del análisis de los datos presentados son: 1. Sí existe un desarrollo en el tipo de características que suelen presentar las definiciones elaboradas por los niños dependiendo de su edad y grado de escolaridad. En este sentido, mientras que los más pequeños utilizan, casi exclusivamente, la estrategia de ofrecer un ejemplo para describir el significado de estas palabras, los de 3° y 6° ponen en juego otras estrategias como el uso de antónimos y paráfrasis. Asimismo, si bien el uso de hiperónimos no es algo que abunde en sus respuestas, llama la atención que solamente en las definiciones elaboradas por los de 6° se utilizara el recurso de los hiperónimos. Estos hallazgos validan la hipótesis de que los niños pasan de hacer definiciones idiosincráticas o personales, a definiciones que adquieren ciertos rasgos de una definición formal. Además, estos datos también sugieren que, a mayor edad, parece haber una organización conceptual más jerárquica en la que resulta más sencillo establecer y verbalizar clases y subclases léxicas. Por otro lado, debemos reconocer que es posible que las respuestas de los participantes hayan estado hasta cierto punto condicionadas por la manera en la que les fueron presentadas las preguntas. En este sentido, ante un cuestionamiento como: “¿Qué es para ti x o y ?”, pudiera ser que se esté motivando a los niños a ofrecer contestaciones personales y no necesariamente a pensar en el significado de la palabra en cuestión. Por lo mismo, sería de sumo interés volver a realizar esta prueba de elicitación de datos pero formulando las preguntas de un modo más neutral, como por ejemplo: “¿Qué significa x ?” o “¿Cuál es el significado de y ?”, para posteriormente contrastar los resultados. Por el momento, se debe aceptar que ésta es una de las limitantes de la presente investigación, que, no obstante, bien podría superarse de la forma recién descrita.

2. Resulta incuestionable que el uso activo de la lengua y las experiencias de vida tienen una gran influencia en el proceso de construcción del significado del léxico en general, y el relacionado con sensaciones, emociones y sentimientos, en particular. Esto confirma que es difícil hacer a un lado una concepción de la lengua como actividad o *energeia*, pues para los seres humanos hablar una lengua es ante todo una acción; no obstante, en los alumnos de 6° ya se

observa cierta objetivación de ella cuando se les pide que definan un concepto abstracto. Dadas estas condiciones, el uso activo de la lengua se encuentra “necesariamente ligado a la experiencia humana, a la práctica del hablar, al desarrollo histórico y al mundo social en el que ser humano encuentra su plenitud” (Lara 2006, p. 40).

Dado que ninguna de las definiciones que ofrecieron los niños cumplió con los estándares de lo que representa hacer una formal, queda pendiente retomar esta investigación tomando una muestra más grande con alumnos de diferentes escuelas y ampliando el rango de edad de los informantes hasta los 15 años de edad. Esto con el objetivo de indagar si existen cambios significativos en el tipo de definiciones que ofrecen los adolescentes gracias a su mayor desarrollo lingüístico y cognitivo y al nivel socioeconómico y método de educación en el que están inmersos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCINA FRANCH, JUAN y JOSÉ MANUEL BLECUA 2001. *Gramática española*, Barcelona: Ariel.
- ARANDA HERRERA, ALEJANDRA 2010. *El patito feo. Comprensión de algunos conceptos abstractos en niños en edad escolar*. Tesis de Licenciatura. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 2002. *Estudios sobre habla infantil en años escolares. “...un solecito calentote”*. México: El Colegio de México (Estudios de Lingüística, 2).
- BERKO GLEASON, JEAN y BARBARA ALEXANDER PAN 1997. “Semantic development: Learning the meaning of words”, en *The development of language*. Ed. Jean Berko Gleason. 4ª ed. Boston, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, pp. 122-155.
- COSERIU, EUGENIO 1992. *Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos. [1988]
- GUTIERREZ-CLELLEN, VERA F. Y LISA DECURTIS 1999. “Word definition skills in Spanish-speaking children with language impairment”, *Communication Disorders Quarterly*, 2(1), pp. 23-31.
- HUMBOLDT, WILHELM VON 1990. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia en el desarrollo espiritual de la humanidad*. Trad. y pról. Ana Agud. Madrid: Anthropos. [1836]

- LARA, LUIS FERNANDO (dir.) 2010. *Diccionario del español de México* (DEM). México: El Colegio de México, en <<http://dem.colmex.mx>> [febrero-junio de 2012].
- 2006. *Curso de lexicología*. México: El Colegio de México.
- LÓPEZ GARCÍA, ÁNGEL 1991. *La psicolingüística*. Madrid: Síntesis.
- MCGHEE-BIDLACK, BETTY 1991. “The development of noun definitions: A metalinguistic analysis”, *Journal of Child Language*, 18, Cambridge University Press, pp. 417-434.
- NIPPOLD, MARILYN A. 1998. “The definition of words” en *Later language development. The school-age and adolescent years*. 2ª ed. Austin: Pro-ed., pp. 43-57.
- SNOW, CATHERINE E. 1990. “The development of definitional skill”, *Journal of Child Language*, 17, Cambridge University Press, pp. 697-710.
- TOMASELLO, MICHAEL 2006. “Acquiring linguistic constructions”, en *Handbook of child psychology, Volume 2: Cognition, perception and language*. Eds. Robert Siegler y Deanna Kuhn. Hoboken/Nueva Jersey: John Wiley & Sons, pp. 255-298.

ANEXO 1. *Imágenes motivadoras*

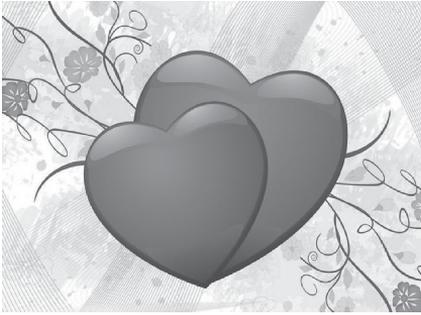


Figura 1. *Amor*



Figura 2. *Asco*



Figura 3. *Emoción*



Figura 4. *Dolor*



Figura 5. *Enfermedad*



Figura 6. *Enojo*



Figura 7. *Felicidad*



Figura 8. *Miedo*



Figura 9. *Preocupación*



Figura 10. *Tristeza*

ANEXO 2. *Evaluación de las definiciones propuestas por los niños para cada palabra*

Cuadro 2. *Felicidad: ¿Qué es para ti la felicidad?*

NOMBRE	EDAD Y GRADO ESCOLAR	DEFINICIÓN	PUNTAJE	PUNTAJE TOTAL
Diana	6 años/ 1° de primaria	Que ella (mi hermana) me quiere, que ella no me quiere pegar. Cuando mi hermana no se enoja conmigo	I. Ejemplo: 1	1
Mahuitzin	6 años/ 1° de primaria	Cuando juego atrapadas. Cuando le escribo la carta a los Reyes Magos; cuando me trajeron mi Xbox.	I. Ejemplo: 1	1
Daniel	9 años/ 3° de primaria	Que <u>estés feliz</u> ; por ejemplo, está jugando tu equipo ¿no?, Cruz Azul contra América, y le vas al Cruz Azul, y que... y que llega y le da un gol, y te pones así, así: ¡Gooool!	I. Ejemplo: 1 II. Estar + adjetivo: 2	3
Paty	9 años/ 3° de primaria	Cuando <u>estás feliz</u> de una persona o de ti mismo. Para mí sería la felicidad <u>que estamos felices</u> y es bueno para nuestro humor, no es estar así <u>enojados, tristes, deprimidos</u> .	I. Estar + adjetivo: 2 II. Antónimo: 3	5
Mario	12 años/ 6° de primaria	(La felicidad) es así <u>poder jugar, andar en patineta</u> . Es <u>algo que se siente</u> y se debe hacer sin desorden porque de lo contrario se puede dañar a alguien.	I. Ejemplo: 1 II. Categoría general 'algo': 3	4
Gaby	12 años/ 6° de primaria	Es un <u>sentimiento</u> que tienes adentro, que lo puedes demostrar tú mismo; por ejemplo, que <u>estás feliz</u> porque <u>sacaste puro diez</u> . Es un sentimiento que <u>no es como la tristeza</u> . El amor es uno de muchos otros sentimientos.	I. Hiperónimo: 4 II. Estar + adjetivo: 2 III. Ejemplo: 1 IV. Antónimo: 3	10

Cuadro 3. Miedo: ¿Qué es para ti el miedo?

NOMBRE	EDAD Y GRADO ESCOLAR	DEFINICIÓN	PUNTAJE	PUNTAJE TOTAL
Diana	6 años/ 1° de primaria	Que me quiere pegar mi hermana y que me quiere lastimar.	I. Ejemplo: 1	1
Mahuitzin	6 años/ 1° de primaria	Cuando veo películas de terror.	I. Ejemplo: 1	1
Daniel	9 años/ 3° de primaria	Que <u>te asustas</u> y tu corazón late rápidamente.	I. Paráfrasis: 3	3
Paty	9 años/ 3° de primaria	Cuando me dejan sola, como cuando se va la luz y este... es que mi cuarto está todo oscuro, oscuro; en esas veces he sentido miedo. Siento que algo me vigila.	I. Ejemplo: 1	1
Mario	12 años/ 6° de primaria	Estar <u>asustado, aterrado</u> , que <u>te regañen o te castiguen</u> . El miedo puede ayudarte a no hacer ciertas cosas.	I. Paráfrasis: 3 II. Ejemplo: 1	4
Gaby	12 años/ 6° de primaria	El miedo es <u>algo</u> que tenemos adentro que, por ejemplo, <u>a mí me da miedo la oscuridad</u> porque desde chiquita yo dormía sin luz de noche; pero una vez, cuando fui al baño, vi uno de esos, de esos rojos que se ponen ahí para aromatizar el baño. Bueno estaba como prendido esa cosa, yo fui al baño bien contenta y como estaba colgado como un vestido ahí en... ahí abajito, me asusté y salí corriendo con mi mamá. Entonces pensé que era alguien.	I. Categoría general 'algo': 3 II. Ejemplo: 1	4

Cuadro 4. *Tristeza: ¿Qué es para ti la tristeza?*

NOMBRE	EDAD Y GRADO ESCOLAR	DEFINICIÓN	PUNTAJE	PUNTAJE TOTAL
Diana	6 años/ 1° de primaria	Ya se me olvidó.	-	0
Mahuitzín	6 años/ 1° de primaria	Ayer mi hermana estuvo llorando, porque se pegó aquí (en la cabeza).	I. Ejemplo: 1	1
Daniel	9 años/ 3° de primaria	Cuando no me compran algo, es que yo quería un avión, bueno, una caja de... Una cosas que se construyen y le dije a mi papá y me dijo que no.	I. Ejemplo: 1	1
Paty	9 años/ 3° de primaria	La tristeza es <u>cuando te emocionas</u> , porque hay veces que te puedes emocionar y puedes llorar.	I. Paráfrasis: 3	3
Mario	12 años/ 6° de primaria	Es como un <u>sentimiento</u> , se siente como que raro.	I. Hiperónimo: 4	4
Gaby	12 años/ 6° de primaria	Tristeza es otro <u>sentimiento</u> que también demuestra nuestro propio senti... nuestro propio sentimiento que tenemos adentro. <u>Por ejemplo que yo saqué 8.5, ¿no?</u> , cuando siempre saco 10, entonces a mí me pone triste porque tal vez me regañen o me sentencien en algo.	I. Hiperónimo: 4 II. Ejemplo: 1	5

Cuadro 5. *Emoción: ¿Qué es para ti la emoción?*

NOMBRE	EDAD Y GRADO ESCOLAR	DEFINICIÓN	PUNTAJE	PUNTAJE TOTAL
Diana	6 años/ 1° de primaria	Cuando se me va a caer un diente, porque me deja dinero el ratón o el hada de los dientes. Tengo su película pero no me acuerdo de cómo se llama...	I. Ejemplo: 1	1
Mahuitzin	6 años/ 1° de primaria	Cuando llega mi papi (del trabajo).	I. Ejemplo: 1	1
Daniel	9 años/ 3° de primaria	Cuando me compran un carro, o una caja de Lego; son unas cosas que construyes y eso me gusta mucho y (me) pongo también feliz.	I. Ejemplo: 1	1
Paty	9 años/ 3° de primaria	La emoción para mí sería <u>algo</u> agradable Porque puedes hacer algo bien, si tenías antes malas calificaciones y puedes mejorar tus calificaciones.	I. Categoría general 'algo': 3 II. Ejemplo: 1	4
Mario	12 años/ 6° de primaria	Una <u>reacción</u> que te pasa, como cuando te dicen una noticia buena y tú sientes que es bueno, te emocionas mucho.	I. Hiperónimo: 4 II. Ejemplo: 1	5
Gaby	12 años/ 6° de primaria	Que sacas un 10 por primera vez, o que te compran algo que has querido desde pequeño, o que puedes hacer algo que quieres hacer desde hace mucho tiempo. También <u>es un sentimiento</u> que tienes en la mente y en el corazón.	I. Ejemplo: 1 II. Hiperónimo: 4	5

Cuadro 6. *Enfermedad: ¿Qué es para ti la enfermedad?*

NOMBRE	EDAD Y GRADO ESCOLAR	DEFINICIÓN	PUNTAJE	PUNTAJE TOTAL
Diana	6 años/ 1° de primaria	No sé.	-	0
Mahuitzin	6 años/ 1° de primaria	-	-	0
Daniel	9 años/ 3° de primaria	Es cuando <u>se enferma</u> una persona. Como cuando te da varicela, te salen granitos y no te debes rascar, porque en vez de darte comezón te va como a arder; a mí me salió una aquí bien grandota.	I. De sustantivo a verbo: 2 II. Ejemplo: 1	3
Paty	9 años/ 3° de primaria	Que la enfermedad se puede contagiar por microbios.	I. Ejemplo: 1	1
Mario	12 años/ 6° de primaria	<u>Algo</u> que pasa temporalmente; como cuando salgo al frío y empiezo a estornudar, yo me siento enfermo y siento así muchas cosas.	I. Categoría general 'algo': 3 II. Ejemplo: 1	4
Gaby	12 años/ 6° de primaria	Cuando algún bicho o <u>algo</u> nos está pasando en el cuerpo. Por ejemplo, que tienes lombrices en la panza, entonces te enfermas de diarrea y cosas así. La gripe es otra enfermedad que no puedes asistir a la escuela y si puedes asistir debes de ir con cubrebocas y bien preparado para no contagiar a los otros. Enfermedad es cuando alguien tiene <u>un problema en el cuerpo</u> o en alguna parte, entonces, este, tiene algún bicho o se le derramó algo; por ejemplo, el bilis, cuando se enferman del estómago o creo que los tienen que operar y no sé qué tanto.	I. Ejemplo: 1 II. Categoría general 'algo' y 'un problema': 3	4

Cuadro 7. *Dolor: ¿Qué es para ti el dolor?*

NOMBRE	EDAD Y GRADO ESCOLAR	DEFINICIÓN	PUNTAJE	PUNTAJE TOTAL
Diana	6 años/ 1° de primaria	Que <u>me duele</u> mucho si me pego en la espalda, también en mi cabeza, en mis pies y en mis rodillas.	I. De sustantivo a verbo: 2 II. Ejemplo: 1	3
Mahuitzin	6 años/ 1° de primaria	-	-	0
Daniel	9 años/ 3° de primaria	Cuando te pegas y <u>te duele</u> mucho.	I. De sustantivo a verbo: 2 II. Ejemplo: 1	3
Paty	9 años/ 3° de primaria	Yo lo describiría... este... que por cargar cosas pesadas o algo pesado.. este.. por eso se causa el dolor, o de que tengas una enfermedad y te <u>pueda doler</u> la espalda o las rodillas.	I. Ejemplo: 1 II. De sustantivo a verbo: 2	3
Mario	12 años/ 6° de primaria	Como que <u>algo</u> que se puede curar; una enfermedad que se cura, pero también puede regresar. <u>Algo</u> que llevas adentro de ti y ya se queda ahí. pus es como <u>una contracción</u> que tienes cuando este... cuando no haces ejercicio, estás sentado o haciendo algo; cuando quieres hacer otra cosa, te empieza, así si estás sentado y te paras, te <u>empieza a doler</u> la espalda así o otros lugares.	I. Categoría general 'algo': 3 II. Ejemplo: 1 III. De sustantivo a verbo: 2	6
Gaby	12 años/ 6° de primaria	Como cuando te dan calambres o <u>te duele</u> la espalda. El dolor es como si tú te cayeras y te rasparas o te sangraras.	I. Ejemplo: 1 II. De sustantivo a verbo: 2	3

Cuadro 8. Amor: ¿Qué es para ti el amor?

NOMBRE	EDAD Y GRADO ESCOLAR	DEFINICIÓN	PUNTAJE	PUNTAJE TOTAL
Diana	6 años/ 1° de primaria	Cuando estoy con mi familia	I. Ejemplo: 1	1
Mahuitzin	6 años/ 1° de primaria	Que mis papás me <u>quieren mucho</u> , porque siempre me vienen a abrazar.	I. Ejemplo: 1 II. Paráfrasis: 3	4
Daniel	9 años/ 3° de primaria	Cuando dos personas <u>se enamoran</u> .	I. Ejemplo: 1 II. De sustantivo a verbo: 2	3
Paty	9 años/ 3° de primaria	El amor sería para mí <u>algo</u> bonito. El amor es muy bonito pero si te hacen enojar ya no sientes amor, ya sientes <u>odio</u> .	I. Categoría general 'algo': 3 II. Antónimo: 3	6
Mario	12 años/ 6° de primaria	Cuando te dan <u>cariño</u> . También es... pus es como... también es <u>un sentimiento</u> muy dado a las pasiones. Tú quieres tener novia y la empiezas así, y le empiezas a decir y se empiezan a amar los dos, ¿no?	I. Paráfrasis: 3 II. Hiperónimo: 4 III. Ejemplo: 1	8
Gaby	12 años/ 6° de primaria	El amor es otro <u>sentimiento</u> que por ejemplo, que un niño esté enamorado de una niña y la niña también <u>está enamorada</u> del niño. Entonces este... a veces por tan enamorado que estás, no pones atención.	I. Hiperónimo: 4 II. Ejemplo: 1 III. Estar + adjetivo: 2	7

Cuadro 9. *Enojo: ¿Qué es para ti el enojo?*

NOMBRE	EDAD Y GRADO ESCOLAR	DEFINICIÓN	PUNTAJE	PUNTAJE TOTAL
Diana	6 años/ 1° de primaria	Cuando mi hermana me empieza a pegar, yo le regreso cuando me pegó, me pega.	I. Ejemplo: 1	1
Mahuitzin	6 años/ 1° de primaria	Cuando me molestan y yo empiezo a gritar, porque cuando yo no les hago nada ellos me empiezan a molestar.	I. Ejemplo: 1	1
Daniel	9 años/ 3° de primaria	Por... por ejemplo un niño está jugando fútbol y patea el balón y le rompe el vidrio con el balón a su vecino y se enoja.	I. Ejemplo: 1	1
Paty	9 años/ 3° de primaria	Cuando yo estoy jugando con algo y mis primos me lo quieren quitar.	I. Ejemplo: 1	1
Mario	12 años/ 6° de primaria	El enojo... es cuando <u>no estás feliz</u> , no estás así... como feliz. Cuando algo molesta, ¿no? Cuando escuchas algo que te <u>molesta</u> , te enojas.	I. Paráfrasis: 3 II. Paráfrasis: 3	6
Gaby	12 años/ 6° de primaria	Cuando una persona <u>se molesta</u> de algo o cuando está muy pero muy molesta con la persona o con él mismo.	I. Ejemplo: 1 II. Paráfrasis: 3	4

Cuadro 10. *Asco: ¿Qué es para ti el asco?*

NOMBRE	EDAD Y GRADO ESCOLAR	DEFINICIÓN	PUNTAJE	PUNTAJE TOTAL
Diana	6 años/ 1° de primaria	Cuando me sirven algo que <u>no me gusta</u> . Un día las hormigas vinieron a mi casa y se metieron al pozole y nos las comimos, pero ya estaban muertas.	I. Ejemplo:1 II. Paráfrasis: 3	4
Mahuitzin	6 años/ 1° de primaria	Cuando a mí <u>no me gusta</u> nada podrido.	I. Ejemplo:1 II. Paráfrasis: 3	4
Daniel	9 años/ 3° de primaria	Cuando te dan algo que <u>no te gusta</u> y sientes que vas a vomitar.	I. Ejemplo: 1 II. Paráfrasis: 3	4
Paty	9 años/ 3° de primaria	Sería una <u>cosa</u> que.... Una cosa muy <u>asquerosa</u> , como algunos insectos que son muy asquerosos.	I. Ejemplo: 1 II. Categoría general 'cosa': 3 III. Sustantivo a adjetivo: 2	6
Mario	12 años/ 6° de primaria	Es <u>algo</u> que te da, el olor es así como que raro, <u>no te agrada</u> el olor y empiezas a hacer caras malas; <u>no te gusta</u> el olor.	I. Ejemplo: 1 II. Categoría general 'algo': 3 III. Paráfrasis: 3	7
Gaby	12 años/ 6° de primaria	Pues es <u>algo</u> que sientes en tu mente o en tu boca, porque hay cosas que se comen. Yo siento que el asco es algo que nos dice que nuestra mente o a nuestro cuerpo <u>no le gusta</u> , entonces por eso le da asco. Algo que no le gusta, o algo que les <u>disgusta</u> , en pocas palabras.	I. Ejemplo: 1 II. Categoría general 'algo': 3 III. Paráfrasis: 3	7

Cuadro 11. *Preocupación: ¿Qué es para ti la preocupación?*

NOMBRE	EDAD Y GRADO ESCOLAR	DEFINICIÓN	PUNTAJE	PUNTAJE TOTAL
Diana	6 años/ 1° de primaria	No sé.	-	0
Mahuitzin	6 años/ 1° de primaria	Cuando no llega mi papi (del trabajo).	I. Ejemplo: 1	1
Daniel	9 años/ 3° de primaria	Que cuando, un ¿cómo se llama?, un señor esté así bien y su amigo le llame, por... por teléfono y le diga: “a ver si no te despide el jefe” y dice: “Ah, sí es cierto”, y ya <u>estás así preocupado</u> .	I. Ejemplo: 1 II. Estar + adjetivo: 2	3
Paty	9 años/ 3° de primaria	Que <u>se preocupan</u> por algo. Cuando no termino un trabajo o mis papás me puedan regañar. Cuando siento que me preocupo cuando voy a hacer un examen. Siento como que no lo voy a pasar.	I. De sustantivo a verbo: 2 II. Ejemplo: 1	3
Mario	12 años/ 6° de primaria	<u>Algo</u> que te pasa, así, y tú no lo comprendes y luego ya cuando ves algo que te dijeron, pues ya estás más tranquilo y te relajas. Cuando te da así que, te dan algo malo y <u>te preocupas</u> si te va a hacer bien o a hacer mal.	I. Categoría general ‘algo’: 3 II. De sustantivo a verbo: 2	5
Gaby	12 años/ 6° de primaria	Cuando alguien anda <u>muy angustiado</u> por algo; por ejemplo, que no puede pagar la casa de sus hijos, que no puede pagar comida para su familia, que no puede sostener a su familia, y cosas así; que no encuentra trabajo.	I. Paráfrasis: 3 II. Ejemplo: 1	4

EL INFINITIVO NARRATIVO DE LA LENGUA PURÉPECHA EN LOS RELATOS INFANTILES¹

Alejandra Aranda Herrera
EL COLEGIO DE MÉXICO

INTRODUCCIÓN

En purépecha, el uso de las marcas que codifican la información aspectual y temporal en narraciones y leyendas, difiere del que se hace en otro tipo de interacción comunicativa, como en diálogos o frases sueltas (Chamoreau 2004, p. 99). Uno de los rasgos particulares de los relatos es el *infinitivo narrativo* (Foster 1969, Wolf 1989, Chamoreau 2004 y 2006), el cual aparece en las narraciones en el lugar en el que debería ir un verbo flexionado.

En el ejemplo de (1), de acuerdo con la traducción, esperaríamos que el verbo *k'amani* 'terminar' estuviera marcado con un morfema de aspecto habitual (*-sɨn*); en cambio, lo que tenemos es la base con flexión no finita (*-ni*).

¹ Agradezco a Violeta Vázquez Rojas Maldonado y a los dictaminadores que leyeron este trabajo por sus útiles comentarios. Por supuesto, cualquier error u omisión son únicamente míos. También a Guillermo Alejo y Arlene Baltazar Silva, hablantes nativos de purépecha, por su apoyo en la revisión de las grabaciones y traducciones. A las autoridades y maestros de la escuela *Ireti Tikatame* de la comunidad de Huánsito en Chilchota, Michoacán, por todas las facilidades prestadas para que esta investigación pudiera realizarse.

(1) Ka khamakuni tsa pastori aṭini ya
 ka khama-ku-ni tsa pastori aṭi-ni ya
 y terminar+3OBJ+INF DEM.PL pastor decir+INF ya
 ‘Y estos pastores terminan de cantar’

(Chamoreau 2004, p. 122)²

La oración anterior forma parte de la descripción que un adulto, Tata Agustín, hace sobre la fiesta *El encuentro del tabardillo*. Este mismo fenómeno puede ser observado en un relato infantil (2); en este caso, el verbo *nirhání* ‘ir’, se encuentra en infinitivo, por lo que la información temporal y aspectual no puede ser recuperada. Véase que la traducción en (2) no corresponde con la glosa.

(2) Ka imá nirhánia jini
 ka ima ni-rha-ni=ia jini
 CONJ 3SG ir-FOR-INF=ADV allá
 ‘Y él (el peluquero) fue allá’

Dada la naturaleza del infinitivo narrativo y su peculiar comportamiento sintáctico y semántico, mi objetivo en este trabajo es analizar su uso en los relatos de niños purépechas en una etapa crucial de su desarrollo lingüístico, la de los años escolares o etapas tardías de adquisición (Barriga Villanueva 2002). En concreto, busco dar cuenta del proceso que siguen estos niños para expresar la información temporal y aspectual, además de describir la forma en que localizan el tiempo del evento que el infinitivo narrativo no proporciona.

De acuerdo con Berman y Slobin (1994, p. 407), la coherencia temática y la cohesión lingüística son dos elementos que toda narración debe alcanzar; la primera se da en el nivel macro de la organización de la trama y la última en el nivel micro entre las cláusulas individuales adyacentes. Entre los recursos para lograr la cohesión está el uso de las marcas de tiempo, aspecto y modo, y las formas no finitas de los verbos, que son los elementos que analizaré en este trabajo.

Trataré de mostrar que hay una tendencia al dominio del infinitivo narrativo que se va incrementando a lo largo de los años escolares en

² En los ejemplos de otros autores respeté tanto la traducción como las glosas. El significado de las abreviaturas se consigna antes de la bibliografía.

relación directa a la exposición de los niños a textos narrativos, logrando así un texto más cohesivo y coherente.

El texto está organizado como sigue: en primer lugar, enunció algunas características relevantes de la lengua purépecha; posteriormente, presento las estrategias ofrecidas por Chamoreau (2004) para decodificar la información aspectual y temporal de los infinitivos narrativos en purépecha que servirán de base para mi análisis; después, explico la metodología seguida para obtener narrativas de niños purépechas en diversos grados escolares; a continuación, realizo el análisis cualitativo y el cuantitativo de estas narraciones. Al final, ofrezco algunas consideraciones en torno a los resultados obtenidos.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL PURÉPECHA

El purépecha es una lengua aglutinante hablada en el noroeste de Michoacán, México. Según Capistrán (2002), el orden básico de constituyentes es SVO, aunque puede haber cambios de acuerdo con la estructura informativa; su estudio se enfoca en el dialecto del lago de Pátzcuaro, zona que, con otras tres, variante de la Cañada de los once pueblos, Sierra y Ciénega de Zacapu, forma parte de las cuatro zonas dialectales. Sin embargo, Capistrán y Nava (1998), y Chamoreau (2012), han mostrado también que la lengua posee características de una lengua de núcleo final, como su carácter sufijal y el uso de posiciones. Es una lengua nominativo-acusativa y de objeto primario.

Sistema aspectual y temporal del purépecha

El purépecha distingue tres tiempos verbales: pasado $-p$, si el evento ocurre antes del momento de la enunciación; futuro $-a$, si se da después del momento de habla, y presente \emptyset , si el tiempo del evento y el tiempo del habla coinciden.

En cuanto al aspecto “gramatical”, definido por Smith (1991, p. 13) como “la manera de presentar el evento desde una perspectiva o punto de vista particular”,³ la lengua diferencia al progresivo $-xa$ para las

³ La traducción es mía.

situaciones en proceso; al perfectivo *-s* para los eventos vistos como un todo, en donde no se enfoca su estructura interna (Comrie 1976), y el habitual, para expresar la repetición regular de una acción (Carlson 2012, p. 829) o las propiedades de una persona o cosa (Monzón 1997, Bertinetto y Lenci 2012).

El progresivo *-xa* se combina con presente $-\emptyset$ y pasado *-p*. El perfectivo *-s* con el presente $-\emptyset$ para expresar un evento cuyo límite final ya tuvo lugar, o con pasado *-p*, indicando la anterioridad temporal de un evento respecto a otro de referencia (Chamoreau 2009, p. 121). El habitual *-sin* aparece con el presente $-\emptyset$, pero para el pasado existe una forma especial que es *-sirem* —esto para la variante de la Cañada con la que trabajé para la presente investigación—. El futuro *-a* no co-aparece con ningún morfema aspectual.

EL INFINITIVO NARRATIVO

De acuerdo con Chamoreau (2004), el uso del infinitivo narrativo en purépecha, al permitir la omisión de las marcas de aspecto, tiempo o modo, refleja una estrategia de economía sintáctica, mientras que en el nivel semántico contribuye a una mayor coherencia del texto.

La distribución del infinitivo narrativo no tiene un patrón definido según la autora; puede estar de forma equilibrada en todo el texto (Chamoreau 1997), en la segunda mitad (Chamoreau 2003) o en la parte central (Chamoreau 2004); aparece con cualquier tipo de verbo; por ejemplo, existenciales como *jámani* ‘andar’, de comunicación como *arhíni* ‘decir’, de cambio de estado como *wakórhimuni* ‘caerse’, o de movimiento como *niráni* ‘ir’, entre otros.

La información tempo-aspectual puede ser recuperada mediante tres estrategias, que me servirán de base para el análisis de los relatos infantiles recogidos. Éstas son:

1. Estrategia contextual o puntual: se establece una relación entre el infinitivo y las marcas de tiempo y aspecto del verbo precedente.
2. Estrategia textual o global: se establece una relación con otras frases verbales aunque éstas no sean tan cercanas. Se logra mediante el conocimiento general del texto.

3. Estrategia extratextual: el hablante/oyente reconstruye el significado de los verbos a partir de sus propios conocimientos de la lengua o del género que se utiliza. Los infinitivos podrían ligarse con el verbo de base común en el texto; por ejemplo, si es un relato, la mayoría de las veces se interpreta como perfectivo.

METODOLOGÍA

La escuela y la muestra

La escuela *Ireti Tikatame* está ubicada en la comunidad de Carapan, Michoacán. Tiene características muy especiales, pues se encuentra enmarcada dentro del sistema de escuelas indígenas bilingües, pero su forma de trabajo dista mucho de ser bilingüe. La mayor parte del tiempo la lengua que se habla es el purépecha, aunque el material de aprendizaje está en español.

Con el fin de observar si detectaba un desarrollo en la estructura narrativa de los niños al paso de los años, elegí como grupos de trabajo a 1°, 3°, 4° y 6°. El objetivo de esta elección fue abarcar los extremos de los años escolares o etapas tardías de adquisición (1° y 6°), periodo caracterizado por la reorganización, en todos los niveles, de los conocimientos y estructuras adquiridas hasta ese momento (Barriga Villanueva 2002, Nippold 1998), y compararlas con los grupos intermedios (3° y 4°).

El primer acercamiento con los niños purépechas fue muy natural. Me presenté como una estudiante a la que le habían dejado de tarea contarles un cuento y buscar que ellos me contaran también uno a mí. Para lograr que los niños tuvieran un poco más de confianza y se integraran en la tarea, el maestro del grupo eligió primero un libro de historias de la biblioteca del salón y lo leyó, mostrando las imágenes a los niños. Esto sólo ocurrió en 1° y 3°, pues en estos grupos al principio los niños se mostraban renuentes a la convivencia, pero después de que la dinámica comenzó mostraron mucho interés. Al final, pregunté quién quería contar la historia. La muestra quedó integrada entonces por un niño de cada grupo, 1°, 3°, 4° y 6°, de siete, nueve, once y doce años, respectivamente; todos hablantes nativos de purépecha.

Corpus

El corpus está conformado por un relato por grado escolar. Cada uno de ellos se dividió en episodios (*E*) y el número que le corresponde.⁴ En cuanto a los elementos estructurales clásicos de la narración,⁵ me centro en tres de ellos para el análisis: introducción, nudo o complicación y desenlace.

El número de episodios correspondientes a cada elemento estructural de la narración para los tres cuentos es la siguiente:

Cuadro 1. *Partes de la narración y número de episodios que las integran*

	Primero	Tercero	Cuarto	Sexto
Introducción	E1	E1-E2	E1	E1
Nudo	E2-E17	E3-E20	E2-E8	E3-E9
Desenlace	E18-E19	E21-E23	E9	E10

Categorías de análisis

Las categorías que fueron la base para el análisis son:

1. Número de infinitivos narrativos que aparecen antes del primer verbo flexionado en perfecto (comenzando con el primer verbo del nudo).
2. Número de infinitivos narrativos que aparecen entre dos formas finitas en el nudo, lo que en el análisis identifiqué como *procesamiento de los infinitivos narrativos*.
3. Número de formas finitas e infinitivos narrativos en cada elemento estructural de la narración; es decir, cuántos infinitivos narrativos y cuántas formas conjugadas aparecen en la introducción, en el desarrollo y en la conclusión.

⁴ Incluyo en el anexo la producción completa de los niños de 1° a 6°. Cabe hacer notar que los comentarios de los ejemplos que aquí presento como notas al pie se omiten en este anexo, donde aparecen sólo las notas de los episodios que no utilicé a lo largo del texto.

⁵ Para profundizar en los elementos estructurales de la narración personal, remito a Labov y Waletzky 1967 y a Peterson y McCabe 1983.

4. Número de infinitivos narrativos en general. Eliminé de la cantidad total de verbos los usos normales del infinitivo, entre ellos: expresiones de finalidad o propósito, como en *ka éнка guitárrani piápirinika kut'ani* 'y si me compro una guitarra para tocar' (E5) (1°), o cuando el infinitivo es complemento de otro verbo, como en ...*piápirinika éнка xaxákwa ióndapirinika k'amáchani* 'si me compro un chicle voy a tardar en terminármelo' (E3) (1°).

ANÁLISIS

Análisis cualitativo

Primer grado

El niño de 1° utilizó en su narración el infinitivo narrativo *-ni*, el condicional *-pirini*, el perfectivo *-s*, el pasado *-p*, y la secuencia *-s-p*. Inicia su relato con el progresivo *-xa* y el pasado *-p* (3) cuando describe la acción que el conejo estaba realizando antes de encontrarse el dinero, que es el primer evento puntual y aparece con *-ni* (4).

(3) (E1)⁶

Awánitunha ma (tikwini) anátsixapka

Awani-ito=nha ma tikwini anatsi-xa-p-ka*⁷

Conejo-DIM=EVI.REP INDEF dar.marometas-PROG-PAS-1/2IND

'(Dicen que) un conejo (yo/tú) estaba(s) dando marometas'

(4) (E2)

Tátsikwanha tátsikwa sentabunha ma exént'ani

tatsikwa=nha tatsikwa sentabu=nha ma exe-nt'a-ni

después=EVI.REP después centavo=EVI.REP INDEF ver-ADI.TEM.EDO.INF

'(Dicen que) después se encontró una moneda'

⁶ El segundo paréntesis con la letra *E* indica el número del episodio dentro de cada cuento.

⁷ Se esperaría que en lugar del morfema de primera persona de indicativo *-ka*, la oración incluyera al sufijo de tercera persona *-ti*, pues, como lo indican el contexto y la traducción, la oración describe el evento de *dar marometas* de *un conejo*.

Después de este episodio, cuando el conejito se pregunta qué beneficios o perjuicios le traerá gastarse su dinero en determinadas cosas, el uso del condicional es constante. Encontramos así en (5): *piápirinika* ('comprar-COND-SUB') en dos ocasiones y *ióndapirinika* ('tardar.en-COND-SUB'), seguido por su complemento *k'amachani* ('terminar.de.comer-INF').

(5) (E3)

Ka ambénski⁸ énga xaxákwanha ma piápirika⁹
 ka ampenski enka xaxa-kwa=nha ma pia-pirini-ka
 CONJ MAR.DIS SUB masticar-NOM=EVI.REP INDEF comprar-COND-SUB

piápirika énga xaxákwa ióndapirika k'amáchani
 pia-pirini-ka enka xaxa-kwa ionda-pirini-ka k'amacha-ni
 comprar-COND-SUB SUB masticar-NOM tardar-COND-SUB terminar.de.
 comer-INF

'(Dicen que) y luego (dijo:) y si me compro, si me compro un chicle voy a tardar en terminármelo'

El morfema aspectual de perfectivo *-s* se encuentra por primera vez en (E6) en *piástia* ('comprar-PFV-PRE-3IND-ADV'), luego en *ewákwarhistia* ('quitar-MED/RFL-PFV-PRE-3IND-ADV') (E7) y en *nirhárhispa* ('ir-PAS-SUB') (E8); esta cadena de formas finitas se interrumpe por la introducción del verbo *decir* 'arhíni' en infinitivo (E8), que, al igual que en *El encuentro del tabardillo*, siempre que aparece lo hace con flexión no finita (Chamoreau 2004, p. 112).

⁸ Según algunos informantes adultos, *ampénski* funciona como un marcador discursivo que podría traducirse como "y luego" o "y que". Su descripción coincide con el uso que se le da a esta expresión en los textos narrativos que aquí se utilizan. Además, de forma composicional es imposible construir su significado: *ampé* es el pronombre interrogativo *qué*, el indefinido *algo* y se utiliza también para negación, *nompé*. Si el significado de *ampénski* estuviera constituido en parte por alguno de los rasgos anteriores, la marca *-s* equivaldría a un perfectivo, el *-ki* a un sufijo interrogativo, o se estaría utilizando el clítico de tercera persona plural *-ksi*, pero hasta el momento no hay ningún dato de que *ampé* se use como una forma verbal. Por lo tanto, decidí identificarlo como marcador discursivo (MAR.DIS), lo mismo que a sus variantes *ampékikti* y *ampéskikti*.

⁹ Se observó que el proceso de sonorización que se esperaba en la oclusiva velar /k/ del sufijo *-ka* (SUB), que debería ser motivado por la nasal del condicional *-pirini* (COND), no se da en esta narración de 1°.

(6) (E8)

Ka tátsikwa burru nirhárhispa
 ka tatsikwa burru ni-rha-rhi-s-p-ka
 CONJ después burro ir-FOR-?-PFV-PAS-SUB

arhíninhaia ambéri úspka konejito
 arhi-ni=nha=ia ampe=ri u-s-p-ka konejito
 decir-INF=EVI.REP=ADV qué=2S hacer-PFV-PAS-1IND conejito
 ‘Y después el burro se fue con el conejito y le preguntó: ¿qué hiciste conejito?’

Como objeto del verbo *decir* ‘arhíni’, viene la pregunta *ampéri úspka* ‘¿qué hiciste?’. Posteriormente, otra vez el verbo *arhíni* ‘decir’ con flexión no finita y su complemento oracional en perfectivo, *ewákwarhistia* (‘quitar-MED/RFL-PFV-PRE-3IND=ADV’) (7), lo que confirma que las oraciones subordinadas de objeto directo de los verbos de comunicación ‘decir’ tienen su propio tiempo y aspecto, y no necesitan nada más para decodificar su significado que la información que ellos mismos cargan.

(7) (E9)

Ka imánha arhíni jiwátsini guitárrarini
 ka ima=nha arhi-ni jiwatsi-ni guitarra=rini
 CONJ 3SG=EVI.REP decir-INF coyote guitarra=2SUJ.1OBJ

ewákwarhijtia
 ewa-kwarhi-s-ø-ti=ia
 quitar-MED/RFL-PFV-PRE-3IND=ADV
 ‘(Dicen que) y él le dijo: el coyote me quitó una guitarra’

En el episodio 10 volvemos a encontrar un verbo con flexión no finita seguido de cinco formas finitas con perfectivo o perfectivo pasado, *ústi* (‘hacer-PFV-PRE-3IND’) (E11), *úsptinha* (‘hacer-PFV-PAS-3IND=EVI.REP’) (E11), *úsptinha* (‘hacer-PFV-PAS-3IND=EVI.REP’) (E12), *ústia* (‘hacer-PFV-PRE-3IND=ADV’), *úsptinhaia* (‘hacer-PFV-PAS-3IND=EVI.REP=ADV’).

Más adelante el niño produce el verbo *nirháni* ‘ir’ (8) con flexión no finita, pero en seguida lo modifica flexionándolo en pasado perfec-

tivo *nirhásptinhaia* ('ir-PFV-PAS-EVI.REP=ADV'), terminación que sigue utilizando en los próximos tres verbos: *nirhásti* ('ir-FOR-PFV-PRE-3IND'), *nirhásptia* ('ir-FOR-PFV-PAS-3IND=ADV') y *ústi* ('hacer-PFV-PRE-3IND').

(8) (E14)

Ka tátsikwanha chibunha nirháni
 ka tatsikwa=nha chivo=nha ni-rha-ni
 CONJ después=EVI.REP chivo=EVI.REP ir-FOR-INF

nirhásptinhaia jiwatsi¹⁰
 ni-rha-s-p-ti=nha=ia jiwatsi
 ir-FOR-PFV-PAS-3IND=EVI.REP=ADV coyote
 '(Dicen que) y después el chivo fue, fue con el coyote'

El ejemplo anterior muestra que el niño sabe exactamente cuál forma utilizar en esta parte de su relato, pues no es un falso comienzo, sino que ocurre toda una reformulación de acuerdo con sus objetivos de comunicación. Una hipótesis es que el uso de la flexión finita en este caso responda a una intensificación y no a la necesidad de introducir un anclaje temporal para los infinitivos narrativos más cercanos, pues éstos no lo necesitan, ya que son complementos del verbo *úni* 'hacer'; el primero en (E13) *ewánt'ani* 'recuperar', y el segundo, también *ewánt'ani* 'recuperar', en (E16).

Los ocho infinitivos narrativos que aparecen en este relato son los siguientes: *exént'ani* 'encontrar' (E2), *arhíni* 'decir' (E8), *arhíni* 'decir' (E9), *nirháni* 'ir' (E10), *nirháni* 'ir' (E14) *nirháni* 'ir' (E17), *nirháni* 'ir' (E18), *ewánt'ani* 'recuperar' (E19).

El primer verbo del nudo, *exént'ani* 'encontrar' (E2), no tiene un antecedente con flexión finita, por lo que no podría explicarse ni mediante la estrategia contextual ni con la textual. Por otro lado, los verbos *decir* 'arhíni', en (E8) y (E9), sí tienen un antecedente inmediato en perfectivo, pero, como ya se mencionó, es una forma invariable que siempre aparece con infinitivo (Chamoreau 2004, p. 112). En (E10), al contrario de *exént'ani* 'encontrar' (E2), *nirháninhaia* ('ir-FOR-INF=EVI.

¹⁰ En una narración adulta esperaríamos que *jiwatsi* 'coyote' estuviera marcado con alguna marca de caso, ya que, según el desarrollo de la narración, el chivo es el que va con el coyote a intentar quitarle la guitarra.

REP=ADV’) sí tiene donde anclar su referencia: *ewákwarhistia* (‘quitar-MED/RFL-PFV-PRE-3IND-ADV’) está ubicado en el episodio anterior (E9) y tiene marca de perfectivo, por lo que la estrategia contextual de interpretación es la que impera en este contexto. Finalmente, los tres últimos verbos tienen como antecedente inmediato con flexión finita la forma *ústi* (‘hacer-PFV-PRE-3IND’).

Como puede observarse, las estrategias de interpretación contextual y textual (Chamoreau 2004) describen los casos E10, E17, E18 y E19. El caso restante, E1, tendría que explicarse por la estrategia extratextual, que consiste en reconstruir el significado de los verbos a partir de los propios conocimientos de la lengua o género que se utiliza. Esta estrategia funciona cuando hay antes mínimamente un indicador del tipo de discurso del que se trata. El relato de *El encuentro del tabardillo*, al ser una descripción, tiene como base al habitual *-sîn*, mientras que el cuento del conejo, al ser una narración, está basado en el perfectivo *-s*. Por lo tanto, los episodios que Chamoreau (2004) indica que se interpretan por la estrategia extratextual están basados en la primera forma verbal que aparece en ese texto, *jarhásîndi* ‘estar-HAB-PRE-3IND’, que es la que predomina en todo el cuento.

En el caso del cuento de 1°, la primera forma con flexión finita es *anátsixapka* (‘¿dar.marometas?-PROG-PAS-SUB’), que incluye el progresivo *-xa* y el pasado *-p*; ésta aparece en la introducción indicando el escenario y los personajes, ubicando a la historia en un momento anterior al momento de habla y dando la pauta a los próximos infinitivos narrativos.

En referencia al procesamiento de los infinitivos narrativos, es importante resaltar aquí que entre dos formas finitas (en el nudo) sólo aparece un infinitivo narrativo, lo que puede ser observado para los verbos *arhîni* ‘decir’ (E8), *arhîni* ‘decir’ (E9) y *nirhâni* ‘ir’ (E10). Además, entre el primer verbo con flexión no finita y el primer verbo conjugado en perfectivo en el nudo hay nueve formas verbales.

En cuanto a la distribución de los infinitivos narrativos en la estructura del cuento, seis están ubicados en el nudo y dos en el desenlace, mientras que de las formas conjugadas sólo una aparece en la introducción y veintiuna en el nudo. El infinitivo narrativo no aparece en la introducción, y en el desenlace no se encuentra ningún verbo con flexión finita. Véase el siguiente cuadro:

Cuadro 2. *Número de infinitivos narrativos y verbos conjugados en cada elemento estructural de la narración. 1° de primaria*

INFINITIVO NARRATIVO		VERBO CONJUGADO
0	Introducción	1
6	Nudo	21
2	Desenlace	0

Tercer grado

La historia empieza introduciendo a los personajes y describiendo el marco general en el que se desarrollará el cuento. Para esta primera parte se utiliza el sufijo del habitual pasado *-sirem*, ubicando al relato en un tiempo anterior al momento de habla.

(9) (E1)

Ambékitki tanímuksinha jámsirendiksī serdituecha
 ampékitki tanimu=ksī=nha jama-sirem-ti=ksī cerdo-ito-echa
 MAR.DIS tres=3SUJ=EVI.REP andar-HAB.PAS-3IND=3SUJ cerdito-DIM-PL

kúchicha

kúchi-echa

cerdo-PL

‘(Dicen que) y luego andaban tres cerditos’

(10) (E2)

Ka iméchaksinha taa wéksiremđi
 ka ampe ka ima-echa=ksī=nha taa weka=sirem-ti
 CONJ que CONJ 3.DEM-PL=3SUJ=EVI.REP casa querer-HAB.PAS-3IND
 ‘(Dicen que) y que querían construir sus casas’

La primera acción principal está codificada con la forma *úkwarini* ‘hacer-MED/RFL-INF’ con terminación no finita (E3), flexión que sigue apareciendo en todos los verbos hasta el octavo episodio. En este caso, la estrategia extratextual es la que se utiliza, ya que no hay, aparte del habitual pasado que se usa con fines introductorios para comentar el ambiente de la historia, alguna otra forma verbal flexionada temporal o aspectualmente que indique cuál será la interpretación de los infinitivos narrativos siguientes.

En el episodio nueve se inserta por primera vez, después del habitual mencionado arriba, un verbo con perfectivo, *-ústia* ('hacer-PFV-PRE-3IND=ADV').

(11) (E9)

Ka segundunha imánha chkari

Ka segundu=nha ima=nha chkari

CONJ segundo=EVI.REP 3SG=EVI.REP madera

ka pajeri ústia

ka paja-eri u-s-ø-ti=ia

CONJ paja-GEN hacer-PFV-PRE-3IND=ADV

'(Dicen que) y el segundo la hizo de madera y paja'

Si pensáramos en este hecho en términos de estrategias como las del infinitivo, ninguna daría cuenta de esta información: no está ligado con el verbo precedente y tampoco por otro más lejano que esté también en perfectivo.

Es probable entonces que la aparición de este verbo responda a la necesidad de anclar la información tempo-aspectual para que los infinitivos subsecuentes puedan seguirse procesando. Si esto es cierto, se asumiría también que los primeros eventos del nudo de la historia no necesitan un antecedente y se interpretan por la estrategia extratextual, lo que coincide con lo que ocurre en el relato de 1°; la hipótesis es que esta estrategia extratextual no funciona para toda la historia y hay un máximo de ocasiones en las que el infinitivo narrativo puede aparecer sin anclaje temporal explícito.

En 1°, por ejemplo, entre la primera forma no finita y la primera finita en perfectivo hay 9 verbos, y el número de los infinitivos narrativos entre dos formas conjugadas, cuando era el caso, fue de una. En 3°, entre la primera forma no finita y la primera en perfectivo también hay 9 verbos, pero después de este perfectivo *ústia* ('hacer-PFV-PRE-3IND-ADV'), y hasta el final de la narración, hay 19 infinitivos narrativos, pero ninguna con flexión finita.

La distribución de los infinitivos narrativos en la estructura del cuento es la siguiente: no aparecen en la introducción, pero sí en el nudo en 24 ocasiones, y en el desenlace con 4. Por el contrario, las formas finitas ocurren 2 veces en la introducción y sólo una en el nudo.

Cuadro 3. *Número de infinitivos narrativos y verbos conjugados en cada elemento estructural de la narración. 3° de primaria*

INFINITIVO NARRATIVO		VERBO CONJUGADO
0	Introducción	2
24	Nudo	4
4	Desenlace	0

Hemos visto hasta el momento que los infinitivos narrativos pueden aparecer al principio del nudo sin estar ligados a ninguna información tempo-aspectual, y se interpretaran entonces mediante la estrategia del conocimiento del texto en general (extratextual), pero que en algún momento de la historia es necesario introducir un verbo con terminación finita para que los demás infinitivos narrativos puedan seguir interpretándose. Además, el número máximo de infinitivos narrativos entre la primera aparición de un verbo con terminación no finita y el primer verbo en perfectivo en 1° y en 3° es de 9. Las narraciones de los dos grupos siguen el mismo patrón: no hay verbos infinitivos en la introducción e, inversamente, no hay verbos flexionados en el desenlace.

Cuarto grado

El niño de este grupo comenzó su relato con la forma verbal *jukásti* ('tener-PFV-PRE-3IND') en perfectivo (12) y continuó así hasta la introducción del verbo de comunicación *arhíni* ('decir-INF') (13), que hasta aquí, como en las narraciones recopiladas de los niños de 1° y 3°, sigue apareciendo en infinitivo.

(12) (E1)

Reinha ántkutki¹¹ kútsikwa no jukásti

Rei=nha ant'kutaki kutsikwa no juka-s-ø-ti

Rey=EVI.REP MUL oreja NEG tener-PFV-PRE-3IND

'(Dicen que) el rey ... este ... no tenía una oreja'

¹¹ De acuerdo con un informante adulto, /ántkutki/, cuya representación morfológica propuesta en este trabajo es 'ant'akutaki', corresponde a lo que en español sería la muletilla *este*. Según este colaborador, un ejemplo de uso sería el siguiente: *énkani méjiku nirhápkaní kurhínda ma arhásþkaní, nenasi arhinheþki...ant'akutaki* 'Cuando fui a México me comí un pan... ¿cómo es que se llamaba?... este...'

(13) (E5)

Ka arhínia éngari wandánt'aka jíkini

ka arhi-ni=ia enga=ri wanta-nt'a-ka jikini
CONJ decir-INF=ADV SUB=2SG contar-RES-SUB 1SG-2°BJ

atáaka

ata-a-ka

golpear-FUT-SUB

'(Dicen que) (dijo:) y si (le) dices te voy a golpear'

Es interesante observar que en los contextos en los que se describe que un evento determinado tendrá lugar en el futuro, el verbo siempre tiene flexión finita y no lleva infinitivo narrativo, como en el ejemplo anterior de (13). Lo mismo ocurre en los contextos condicionales, como en el ejemplo de (9) que se repite en (14), y en los imperativos, como en (15).

(14) (E3) (Primero)

Ka ambénski énga xaxákwanha ma piápirika

ka ampenski enka xaxa-kwa=nha ma pia-pirini-ka
CONJ MAR.DIS SUB masticar-NOM=EVI.REP INDEF comprar-COND-SUB

piápirika enga xaxákwa piápirika

pia-pirini-ka enka xaxa-kwa pia-pirini-ka

comprar-COND-SUB SUB masticar-NOM comprar-COND-SUB

ióndapirika k'amáchani

ionta-pirini-ka k'amacha-ni

tardar-COND-SUB terminar.de.comer-INF

'(Dicen que) y luego (dijo:) y si me compro, si me compro un chicle voy a tardar en terminármelo'

(15) (E10) (Tercero)

Ka imánha ambéskitki

ka ima=nha ampeskitki

y 3SG=EVI.REP MAR.DIS

imánha igualinha arhínia ambeskitki
 ima=nha igual=nha arhi-ni=ia ambeskitki
 3SG=EVI.REP igual=EVI.REP decir-INF=ADV MAR.DIS

mítachirini puerta
 mita-chi-∅=rini puerta
 abrir-1/2APL-IMP=2SUJ.OBJ puerta
 ‘(Dicen que) y luego el lobo le dijo de nuevo a él (cerdito): abre la puerta’

En este relato, a diferencia de los de 3° y 6°, el verbo de la introducción está en perfectivo y los primeros eventos del nudo también tienen flexión finita. Parece que el patrón se invierte. Ahora, entre la primera forma conjugada y la primera con infinitivo narrativo hay 5 verbos con flexión finita, 2 con perfectivo, un verbo *arhíni* ‘decir’, que, como se mencionó, tiene sus propias restricciones tempo-aspectuales, una en modo subordinado y una en futuro. *Nirháni* ‘ir’, en (E6), se interpreta entonces por la estrategia textual, pues el aspecto perfectivo, que es el aspecto básico de la narración, se encuentra desde la introducción y durante los primeros episodios del nudo. Su antecedente inmediato con perfectivo se encuentra en (E4). En este caso, el infinitivo narrativo aparece en la última parte del nudo para dar paso a los infinitivos de la conclusión, donde, como en las dos narraciones anteriores, predomina este elemento estructural.

Cuadro 4. *Número de infinitivos narrativos y verbos conjugados en cada elemento estructural de la narración. 4° de primaria*

INFINITIVO NARRATIVO		VERBO CONJUGADO
0	Introducción	1
5	Nudo	5
1	Desenlace	0

El comportamiento de las dos formas sigue siendo consistente: la flexión no finita no aparece en la introducción, mientras que la flexión finita no está en la conclusión. Los dos tipos de terminaciones son excluyentes, pues donde aparece una no aparece la otra, a excepción del nudo.

Sexto grado

Esta narración comienza con un verbo con flexión finita (el perfecto $-s$ en su forma reducida $-\emptyset$ y un morfema pasado), ubicando los acontecimientos de la historia antes del momento de la enunciación. En este mismo episodio hay una forma en infinitivo, pero, al ser complemento de *nisptia* ('ir-PFV-PAS-3IND=ADV'), no lo tomé en cuenta.

(15) (E1)

Conejunhasī méchakwa amámba niptia
 coneju=nhas=sī ma-ichakwa amampa ni- \emptyset ¹²-p-ti=ia
 conejo=EVI.REP=FOC uno-CL-largo mamá ir-PFV-PAS-3IND=ADV

kamata atárant'antani ka xarípiti jukári
 kamata atarant'a-nt'a-ni ka xaripiti jukari
 atole vender-RES CONJ agrio demasiado
 'La mamá de un conejo fue a vender atole y tamales agrios'

A partir del segundo episodio, que es donde comienza el nudo, y hasta el quinto, se encuentran 5 formas verbales con flexión no finita: *pakárani* 'quedarse', *jurháni* 'venir', *ánt'ani* 'vender', *junkwani* 'regresar' y *arhíni* 'decir'; es decir que, entre la primera con infinitivo narrativo (*pakárani* 'quedarse') y la primera en perfecto hay 4 verbos. Posteriormente, en el sexto episodio, aparece el verbo *ánt'astia* ('comer-RES-PFV-PRE-3IND=ADV') con perfecto (16), justo antes de que la parte que corresponde al nudo termine. En el siguiente episodio se vuelve a retomar el infinitivo narrativo en el verbo *pipákuni* 'quitar' (17) hasta el final de la historia.

(16) (E6)

Ka imánha sorru ánt'ajtia
 ka ima=nha sorru a-nt'a-s- \emptyset -ti=ia
 CONJ 3SG=EVI.REP ZORRO comer-RES-PFV-PRE-3IND=ADV
 'El zorro se lo devoró'

¹² Forma reducida del perfecto $-s$ condicionada por el clítico de foco $-s\bar{i}$.

(17) (E7)

Ka imánha kuchillo pípakunia

ka ima=nha kuchillo pipaku-ni=ia

CONJ 3SG=EVI.REP cuchillo agarrar.rápidamente-ni=ADV

‘Y ella agarró rápidamente un cuchillo’

El infinitivo narrativo aparece 8 veces en el nudo y 2 en el desenlace, parte en la que los verbos con flexión finita no se dan. Por el contrario, las formas conjugadas tienen una aparición en el nudo y una en la introducción; ahí, el infinitivo narrativo no tiene lugar.

Cuadro 5. *Número de infinitivos narrativos y verbos conjugados en cada elemento estructural de la narración. 6° de primaria*

INFINITIVO NARRATIVO		VERBO CONJUGADO
0	Introducción	1
8	Nudo	1
2	Desenlace	0

Recapitulación

Las narraciones de 1°, 3° y 6° permiten proponer que la introducción de una forma con perfectivo responde a la necesidad de insertar un anclaje tempo-aspectual dentro del nudo de la historia con la finalidad de permitir que las formas con infinitivo subsecuentes puedan ser interpretadas. En los tres casos, un verbo con flexión finita en perfectivo interrumpe una secuencia de verbos con flexión no finita.

Cuadro 6. *Número de verbos entre la primera forma con flexión no finita y la primera en perfectivo en el nudo*

1°	3°	4°	6°
9	9	*	4

*No aplica. Los primeros eventos que aparecen en el nudo están en perfectivo.

Es interesante notar que el del verbo conjugado que servirá para anclar la información modal, aspectual y temporal, prefiere ubicarse

en el cambio a un episodio importante dentro de la historia: *comprarse la guitarra*, ya que es ésta el objeto de la discordia en el texto de 1° *hacer la casa* en el de 3°, lugar donde tienen lugar las acciones principales, y decirle a la mamá del conejo que *el lobo devoró a su hijo* en 6°, lo que desencadena el clímax de la historia.

En cuanto al número de infinitivos narrativos entre dos formas finitas, tenemos que en 1° y 4° es solamente de uno. Esta situación se debe a varios factores, entre ellos: no había suficientes formas finitas en el cuento, ya sea por la longitud del relato o por la forma en que está narrado, predominaban las secuencias de verbos con terminación no finita o las secuencias de infinitivos narrativos que no tenía un verbo en perfectivo que les precediera; por ejemplo, como en 3° y en 6° la flexión finita se dio una sola vez en el nudo, fue imposible hacer la comparación y obtener alguna conclusión.

Cuadro 7. *Número de infinitivos narrativos que aparecen entre dos formas finitas en el nudo*

1°	3°	4°	6°
1	*	1	*

*No aplica. Hubo un único verbo con flexión finita en el nudo.

La distribución de los infinitivos narrativos y las formas finitas, de acuerdo con los elementos estructurales del cuento, introducción, nudo y desenlace, aportan evidencia interesante. En el siguiente cuadro se observa que, consistentemente, en los cuatro grados escolares, los infinitivos narrativos y los verbos conjugados son mutuamente excluyentes en la introducción y en el desenlace. Los primeros se dan en el desenlace, mientras que los últimos en la introducción. En los cuentos de 1°, 4° y 6°, puede verse, además, que el infinitivo narrativo comienza a utilizarse en la última parte del nudo para seguir en el desenlace.

Cuadro 8. *Resumen de la concentración de los infinitivos narrativos y las formas finitas en los diferentes elementos estructurales de la narración*

	1°		3°		4°		6°	
	INF	CON	INF	CON	INF	CON	INF	CON
Introd.	0	1	0	2	0	1	0	1
Des.	6	21	24	1	5	5	8	1
Concl.	2	0	4	0	1	0	2	0

Análisis cuantitativo

La frecuencia y porcentaje de infinitivos narrativos y formas conjugadas en relación con las formas verbales totales por grupo es la siguiente:

Cuadro 9. *Porcentaje de verbos conjugados e infinitivos narrativos por grado escolar*

	1°	3°	4°	6°
Verbos conjugados	22/30 73.4%	3/31 9.7%	6/12 50%	2/12 16.7
Infinitivos narrativos	8/30 26.6%	28/31 90.3%	6/12 50%	10/12 83.3%

Puede observarse que el niño de 1° es el que más verbos conjugados tiene, con 73.4% de los verbos totales, mientras que únicamente utiliza el infinitivo narrativo en 8 ocasiones, que representan 26.6%. Llama la atención que es en 3° cuando se producen más infinitivos narrativos. Los 28 casos constituyen 90.3% en cuanto al total, que es de 31. Es probable que este número se haya disparado debido al tipo de cuento que el niño produjo. En esa historia, la situación en la que el lobo intenta tirar la casa se repite tres veces. Si esto es cierto, podría proponerse que sí hay un desarrollo lingüístico del uso del infinitivo narrativo en los años escolares, ya que, eliminando el porcentaje de 3°, se va de 26.6% en 1° a 50% en 4°, y luego a 83.3% en 6°.

Debido a que el texto de *El encuentro del tabardillo* es más bien una descripción que una narración, la comparación con las producciones

infantiles no puede ser total. Como bien apunta Chamoreau (2004, p. 97), no es parte de su tradición oral, sino que es una fiesta que se repite cada año, por lo que es normal entonces que el modo más utilizado sea el habitual y no haya distinción tan evidente entre eventos en primer plano y eventos en segundo plano. A pesar de esto, la cantidad de infinitivos narrativos es muy alta en el texto.

CONSIDERACIONES FINALES

Los datos anteriores permiten observar que en las narraciones aquí analizadas hay un desarrollo del uso del infinitivo narrativo en los años escolares. A los siete o seis años de edad, en que un niño entra a la primaria, su utilización del infinitivo narrativo es muy pobre y va mejorando con el paso del tiempo, hasta llegar, en 6°, a una producción notable en cantidad y alcanzar en la adultez el punto máximo de desarrollo. Es importante resaltar que, aunque se asume que las formas morfológicamente más simples se adquieren en una etapa más temprana que las formas morfológicamente más complejas, los datos de este trabajo muestran que esto no siempre es así. Existen varios factores que inciden en el desarrollo; en huichol (Gómez 2008), por ejemplo, la codificación de la trayectoria descendente puede realizarse mediante el adverbio *hiikiá* o utilizando un verbo de movimiento más un prefijo espacial *ka-*. Contrario a lo esperado, la forma morfológicamente más compleja, que es la que incluye al prefijo espacial, es la que se adquiere primero debido a que es la menos marcada y, por lo tanto, la más frecuente en el *input*, mientras que el adverbio, que es la forma más simple morfológicamente, se adquiere en una etapa posterior (después de los tres años).

Se pudo observar que los verbos conjugados aparecen sólo en la introducción y en el nudo, mientras que los infinitivos narrativos únicamente en el desenlace y el nudo. Además, se observó que en estas narraciones el número de verbos máximo que se permite antes del primer verbo flexionado en perfectivo y después del primer infinitivo narrativo en el nudo es de nueve, como se ve en 1° y 3°. La inserción de esta forma en perfectivo responde a la necesidad de anclar la información de tiempo y aspecto para poder seguir interpretando las formas no finitas subsecuentes.

Como mencioné en la introducción, la escuela en la que se desenvuelven estos niños tiene características muy particulares: la mayoría del tiempo los maestros hablan purépecha. Pero, por otro lado, los materiales de enseñanza de todas las asignaturas están en español. De todos los libros que tienen, sólo uno, el de lecturas, está en purépecha.

En cuanto al medio social y familiar en el que se desenvuelven, los maestros comentan que estos niños purépechas no tienen el apoyo familiar que requieren para cumplir con lo que la escuela demanda. Sus padres son artesanos y tienen que viajar para vender y ofrecer sus productos, por lo que en muchas ocasiones necesitan de la ayuda de sus hijos y los llevan con ellos. Es así como la inasistencia a la escuela y la falta de compromiso, por ejemplo, con las tareas, es muy frecuente.

Los niños, a pesar de estar mucho tiempo con sus padres, no tienen la oportunidad de escuchar su tradición oral, pues estos últimos están siempre preocupados por su trabajo y realizando actividades en torno a él.

En este punto, el entorno escolar juega un papel muy importante. Por lo que pude observar, los maestros sí dedican una parte sustancial de su tiempo a contar historias, además de que utilizan el libro de lectura escrito en purépecha. La mayoría de los alumnos mostró mucho interés en el tema de los cuentos. Todos conocían un gran número de ellos, tanto los relacionados con su cultura y cosmovisión purépecha (los casos de 1°, 4° y 6°), como otros, que se identifican más con una sociedad occidental (el de los tres cochinitos, de 3°).

En este contexto, decir que la escuela por sí sola abona al desarrollo del infinitivo narrativo no es del todo cierto, pues no hay una instrucción formal de ninguno de los niveles lingüísticos del purépecha. Es la comunicación, sobre todo con los maestros, que sí dedican tiempo a contar historias, lo que permite que los niños vayan cambiando poco a poco su forma de utilizar las formas aspectuales más complejas dentro del discurso narrativo.

ABREVIATURAS

1= primera persona, 2= segunda persona, 3= tercera persona, ADI.TEM. EDO= aditivo temporal de estado, AFI= afirmación, CL= clasificador, CONJ= conjunción, DEM= demostrativo, IMP= imperativo, INF= infinitivo, IND= indicativo, INDEF= indefinido, LOC= locativo, MAR.DIS= mar-

cador discursivo, NOM= nominalizador, OBJ= objeto, PAS= pasado, PFV= perfecto, PL= plural, PLR= pluraccional, PRE= presente, PREP= preposición, PROG= progresivo, RES= restitutivo, SUB= subjuntivo, SG= singular, SUJ= sujeto.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*, "...un solecito calentote". México: El Colegio de México (Estudios de Lingüística, 2).
- BERMAN, RUTH y DAN I. SLOBIN 1994. *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- BERTINETTO, PIER MARCO y ALESSANDRO LENCI 2012. "Habituality, pluractionality and imperfectivity", en *The Oxford handbook of tense and aspect*. Ed. Robert I. Binnick. Oxford: Oxford University Press, pp. 852-880.
- CARLSON, GREG 2012. "Habitual and generic aspect", en *The Oxford handbook of tense and aspect*. Ed. Robert I. Binnick. Oxford: Oxford University Press, pp. 828-851. [1977]
- CHAMOREAU, CLAUDINE 2012. "Dialectology, typology, diachrony, and contact linguistics: A multi-layered perspective in purepecha", *Language Typology and Universal*, 65(1), pp. 6-25.
- 2009. *Hablemos purépecha. Wantee juchari anapu*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Universidad Intercultural Indígena de Michoacán-Grupo kw'anískuyarhani-Morevallado Editores.
- 2006. "Itinéraires narratifs en purépecha", en *Temps et espace*. Ed. Samia Naïm. París: Peeters, pp. 207-241.
- 2003. *Purépecha de Jarácuaro*. Archivo de Lenguas Indígenas de México. México: El Colegio de México.
- 2004. "El encuentro del tabardillo. Introducción a algunos procesos narrativos en purépecha", *Tlalocan*, 14, pp. 95-131.
- 1997. "Las ánimas. Leyenda phurhépecha", *Tlalocan*, 12, pp. 271-290.
- CAPISTRÁN, ALEJANDRA 2002. "Variaciones de orden de constituyentes en p'orhepecha. Topicalización y focalización", en *Del cora al maya yucateco. Estudios sobre algunas lenguas indígenas mexicanas*. Ed. Paulette Levy. México: UNAM, pp. 349-402.

- y FERNANDO NAVA 1998. “Medio siglo de una lengua del Occidente de México: del tarasco de 1946 al p’urhépecha de 1996”, en *Antropología e historia del occidente de México*. México: SMA-UNAM, pp. 143-163.
- COMRIE, BERNARD 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FOSTER, MARY 1969. *The Tarascan language*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- GÓMEZ LÓPEZ, PAULA 2008. “La adquisición de expresiones espaciales en wixárika (huichol)”, *Función*, 31/32.
- LABOV, WILLIAM y JOSHUA WALETZKY 1967. “Narrative analysis: Oral versions of personal experience”, en *Essays on the verbal and visual arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*. Ed. June Helm. Seetley London: American Ethnology Society, pp. 12-44.
- MONZÓN, CRISTINA 1997. *Introducción a la lengua y cultura tarascas. De acá para allá: lenguas y culturas amerindias*. Valencia: Universidad de Valencia.
- NIPPOLD, MARILYN A. 1998. “The definition of words” en *Later language development. The school-age and adolescent years*. 2ª ed. Austin: Pro-ed., pp. 43-57.
- PETERSON, CAROLEY y ALLYSSA McCABE 1983. *Development Phycholinguistics: Three ways of looking at a child’s narrative*. Nueva York/Londres: Plenum Press.
- SMITH, CARLOTA S. 1991. *The parameter of aspect*. Dordrecht: Kluwer.
- WOLF, PAUL DE 1989. *Seis estudios lingüísticos sobre la lengua phorhé*. Zamora: El Colegio de Michoacán.

ANEXO. NARRATIVAS INFANTILES PURÉPECHAS

Primer grado

El conejo

E1. Awánitunha ma (tikwini) anátsixapka

Awani-ito=nha ma tikwini anatsi-xa-p-ka*

Conejo-DIM=EVI.REP INDEF dar.marometas-PROG-PAS-1IND

'(Dicen que) un conejo (yo) estaba dando marometas'

E2. Tátsikwanha tátsikwa sentabunha ma exént'ani

tatsikwa=nha tatsikwa sentabu=nha ma exe-nt'a-ni

después=EVI.REP después centavo=EVI.REP INDEF VER-ADI.TEM.EDO-INF

'(Dicen que) después se encontró una moneda'

E3. Ka ambénski énga xaxákwanha ma piápirika

ka ampenski enka xaxa-kwa=nha ma pia-pirini-ka

CONJ MAR.DIS SUB masticar-NOM=EVI.REP INDEF comprar-COND-SUB

piápirika enga xaxákwa ióndapirika k'amáchani

pia-pirini-ka enka xaxa-kwa ionda-pirini-ka k'amacha-ni

comprar-COND-SUB SUB masticar-NOM tardar-COND-SUB terminar.de.comer-INF

'(Dicen que) y luego (dijo:) y si me compro, si me compro un chicle voy a tardar en terminármelo'

E4. Ka enga tékwa piápirika ióndapirika sini

ka enka tekwa pia-pirini-ka ionta-pirini-ka sini

CONJ SUB dulce comprar-COND-SUB tardar.en-COND-SUB diente

p'amérapirika

p'amé-ra-pirini-ka

doler-CAUS-COND-SUB

'(Dijo:) y si me compro un dulce me voy a tardar y me van a doler los dientes'

E5. Ka enga guitárrani piápirinka kújvani
 ka enka guitarra-ni pia-pirini-ka kut'a-ni
 CONJ SUB guitarra-OBJ comprar-COND-SUB tocar-INF
 '(Dijo:) ¿y si me compro una guitarra para tocar?'

E6. Ka ambénski guitárrani piástia
 ka ampenski guitarra-ni pia-s-ø-ti=ia¹³
 CONJ MAR.DIS guitarra-OBJ comprar-PFV-PRE-3IND=ADV
 'Y luego se compró una guitarra'

E7. Jiwátsinha ewákwarhistia
 jiwatsi=nha ewa-kwarhi-s-ø-ti=ia
 coyote=EVL.REP quitar-MED/RFL-PFV-PRE-3IND=ADV
 '(Dicen que) el coyote se la quitó'

E8. Ka tátsikwa burru nirharhispa
 ka tatsikwa burru ni-rha-rhi-s-p-ka
 CONJ después burro ir-FOR-?-PAS-SUB

arhíninha ambéri úspka conejito¹⁴
 arhi-ni=nha=ia ampe=ri u-s-p-ka conejito
 decir-INF=EVL.REP=ADV qué=2S hacer-PFV-PAS-1IND conejito
 '(Dicen que) y después el burro se fue con el conejito y le dijo: ¿qué hiciste conejito?'

E9. Ka imánha arhíni jiwátsini guitárrani
 ka ima=nha arhi-ni jiwatsi-ni guitarra-ni
 CONJ 3SG=EVL.REP decir-INF coyote guitarra-OBJ

ewákwarhijtia
 ewa-kwarhi-s-ø-ti=ia
 quitar-MED/RFL-PFV-PRE-3IND=ADV
 '(Dicen que) y él le dijo: el coyote me quitó la guitarra'

¹³ El uso del adverbio *ia* 'ya' en estas narraciones coincide con el descrito por Chamoreau (2004, p. 99) como marcador transfrástico, utilizado para señalar el término de una oración. He decidido no incluirlo en las traducciones.

¹⁴ En el habla adulta se esperaría una marca de caso.

E10. Nirháninhaia

ni-rha-ni=nha=ia

ir-FOR-INF=EVI.REP=ADV

'(Dicen que) (el burro) se fue'

E11. Ka nónha újti nónha

ka no=nha u-s-ø-ti no=nha

CONJ NEG=EVI.REP hacer-PFV-PRE-3IND NEG=EVI.REP

úsptinhaia

u-s-p-ti=nha=ia

hacer-PFV-PAS-3IND=EVI.REP=ADV

'(Dicen que) y no pudo, no pudo'

E12. Ambékitki nónha úsptinhaia

ampekitki no=nha u-s-p-ti=nha=ia

MAR.DIS NEG hacer-PFV-PAS-3IND=EVI.REP=ADV

nónha ústia

no=nha u-s-ø-ti=ia

NEG=EVI.REP hacer-PFV-PRE-3IND=ADV

'(Dicen que) y luego no pudo, no pudo'

E13. Ambékitki jiwátsi nónha úsptinhaia

ampekitki jiwátsi no=nha u-s-p-ti=nha=ia

MAR.DIS coyote NEG=EVI.REP hacer-PFV-PAS-3IND=EVI.REP=ADV

ewánt'ani burru

ewa-nt'a-ni burru

quitar-ADI.TEM.EDO-INF burro

'(Dicen que) y luego el burro no pudo recuperarla'

E14. Ka tátsikwanha chibunha nirháni

ka tatsikwa=nha chivo=nha ni-rha-ni

CONJ después=EVI.REP chivo=EVI.REP ir-FOR-INF

nirhásptinhaia jiwatsĩ
 ni-rha-s-p-ti=nha=ia jiwatsĩ
 ir-FOR-PFV-PAS-3IND=EVI.REP=ADV coyote
 ‘(Dicen que) y después el chivo fue, fue con el coyote’

E15. Ka nirhásti chibu nirhásptia
 ka ni-rha-s-ø-ti chivu ni-rha-s-p-ti=ia
 CONJ ir-FOR-PFV-PRE-3IND chivo ir-FOR-PFV-PRE-3IND =ADV
 ‘Y fue, el chivo fue’

E16. Kanha nónha kanha nónha
 ka=nha no=nha ka=nha no=nha
 CONJ=EVI.REP NEG=EVI.REP CONJ=EVI.REP NEG=EVI.REP

nónha újti nónha ewántani
 no=nha u-s-ø-ti no=nha ewa-nt’a-ni
 NEG=EVI.REP hacer-INF NEG=EVI.REP quitar-ADI.TEM.EDO-INF
 ‘(Dicen que) y no, y no, no, no pudo recuperarla’

E17. Ka tátsikwanha jiwátsĩ-nha-ia
 ka tatsikwa=nha jiwatsĩ=nha=ia
 CONJ después=EVI.REP coyote=EVI.REP=ADV

nirhánia
 ni-rha-ni=ia
 ir-FOR-INF=ADV
 ‘(Dicen que) y después fue el coyote’.

E18. Ka tátsikwanha tátsikwanha wawapuecha nirhánia
 ka tatsikwa=nha tatsikwa=nha wawapu-echa ni-rha-ni=ia
 CONJ después=EVI.REP después=EVI.REP abeja-PL ir-FOR-INF=ADV
 ‘(Dicen que) y después, después las abejas fueron’.

E19. Ka imánha imáksĩ k’orúnha ewántania
 ka ima=nha ima-ksĩ k’oru-nha ewa-nt’a-ni=ia
 y 3SG=EVI.REP 3SG=3SUJ AFI=EVI.REP quitar-ADI.TEM.EDO-INF=ADV
 ‘(Dicen que) y ellos sí la recuperaron’

TERCER GRADO

Los tres cerditos

E1. Ambékitki tanímuksinha jámsiremiksī serdituecha
 ampekiki tanimu=ksī=nha jama-sirem-ti=ksī cerdo-ito-echa
 MAR.DIS tres=3SUJ=EVI.REP andar-HAB.PAS-3IND=3SUJ cerdo-DIM-PL

kúchicha¹⁵

kúchi-echa

cerdo-PL

‘(Dicen que) y luego andaban tres cerditos’

E2. Ka ambé ka iméchaksinha taa wéksiremđi
 ka ampe ka ima-echa=ksī=nha taa weka-sirem-ti
 CONJ que CONJ 3.DEM-PL=3SUJ=EVI.REP casa querer-HAB.PAS-3IND
 ‘(Dicen que) y que querían construir sus casas’

E3. Úkwarhini ka úninha méchakwa
 u-kwarhi-ni ka uni=nha ma-ichakwa
 hacer- MED/RFL-INF CONJ hacer=EVI.REP uno-CL.largo

pajeri

paja-eri

paja-GEN

‘Sucede que (dicen que) hicieron una de paja’

E4. Ka ménderunha lobunha
 ka meni-teru=nha lobu=nha
 CONJ otra.vez=EVI.REP lobo=EVI.REP

jurhánia imánha (arhínia) mítachirini puerta
 jurha-ni=ia ima=nha arhi-ni=ia mita-chi-∅=rini
 venir-INF=ADV 3SG=EVI-REP decir-INF-YA abrir-1/2APL-IMP=2SUJ.1OBJ
 ‘(Dicen que) y otra vez vino el lobo (y dijo): ábreme la puerta’

¹⁵ Reformulación de la frase nominal en español *cerdito* con el sufijo plural *—echa*.

E5. Imánha nóonha wékani

ima=nha no=nha weka-ni
 3SG=EVI.REP NEG=EVI.REP querer-INF
 ‘(Dicen que) él no quiso’

E6. Ka imánha ambéskitki p’unírinia

ka ima=nha ampeskitki p’uniri-ni=ia
 CONJ 3SG=EVI.REP MAR.DIS soplar-INF=ADV
 ‘(Dicen que) y el lobo sopló’

E7. Ka imánha kakákwarint’ania

ka ima=nha kakakwari-nt’a-ni=ia
 CONJ 3SG=EVI.REP romper-ADI.TEM.EDO-INF=ADV
 ‘(Dicen que) y él rompió (la puerta)’

E8. Ka ambéskitki úni imánha

ka ampeskitki u-ni ima=nha
 CONJ MAR.DIS hacer-INF 3SG=EVI.REP

ménderu imánha ménderu

meni-teru ima=nha meni-teru
 vez-otra 3SG=EVI.REP vez-otra

ánt’aniaka

a-nt’a-ni-ia
 comer-ADI.TEM.EDO-INF=ADV
 ‘(Dicen que) y luego otra vez, otra vez se lo devoró’

E9. Ka segundunha imánha chkari

Ka segundu=nha ima=nha chkari
 CONJ segundo=EVI.REP 3SG=EVI.REP madera

ka pajeri ústia

ka paja-eri u-s-ø-ti=ia
 CONJ paja-GEN hacer-PFV-PRE-3IND=ADV
 ‘(Dicen que) y el segundo la hizo de madera y paja’

E10. Ka imánha ambéskitki

ka ima=nha ampeskitki

y 3SG=EVI.REP MAR.DIS

imánha igualinha arhínia ambeskitki

ima=nha igual=nha arhi-ni=ia ambeskitki

3SG=EVI.REP igual=EVI.REP decir-INF=ADV MAR.DIS

mítachirini puerta

mita-chi-ø=rini puerta

abrir-1/2APL-IMP=2SUF.OBJ puerta

‘(Dicen que) y luego el lobo le dijo de nuevo a él (cerdito): abre la puerta’

E11. Ka imá nombé

ka ima no ampe

CONJ 3SG NEG

ménderu arhínia

meni-teru arhini=ia

otra.vez decir-INF=ADV

‘Y él (cerdito) le dijo otra vez que no’

E12. Imánha p’unírinia

ima=nha p’uniri-ni=ia

3SG=EVI-REP soplar-INF=ADV

‘(Dicen que) él (lobo) sopló’

E13. Ka imánha taa méntku isĩ nirhánia

ka ima=nha taa méntku isĩ ni-rha-ni=ia

CONJ 3SG=EVI.REP casa de.una.vez así ir-FOR-INF=ADV

kakákwarini ménderunha arhánia

kakakwari-ni meni-teru=nha arha-ni=ia

romper-INF vez-otra=EVI-REP comer-INF=ADV

‘(Dicen que) y él (lobo) de una vez fue, destruyó la casa y se comió al cerdito’

E14. Ka tátsikwanha máteruni

ka tatsikwa=nha materu-ni

CON después= EVI-REP otra-OBJ

tabikiri ma úkwarhinia

tabiki-eri ma u-kwarhi-ni=ia

tabique-GEN INF hacer-MED/RFL-INF=ADV

‘(Dicen que) y después el otro cerdito hizo su casa de tabique’

E15. Ka lobunha jurhánia

ka lobu=nha jurha-ni=ia

CONJ lobo=EVI-REP venir-INF=ADV

‘(Dicen que) y el lobo fue’

E16. Ka arhínia mítachirini puerta

ka arhi-ni=ia mita-chi-ø=rini puerta

CONJ decir-INF=ADV abrir-1/2APL-IMP=2SUJ.1OBJ puerta

‘(Dicen que) y el lobo dijo: ábreme la puerta’

E17. Imánha arhíni nombé

ima=nha arhi-ni no ampe

3SG=EVI.REP decir-INF NEG

‘(Dicen que) y él (cochinito) le dijo que no’

E18. Ka ménderunha ambéskitki

ka meni-teru=nha ampeskitki

CONJ vez-otra=EVI.REP MAR.DIS

únia imánha p’unírini

u-ni=ia ima=nha p’uniri-ni

hacer-INF=YA 3SG=EVI.REP soplar-INF

‘(Dicen que) y el lobo otra vez sopló’

E19. Ka imánha nónha

ka ima=nha no=nha

CONJ 3SG-EVI.REP NEG-EVI.REP

úni kakákwarini

u-ni kakakwari-ni

hacer-INF romper-INF

‘(Dicen que) y no pudo destruirla’

E20. Ka ménderunha ambeskitki p'unírinia
 ka meni-teru=nha ambeskitki p'uniri-ni=ia
 CONJ vez-otra=EVI.REP MAR.DIS soplar-INF=ADV
 '(Dicen que) y otra vez, y luego, sopló'

E21. Imánha ? karísintania
 ima=nha karisí-nt'a-ni=ia
 3SG=EVI.REP flaco-ADI.TEM.EDO-INF=ADV
 '(Dicen que) el lobo se hizo flaco (volvió a estar flaco)'

E22. Ka ménderunha chimeneahunha inchánia
 ka meni-teru=nha chimenea-rhu=nha incha-ni=ia
 CONJ vez-otra=EVI.REP chimenea-LOC=EVI.REP entrar-INF=ADV
 '(Dicen que) y otra vez entró por la chimenea'

E23. Imánha ambéskitki itsi
 ima=nha ampeskitki itsi
 3SG=EVI.REP MAR.DIS agua

jatárini jarháni jimá ninírani
 contenedor jarha-ni ima=nha jima ninira-ni
 contenedor estar-INF 3SG=EVI.REP allí cocer-INF
 '(Dicen que) y luego estaba una olla con agua y ahí se coció él'

CUARTO GRADO

El rey mocho

E1. Reinha ántkutki kútsikwa no jukásti
 Rei=nha ant'akutaki kutsikwa no juka-s-ø-ti
 Rey=EVI.REP MUL oreja NEG tener-PFV-PRE-3IND
 '(Dicen que) el rey... este ... no tenía una oreja'

E2. Ka ánkutki ka máteru ka imánha
 ka ant'akutaki ka materu ka ima=nha
 CONJ MUL CONJ otro CONJ 3SG=EVI.REP

warijtia énganha jawíri

wari-s-ti=ia enka=nha jawiri

morir-PFV-3IND=ADV SUB=EVI.REP peluquero

‘(Dicen que) y ... este ..., y otro, y el que era su peluquero se murió’

E3. Imánha imánha warístia

ima=nha ima=nha wari-s-ti=ia

3SG=EVI.REP 3SG=EVI.REP morir-PFV-PRE-3IND=ADV

‘(Dicen que) él, él se murió’

E4. Ka tátsikwanha imánha máteru nirhásti

ka tátsikwa=nha ima=nha materu ni-rha-s-ø-ti

CONJ después=EVI.REP 3SG=EVI.REP otro ir-FOR-PFV-PRE-3IND

jini

jini

allí

‘(Dicen que) y después otro peluquero fue ahí (con el rey)’

E5. Ka arhínia éngari wandántaka jíkini

ka arhi-ni=ia engari wanta-nt’a-ka jikini

CONJ decir-INF-ADV SUB=2SG contar-ADI.TEM.EDO-SUB 1SG-2°BJ

atáaka

ata-a-ka

golpear-FUT-SUB

‘(Dicen que) (dijo:) y si (le) dices te voy a golpear’

E6. Ka imá nirhánia jini

ka ima ni-rha-ni=ia jini

CONJ 3SG ir-FOR-INF=ADV allá

‘Y él (el peluquero) fue allá’

E7. Ka p ’oróskuni ka jimánha arhíni “el rey es mocho”

ka p ’orosku-ni ka jima=nha arhi-ni

CONJ hacer.pozo-INF CONJ allá=EVI.REP decir-INF

‘(Dicen que) e hizo un pozo allá y dijo: el rey es mocho’

E8. Ka imánha jimánha karínieta¹⁶ ma úntani
 ka ima=nha jima=nha karinieta ma u-nt'a-ni
 CONJ 3SG=EVI.REP allá=EVI.REP flauta/clarinete INDEF hacer-ADI.TEM.EDO-INF
 '(Dicen que) y él hizo allá una flauta'

E9. Ka imánha isĩ arhínia "el rey es mocho no tiene oreja por eso usa peluca vieja"
 ka ima=nha isĩ arhi-ni=ia
 CONJ 3SG=EVI.REP así decir-INF=ADV
 '(Dicen que) y él así dijo: el rey es mocho no tiene oreja por eso usa peluca vieja'

SEXTO GRADO

El conejo y el zorro

E1. Conejunhasĩ méchakwa amámba niptia
 conejo=nha=sĩ ma-ichakwa amampa ni-s-p-ti=ia
 conejo=EVI.REP-FOC uno-CL.largo mamá ir-PFV-PAS-3IND=ADV

kamáta atárantantani ka xarípiti jukári
 kamata atarant'a-nt'a-ni ka xaripiti jukari
 atole vender-ADI.TEM.EDO-INF CONJ agrio demasiado
 '(Dicen que) la mamá de un conejo fue a vender de nuevo atole y tamales agrios'

E2. Ka máterunha tsimáni wájpechanha pakárani
 ka meteru=nha tsimani wajpa-echa=nha pakara-ni
 CONJ OTRO=EVI.REP dos hijo-PL=EVI.REP quedarse-INF
 '(Dicen que) y otra mamá dejó dos hijos'

¹⁶ Esta palabra no tiene un significado reconocible. Según la traducción y la narración del propio niño que la produjo, *karínieta* equivale a *flauta*. Una posibilidad que sería *karí-* venga de la palabra *karísĩ* 'flaco' y que la terminación *-ta* corresponda a la del español; otra, según la opinión de un informante adulto, la adaptación de la palabra *clarinete*.

E3. Ka imánha sórrunha jurháni

ka ima=nha sorro=nha jurha-ni
 CONJ 3SG=3EVI.REP zorro=EVI.REP venir-INF
 ‘(Dicen que) y vino el zorro’

E4. Ka méchakwa ántania

ka ma-ichakwa a-nt’a-ni=ia
 CONJ uno-CL.largo comer-ADI.TEM.EDO-INF=ADV
 ‘Y devoró a uno’

E5. Amámbanha junguánia ka arhínia

amampa=nha junkwa-ni=ia ka arhi-ni=ia
 mamá=EVI.REP regresar-INF=ADV CONJ decir-INF=ADV

jindéia máteru

jindeia máteru

dónde.está otro

‘(Dicen que) la mamá vino de regreso a la casa y dijo: ¿dónde está el otro?’

E6. Ka imánha sorru ánt’ajtia

ka ima=nha sorro a-nt’a-s-ø-ti=ia
 CONJ 3SG=EVI.REP zorro comer-ADI.TEM.EDO-PFV-PRE-3IND=ADV
 ‘(Dicen que) el zorro se lo devoró’

E7. Ka imánha kuchillo pípakunia

ka ima=nha kuchillo pipaku-ni=ia
 CONJ 3SG=EVI.REP cuchillo agarrar.rápidamente-INF=ADV
 ‘(Dicen que) y ella agarró un cuchillo’

E8. Ka nirháninha

ka ni-rha-ni=nha
 CONJ ir-FOR-INF=EVI.REP
 ‘(Dicen que) y se fue’

E9. Ka sórrunha itsárhu jarúkutini kúntani

ka sórron=nha itsá-rhu jarúkutini kú-nt’a-ni
 CONJ zorro=EVI.REP lago-LOC orilla encontrar-ADI.TEM.EDO-INF

itsīmanha

itsīma=nha

tomar.agua=EVI.REP

‘(Dicen que) y encontró al zorro en la orilla del lago tomando agua’

E10. Ka imá kuchillo jimbó arhápakuni

ka ima kuchillo jimbo arha(ta)-pa-ku-ni

CONJ 3SG cuchillo PREP abrir.la.boca-PLR-estómago-INF

ka piákunt’ania

ka pia-ku-nt’a-ni=ia

CONJ sacar-estómago-ADI.TEM.EDO=ADV

‘Y con el cuchillo le fue abriendo el estómago y se lo sacó’

LA AMBIGÜEDAD EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO INFANTIL¹

Luis David Meneses Hernández
EL COLEGIO DE MÉXICO

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presento los resultados de un estudio exploratorio sobre el desarrollo de la habilidad infantil para reconocer la ambigüedad lingüística² a lo largo de los años escolares; es decir, durante las etapas tardías de desarrollo, caracterizadas por una reestructuración y resemantización del sistema (*cf.* Barriga Villanueva 2002, p. 32). En particular, mi objetivo es probar que, conforme avanza en el desarrollo de su lenguaje, el niño es capaz de reconocer con mayor precisión la ambigüedad generada en diversos niveles lingüísticos.

Según Tomasello, el aprendizaje de una lengua es una vasta empresa cognitiva para los niños debido a la cantidad y complejidad del

¹ Agradezco a la Secretaría de Educación de Veracruz por el apoyo recibido para la realización de esta investigación. De igual forma, agradezco a los directivos del Instituto Anglo Xalapeño que me permitiesen formar parte de la comunidad escolar durante la etapa de trabajo de campo, y a los dictaminadores, cuyos comentarios enriquecieron mucho este trabajo.

² De entrada, subrayo que estoy consciente de que la ambigüedad es un complejo problema lingüístico que ha merecido un sinnúmero de estudios y de ahí la dificultad de su definición. Ofrezco sólo algunos ejemplos de especialistas sobresalientes que han tratado este problema desde la Grecia clásica hasta nuestros días (Aristóteles 1949, Jakobson 1960, Jespersen 1964, Katz y Fodor 1963, Lyons 1977, Jackendoff 1983, Lara 2006, Bosque y Gutiérrez-Rexach 2008, García Fajardo 2009). Referente al lenguaje infantil, hay aún una escasez del tema en los estudios especializados en adquisición y desarrollo. Los enfocados en niños hablantes de español son todavía más escasos.

inventario de estructuras lingüísticas significantes (2006). Si bien es cierto que al llegar a los 5 años ya se les considera hablantes de su lengua nativa, el desarrollo lingüístico infantil continúa durante los años escolares³ hasta que logran ser hablantes competentes; es decir, hasta que dominan los usos y funciones de su lengua (Berman 2004, Hess Zimmerman 2010, Nippold 1998). Así que, en los años escolares, se espera que los niños aprendan a manejar construcciones lingüísticas cada vez más complejas y que las estructuren en una serie de esquemas e interrelaciones que se van reforzando o abandonando mediante el uso (regulado por las convenciones existentes en la comunidad y expresado a través de su interacción con la misma). El reconocimiento de la ambigüedad corresponde a uno de dichos esquemas que los niños van adoptando y adaptando a lo largo de su desarrollo, potenciado por su encuentro con los nuevos contextos de socialización del conocimiento que presentan tanto la cultura escrita como la cultura escolar (*cf.* Holzman 1997, p. 163).

En estas condiciones en las que “la biología ya ha entregado el desarrollo al mundo social” (Nelson 1996, p. 325), tanto el trabajo colaborativo en la solución de tareas como la negociación para la construcción del conocimiento son funciones básicas y, tal como lo sugieren los resultados de este estudio, vitales para el desarrollo semántico del niño.

De acuerdo con algunas investigaciones previas, la habilidad de los niños para reconocer la ambigüedad en el lenguaje crece y se reafirma durante los años escolares y en los años de adolescencia (Shultz y Pilon 1973, Nippold 1998). Pero hasta el momento la investigación sobre el tema se ha hecho primordialmente para el inglés. Los trabajos existentes, en general, toman en cuenta tres niveles en los que se genera la ambigüedad: el fonológico, el léxico y el sintáctico. Por mi parte, en este estudio, además de la ambigüedad que se genera en los niveles léxico (menor complejidad) y sintáctico (complejidad media), investigo la llamada ambigüedad de alcance (mayor com-

³ Como es sabido, en los estudios de adquisición, los años escolares o etapas tardías de desarrollo son aquellos que coinciden con los estudios de educación primaria, que van de 1° a 6°; de ahí su nombre. Los años escolares se caracterizan por la reestructuración de todo el sistema (Barriga Villanueva 2002).

plejidad)⁴ que se genera en el nivel semántico. Por los mecanismos que utilizan, llamaré ‘ambigüedades estructurales’ a las últimas dos.

El capítulo está estructurado de la siguiente manera: en primer lugar, construyo una definición operativa de ambigüedad que me sirva de base para analizar el reconocimiento infantil de este fenómeno. Posteriormente, describo la metodología que seguí para alcanzar mi objetivo. Para finalizar, realizo el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos en el habla de niños de tres grados escolares. Dada la complejidad del fenómeno, sin llegar a conclusiones contundentes, reflexiono sobre posibles estudios futuros que profundicen en las tendencias aquí encontradas.

LA AMBIGÜEDAD

En esta investigación defino la ambigüedad como un fenómeno semántico que ocurre cuando un enunciado es susceptible de ser interpretado de múltiples formas;⁵ es decir, a una construcción lingüística se le puede asignar más de un significado. De modo que la ambigüedad es una de las formas de la incertidumbre interpretativa⁶ y, según Kennedy, su característica primordial es que se “manifiesta en sí misma como una variación en las condiciones de verdad” (2011, p. 508).

A partir de esta definición debe entenderse que la ambigüedad se origina en los diversos niveles de la lengua, aunque siempre repercu-

⁴ Esta gradación proviene de mis observaciones de la producción infantil en aulas escolares. Parece una clasificación arbitraria; no obstante, los datos aquí presentados la apoyan. Podría argumentarse en contra, diciendo que el desconocimiento de una palabra imposibilita el reconocimiento de la ambigüedad léxica; sin embargo, éste no es el único factor que habrá que tomar en cuenta, tal como mostraré más adelante.

⁵ Bosque y Gutiérrez-Rexach (2008, pp. 35-36) apuntan como rasgo mínimo para su definición la correspondencia de dos interpretaciones a una estructura lingüística; sin embargo, ya que algunas de las estructuras ambiguas de la lengua pueden generar más de dos interpretaciones, decidí no limitar la definición.

⁶ La otra forma de esta incertidumbre es la vaguedad, caracterizada por la falta de especificidad en una construcción lingüística, que se manifiesta en una variabilidad de las condiciones de verdad de acuerdo con el contexto, en una imposibilidad para establecer límites precisos del significado, y en el surgimiento de la paradoja sorites o del montón (Para una explicación más detallada, véase Kennedy 2011; para una prueba semántica que permita distinguir entre una y otra, véase Lakoff 1970).

te en la semántica, tal como lo señala García Fajardo (2009). De modo que en un mensaje la ambigüedad puede generarse en los niveles fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático, pero siempre impactará en el significado.

Considérese, por ejemplo, las oraciones (1)a-c, que manifiestan distintas formas de ambigüedad.

- (1) a. Los marineros guardaron las **velas** por el viento.
 b. ¿**Cuándo** dijo María que volvió Juan?⁷
 c. **Algunos** perros mordieron a **varios** carteros.⁸

Para poder reconocer y entender los mensajes ambiguos que las oraciones en (1)a-c están expresando, un hablante debe saber el doble significado de algunas de las palabras y además ser capaz de apreciar sus posibilidades combinatorias e incluso los contextos en los que ocurren. Por ejemplo, para interpretar la ambigüedad en (1)a es necesario que un hablante reconozca que la palabra *velas* tiene dos significados pertinentes a la oración: aquel en el que una *vela* es una “tela resistente, generalmente de lona, que se cuelga extendida del palo o de cada palo de una embarcación, para que ésta tome impulso con la fuerza del viento” (DEM, <<http://dem.colmex.mx>>), y aquel otro en el que *vela* es interpretado como una “Varilla larga y cilíndrica, de sebo, cera, parafina u otra sustancia, que tiene a lo largo de su eje un hilo que se enciende por uno de sus extremos para alumbrar” (*ibid.*).

La ambigüedad en (1)a se origina en el subsistema léxico de la lengua, ya que no hay una correspondencia exacta entre una forma lingüística y un significado. En el sistema de la lengua, esta relación asimétrica produce palabras polisémicas y homonímicas que, a su vez, combinadas en oraciones específicas, dan pie a la ambigüedad léxica. Por ahora, las palabras consideradas en este estudio son palabras homonímicas que sólo cambian de significado sin cambiar de categoría sintáctica (Frenk 2007, Klepousiotou 2002).

⁷ Ejemplo tomado del Curso de Sintaxis Generativa, impartido por Rodrigo Gutiérrez Bravo en el Doctorado en Lingüística de El Colegio de México, en 2014.

⁸ Ejemplo tomado del Curso de Especialización en Semántica, impartido por Violeta Vázquez-Rojas en el Doctorado en Lingüística de El Colegio de México, en 2014.

Para entender la ambigüedad que ocurre en (1)b un hablante debe ser capaz de comprender que el adverbio interrogativo *cuándo* se relaciona con el resto de la oración de dos maneras diferentes: en una de las interpretaciones, la oración se refiere al tiempo de lo dicho, es decir, se pregunta por el momento en que María dijo que había ocurrido el regreso de Juan, y en la otra se pregunta por el tiempo en que Juan volverá. Esta ambigüedad da lugar a interpretaciones que generan análisis sintácticos distintos (Bosque y Gutiérrez-Rexach 2008), lo que generaría marcadores de frase de estructura profunda o de estructura superficial distintos.

La interpretación de la ambigüedad de (1)c, por su parte, requiere del hablante la capacidad de distinguir la interacción del alcance de palabras instruccionales, como los cuantificadores ‘algunos’ y ‘varios’ con sus respectivos ámbitos; en este caso, una lectura de alcance directo respondería a la interpretación de la oración con el escenario en el que algunos perros muerden, cada uno, a varios carteros, mientras que una lectura de alcance inverso representaría a varios carteros siendo mordidos por algunos perros, sin necesidad de que cada perro muerda a varios de ellos. La ambigüedad de alcance genera más de una lectura posible en las oraciones debido a la composicionalidad de sus elementos semánticos, por lo que tiene estructuras de Forma Lógica distintas para cada interpretación (*cf.* Kennedy 2011, p. 513; Suñer 1994, pp. 368-369; Szabolcsi 2000, pp. 607-634) sin que por ello genere marcadores de frase de Estructura-P ni de Estructura-S distintos.

De acuerdo con Kennedy (2011), la diferencia entre (1)b y (1)c consistiría en el hecho de que una es originada en la sintaxis, mientras que la otra sólo es permitida por la sintaxis pero se origina en el componente semántico de las oraciones y, por ende, es más difícil interpretarla. Tanto una como la otra, sin embargo, quedan comprendidas dentro del concepto de ‘ambigüedad estructural’, que se define como aquella que se genera desde la interacción de los componentes sintácticos y semánticos de una estructura lingüística dada.

METODOLOGÍA

Selección de la muestra

Realicé esta investigación en una escuela privada de la ciudad de Xalapa, Veracruz, cuya población consta primordialmente de niños de clase media y media-alta. Durante los ciclos escolares en los que hice el trabajo de campo, esta escuela contaba con un solo grupo por grado. Los datos fueron recogidos en el transcurso de dos bimestres,⁹ con un grupo de 24 alumnos de entre 6 y 11 años de edad que cursaban 1º, 3º y 5º de primaria.¹⁰

En el cuadro 1 presento una descripción de la muestra que contiene el grado de los niños, los nombres, y su código de clasificación para esta investigación:

Cuadro 1. *La muestra*

	1º y 2º		3º		5º	
Entrevistas individuales	Víctor (1H1) Sebastián (1H2)	Ginuet (1M1) Margarita (1M2)	Axel (3H1) Ángel (3H2)	Estrella (3M1) Valeria (3M2)	Edson (5H1) Jorge (5H2)	Miriam (5M1) Fernanda (5M2)
Entrevistas grupales	Santiago (1H3) Cristóbal (1H4)	Diana (1M3) Isia (1M4)	Carlos (3H3) René (3H4)	Nuria (3M3) Avril (3M4)	Estein (5H3) Daniel (5H4)	Lucía (5M3) Elizet (5M4)

De modo que mi muestra se configuró con 24 participantes, 12 niños y 12 niñas. Aunque el género no es una variable a considerar dentro del estudio, intenté guardar la proporción entre ellos. De los 24 participantes en el estudio, 12 fueron entrevistados individualmente y 12 en grupos de cuatro integrantes, para un total de 15 entrevistas.

⁹ Específicamente el último bimestre del ciclo escolar 2012-2013 y el primero del ciclo 2013-2014. Razón por la cual algunos datos de esta investigación provienen de niños de 2º.

¹⁰ En las investigaciones de adquisición y desarrollo del lenguaje se suele trabajar con años y meses cumplidos de los niños estudiados; sin embargo, decidí hacer los cortes por grado escolar debido a la fluctuación que se da en cuanto a edad en las escuelas.

Las estrategias y la tarea

Para la obtención del corpus de lenguaje infantil seguí dos estrategias: primero realicé entrevistas individuales con 4 niños de cada ciclo escolar (12 en total). Posteriormente, llevó a cabo entrevistas grupales con el resto de los participantes (12 en total), dividiéndolos en grupos por grado escolar (de 4 participantes cada uno). Esto obedece al hecho de que en el lenguaje infantil tiene un peso distinto trabajar de forma individual y de forma grupal;¹¹ por ello decidí hacerlo de las dos formas: para ver si el andamiaje¹² que se producía entre los propios niños en la entrevista grupal ayudaba a detectar con mayor eficacia la ambigüedad presente en las oraciones utilizadas.

En el momento de realizar la entrevista, la consigna que le dije a los niños fue que había hecho algunos dibujos para unas oraciones que tenía, pero quería saber si los había hecho bien. Le explicaba a cada niño que las respuestas posibles eran:

- a) que ninguno de los dibujos representara la oración escuchada
- b) que sólo uno de los dibujos representara la oración escuchada
- c) que los dos dibujos representaran la oración escuchada

¹¹ La interacción entre el adulto y el niño es vital en la construcción social del lenguaje, pero se realiza de manera distinta a la interacción entre pares (*cf.* Nelson 1996, p. 149). Al respecto de esta última, Dorval señala: "In an attempt to build bridges to understanding, and to maintain increasingly important and problematic relationships with peers, children may discover the usefulness of explaining their views and expressing judgements, that is, to engage in explicit forms of mediation in their talk" (1990, p. 125). Tal como lo concibe Dorval, la interacción lingüística entre pares proporcionaría un contexto más natural para la obtención de datos. Para más información sobre las posibilidades que arroja el tomar en cuenta esta diferencia como parte importante del método, también puede leerse la sección II de Bernstein Rattner y Menn 2000.

¹² El concepto entró con fuerza a la psicolingüística del desarrollo durante la década de 1980. El andamiaje es el proceso en el que participan al menos dos interlocutores y que le permite a uno de ellos construir un nuevo concepto o un nuevo conocimiento ayudado por la intervención del otro. Para profundizar en el alcance de este proceso dentro del desarrollo lingüístico, véase Vigotsky 1978 y Bruner 1988.

Formación de un corpus de oraciones ambiguas (y no ambiguas)

El corpus de 11 oraciones quedó conformado por 9 que eran ambiguas: 3 de ellas contenían ambigüedad léxica, 3 contenían ambigüedad sintáctica y 3 más ambigüedad de alcance, y por 2 oraciones de control que no producían ambigüedad, para tener la seguridad de que los niños no estaban adivinando las respuestas. En el cuadro 2 se encuentran las oraciones divididas por el tipo de ambigüedad que generan.

Cuadro 2. *Corpus de oraciones ambiguas*

Oraciones con ambigüedad léxica	
lex 1	El hombre vio un gato bajo el automóvil.
lex 2	Hay un nuevo banco frente al parque.
lex 3	El pirata obtuvo un gran botín.
Oraciones con ambigüedad sintáctica	
stx 1	El niño le pegó al maestro con la pelota.
stx 2	El niño persiguió al perro con el palo.
stx 3	Las niñas y los niños pequeños salieron a jugar.
Oraciones con ambigüedad de alcance	
alc 1	Algunos mecánicos arreglaron un carro.
alc 2	Todos los señores montaron un burro.
alc 3	El presidente prometió que las escuelas tendrían una biblioteca.
Oraciones sin ambigüedad (control)	
ctrl 1	El pez nada en el agua.*
ctrl 2	Los príncipes sonrieron antes de comer.

* Ambas oraciones fueron seleccionadas intencionalmente para ver si los niños descubrían los problemas que podrían presentar. Tanto *nada* como *los príncipes* podrían ofrecer un tipo de ambigüedad (el verbo) de vaguedad (la frase nominal); sin embargo, ninguno de éstos fue sensible a ellos.

Conformación del corpus de imágenes

El uso de imágenes como parte del método de obtención de datos lingüísticos podrían plantear algunos problemas por la posible influencia que pudieran tener sobre la producción lingüística infantil. Sin embargo, la psicolingüística propone que

The use of all the material externalizations of symbolic forms, including but far from limited to written language, [...] makes the larger culture accessible to the mind of the individual. At this point the collaboration in constructing cognitive representations becomes culturewide. It comes into play especially in the school years, but has its beginning in the earlier period in the use of pictures, films, and models to represent things and states of the world both known and unknown” (Nelson 1996, p. 352).¹³

El corpus de imágenes quedó conformado por 18 dibujos, esquemáticos y lúdicos,¹⁴ basados en las dos posibles interpretaciones de las nueve oraciones ambiguas, más cuatro de las oraciones control, en cuyo caso sólo una de las imágenes expresaba el significado de la oración.

Recurrí al uso de imágenes debido a la complejidad que presenta la ambigüedad. Este método ha sido probado por investigaciones anteriores (Nippold 1998) y ha sido reportado como el más adecuado, en contraste con el método de paráfrasis (que consiste en pedirle al niño que parafrasee el significado de una oración ambigua). El éxito de esta forma de trabajo reside en buena medida en el hecho de que los niños se encuentran familiarizados con el uso de éstas en el ámbito escolar. Durante los años escolares es un recurso muy utilizado para favorecer la reflexión lingüística, la articulación de explicaciones coherentes y cohesivas por parte de los niños, y motivar la construcción de significados para la comprensión de procesos y fenómenos lingüísticos complejos.

RESULTADOS

Descripción de los resultados

Con el fin de tener una forma de valorar la capacidad de reconocimiento de la ambigüedad que presentaban los participantes del es-

¹³ Para profundizar sobre el uso de imágenes y valoraciones de éste y otros métodos en investigaciones semánticas y psicolingüísticas en habla infantil, remito a Nippold 1998, Bernstein Ratner y Menn 2000, y Bott *et al.* 2011.

¹⁴ Sobre la calidad o valor estético de este tipo de dibujos, mi experiencia en el trabajo con niños en aula confirma lo encontrado en algunos estudios que prueban que el gusto infantil no siempre corresponde a los parámetros adultos (Barriga Villanueva 2011).

tudio, le asigné valor “1” a cada interpretación de las oraciones del instrumento aceptada como correcta por cada niño, exceptuando las oraciones sin ambigüedad (control), que puntué con valores negativos: “0” si reconocía la interpretación adecuada, y “-1” si asignaba la otra interpretación.

En el presente estudio ningún niño en entrevista individual o grupal obtuvo puntuación “-1”. De acuerdo con esta escala, la ambigüedad tiene un valor de “2”, por lo que un niño que reconociese todas las ambigüedades presentes en el instrumento obtendría en total 18 puntos. En el caso del trabajo con los grupos de niños, la puntuación operó en función del número de éstos: si los 4 integrantes del equipo reconocían la ambigüedad en una oración x , el puntaje de su prueba para dicha oración x era de 8 puntos (1 por cada una de las interpretaciones, multiplicado por el número de participantes en el grupo).

Si los participantes no llegaban a un consenso, yo registraba la puntuación de acuerdo con la regla enunciada: un punto por cada interpretación de cada niño. De modo que en la etapa grupal, cada ítem de la prueba podía tener valores de entre 4 y 8 puntos, dependiendo de la cantidad de interpretaciones que acordaran en el grupo.

Los cuadros se encuentran organizados de acuerdo con el tipo de ambigüedad presente en las oraciones del test: “lex” significa ‘ambigüedad léxica’, “stx” significa ‘ambigüedad sintáctica’, y “alc” significa ‘ambigüedad de alcance’. Las columnas “I-A” e “I-B” se refieren a las imágenes utilizadas, cada una de las cuales representaba uno de los significados atribuibles a la oración. Para cada tipo de oraciones proporcioné una puntuación sumaria expresada en la columna “Total tipo”, tomando en cuenta las respuestas de los alumnos de cada grado escolar. Ya que los resultados de las oraciones sin ambigüedad (control) equivalen a “0”, éstos no afectan el cómputo realizado, y no los reporto en los cuadros.

Análisis cuantitativo

Presento los resultados obtenidos en los cuadros 3 a 8. Para lograr una comparación entre el desempeño individual y el grupal de los

participantes en la investigación, ofrezco un cuadro con los resultados del trabajo por grupo de cada tipo de ambigüedad y, posteriormente, otro cuadro en el que sumo los resultados de las entrevistas individuales, haciendo la suma del mismo modo que si los hubiese recolectado por medio de una entrevista grupal.

El reconocimiento de la ambigüedad léxica por parte de los participantes en la entrevista grupal queda expresado en el cuadro 3. En él puede apreciarse cómo los del grupo de 1° detectan menos ambigüedades que los de 3°, y éstos a su vez le atribuyen menos sentidos a las oraciones en cuestión que los de 5°; es decir, los resultados expresados en el cuadro 3 muestran que a lo largo de los años escolares aumenta la frecuencia con la que los niños reconocen la ambigüedad generada por los dos significados que posee un sustantivo homónimo dentro de una oración.

Cuadro 3. *Resultados de entrevista grupal para las oraciones con ambigüedad léxica*

	Grupo 1		Total G1	Total tipo	Grupo 3		Total G3	Total tipo	Grupo 5		Total G5	Total tipo
	I-A	I-B			I-A	I-B			I-A	I-B		
lex 1	4	0	4	14	4	3	7	16	4	4	8	24
lex 2	4	2	6		4	0	4		4	4	8	
lex 3	1	3	4		4	1	5		4	4	8	

Los resultados de reconocimiento de la ambigüedad léxica por parte de los participantes durante las entrevistas individuales quedan expresados en el cuadro 4, que presento a continuación. Es evidente que las frecuencias también van de menor a mayor conforme estos avanzan en grado escolar y, por ende, en desarrollo. En este caso, sólo dos niños de 1° fueron capaces de reconocer la ambigüedad, mientras que los de 3° la detectan más claramente; pero es innegable que, en esta muestra, los de 5° son quienes reconocen la ambigüedad léxica casi en la totalidad de las ocasiones.

Cuadro 4. *Resultados individuales agrupados para las oraciones con ambigüedad léxica*

	Agrupación 1		Total 1C	Total tipo	Agrupación 3		Total 2C	Total tipo	Agrupación 5		Total 3C	Total tipo
	I-A	I-B			I-A	I-B			I-A	I-B		
lex 1	4	1	5	14	4	1	5	19	4	4	8	23
lex 2	4	1	5		4	3	7		4	4	8	
lex 3	2	2	4		4	3	7		3	4	7	

Al comparar los cuadros 3 y 4, salta a la vista de inmediato la diferencia en el desempeño de los niños de 3º, quienes obtuvieron un puntaje menor al esperado durante la entrevista grupal, comparado con la concentración de los resultados individuales reportados en el cuadro 4. Este cuadro refleja el desempeño de los de 3º durante la entrevista grupal, en la que el equipo no logró llegar a un consenso acerca de las interpretaciones posibles de estas oraciones y cada quien permaneció inamovible en su decisión, a pesar de haber entrado a un diálogo negociador.

En el cuadro 5 presento los resultados de las entrevistas grupales sobre el reconocimiento de la ambigüedad sintáctica. Se puede observar cómo los participantes en el estudio tienen más dificultades para reconocer este tipo de ambigüedad. En el momento de recolectar los datos del grupo 3 sucedió un episodio interesante: 3 de los 4 niños del equipo sólo detectaron una de las interpretaciones y cuando la cuarta integrante proponía la discusión del sentido atribuido a stx 2 y stx 3, asegurando que ambas imágenes expresaban el significado de las oraciones, era rechazada por los demás a pesar de los esfuerzos que hacía por demostrarlo. En este grupo en particular los niños mostraron más capacidades de negociación que los de 1º, pero no pudieron lograr acuerdos, por lo que los resultados de la entrevista grupal, expresados en el cuadro 5, de nuevo son menores que los resultados agrupados de las entrevistas individuales, contenidos en el cuadro 6.

Cuadro 5. *Resultados de entrevista grupal para las oraciones con ambigüedad sintáctica*

	Grupo 1		Total G1	Total tipo	Grupo 3		Total G3	Total tipo	Grupo 5		Total G5	Total tipo
	I-A	I-B			I-A	I-B			I-A	I-B		
stx 1	4	0	4	12	4	0	4	14	4	4	8	22
stx 2	2	2	4		4	1	5		4	4	8	
stx 3	4	0	4		4	1	5		4	2	6	

En las entrevistas individuales, los niños mostraron un desempeño similar al de los grupos en cuanto a la frecuencia con la que detectaron las ambigüedades sintácticas. Tal como ocurrió con el primer tipo de ambigüedad estudiado, quienes tuvieron un mejor desempeño en general fueron los de 5°. Las frecuencias del cuadro 6 muestran que los de 1° no pudieron detectar la ambigüedad en las oraciones a lo largo de la entrevista individual; sin embargo, esto tampoco fue posible en la grupal, y ha quedado expresado en los puntajes del cuadro 5.

Cuadro 6. *Resultados individuales agrupados para oraciones con ambigüedad sintáctica*

	Agrupación 1		Total 1C	Total tipo	Agrupación 3		Total 2C	Total tipo	Agrupación 5		Total 3C	Total tipo
	I-A	I-B			I-A	I-B			I-A	I-B		
stx 1	4	0	4	12	4	1	5	19	4	2	6	20
stx 2	2	2	4		4	4	8		4	4	8	
stx 3	3	1	4		4	2	6		4	2	6	

Al comparar los resultados expresados en los cuadros 5 y 6 con los cuadros 3 y 4, es evidente que resulta más difícil para los niños reconocer la ambigüedad sintáctica. Sin embargo, de los tres tipos de ambigüedad con los que trabajé en este estudio, la que fue reconocida en menor medida fue la de alcance. El cuadro 7 muestra cómo en 1° pasa prácticamente inadvertida; mientras que en 3° apenas comienza a reconocerse. El grupo de 5°, aunque tuvo un mejor desempeño en dos de las tres oraciones, falló en asignarle dos interpretaciones a la

oración *Algunos mecánicos arreglaron un carro* (alc 1). La tendencia que prevalece hasta este momento es que hay un desarrollo en el reconocimiento de este tipo de ambigüedad, pero se presenta más tarde y en un menor grado con respecto a los otros dos tipos estudiados.

Cuadro 7. *Resultados de entrevista grupal para las oraciones con ambigüedad de alcance*

	Grupo 1		Total G1	Total tipo	Grupo 3		Total G3	Total tipo	Grupo 5		Total G5	Total tipo
	I-A	I-B			I-A	I-B			I-A	I-B		
alc 1	4	1	5	13	2	4	6	15	4	0	4	19
alc 2	0	4	4		1	4	5		4	4	8	
alc 3	4	0	4		0	4	4		4	3	7	

Al observar el cuadro 8 con los resultados agrupados de las entrevistas individuales, me percaté de que en los resultados para los niños de 3° y 5° las frecuencias no muestran un desarrollo contundente en la capacidad para reconocer la ambigüedad de alcance. Pero estos datos, comparados con los del cuadro 7, sugieren que la capacidad de negociación de los de 5° se ha mejorado aún más que la de los de grados inferiores, ya que los resultados para 5° muestran que los niños discutieron el sentido de las oraciones y lograron tomar acuerdos acerca de la ambigüedad de los significados de *Todos los señores montaron un burro* (alc 2) y *El presidente prometió que las escuelas tendrían una biblioteca* (alc 3), lo que produjo una mejor puntuación para los participantes de dicho grado en la entrevista grupal, que supera lo esperado de acuerdo con los datos de las entrevistas individuales del cuadro 8.

Cuadro 8. *Resultados individuales agrupados para las oraciones con ambigüedad de alcance*

	Agrupación 1		Total 1C	Total tipo	Agrupación 3		Total 2C	Total tipo	Agrupación 5		Total 3C	Total tipo
	I-A	I-B			I-A	I-B			I-A	I-B		
alc 1	3	3	6	14	4	1	5	16	4	2	6	17
alc 2	1	3	4		2	4	6		1	4	5	
alc 3	4	0	4		4	1	5		4	2	6	

Basados en estas puntuaciones, los cuadros muestran un incremento en la capacidad de reconocimiento de la ambigüedad lingüística conforme los niños van avanzando en su desarrollo. Lo que es más, muestran que este reconocimiento se produce en distinta medida de acuerdo con el tipo de ambigüedad de la que se trate. Esto concuerda en líneas generales con los resultados previos de Shultz y Pilon (1973, p. 732), y con lo reportado por Nippold (1998), quien afirma que la capacidad de reconocer la ambigüedad lingüística mejora en los años escolares (p. 143).

Análisis cualitativo

Ahora bien, independientemente de que los resultados expresados en los cuadros 3 a 8 proporcionan argumentos para postular un desarrollo lingüístico en cuanto al reconocimiento de la ambigüedad lingüística de los niños estudiados, todavía es posible hacer precisiones cualitativas sobre estos datos. Éstas arrojarán luz acerca de la concepción que éstos tienen sobre la ambigüedad y partirán de los comentarios ofrecidos por ellos como explicación a sus elecciones acerca de la asignación de las imágenes a las oraciones como expresión de sus posibles interpretaciones.

Ambigüedad léxica

Comenzaré por mostrar los casos en los que los niños de 1^o reconocieron la ambigüedad léxica en la entrevista individual. Como se aprecia en los cuadros presentados, se trata de ocurrencias aisladas en cada uno de los tipos de ambigüedad estudiados:

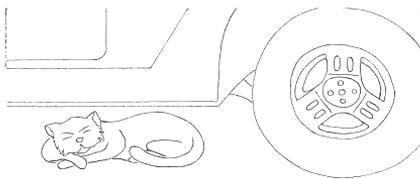


Figura 1. Ambigüedad léxica: “El hombre vio un gato bajo el automóvil” (lex 1), imagen A.

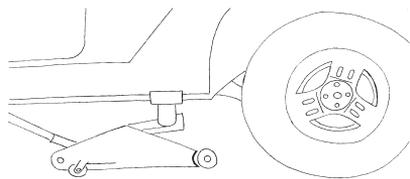


Figura 2. Ambigüedad léxica: “El hombre vio un gato bajo el automóvil” (lex 1), imagen B.

- (2) Oración: *El hombre vio un gato bajo el automóvil* (lex 1).
 Sebastián (1H2) reconoce la imagen A [figura 1]¹⁵ y la imagen B [figura 2] como interpretaciones posibles de la oración lex 1.
1H2: Porque aquí¹⁶ hay un gato debajo de un automóvil¹⁷ [figura 1].
Inv.: Ok. ¿Y aquella no? ¿Por qué no? [figura 2].
1H2: Ah no, son las dos.
Inv.: ¿Por qué?
1H2: Ah no, sólo ésta, sólo ésta [figura 1].
Inv.: No, no, no... pero si, o sea, ¿por qué sí o por qué no aquella? [figura 2] Ésta sí, ya vimos que hay un gato [figura 1], ¿y ésa? [figura 2].
1H2: Porque este... es un... cosa que se llama igual, gato para levantar el coche para que le cambiemos las llantas [figura 2].
Inv.: ¿Entonces las dos podrían ser... o sea, ser imágenes en donde representáramos la oración “El hombre vio un gato debajo de un automóvil”?
1H2: Sí.

En el fragmento de entrevista presentado en (2), Sebastián (1H2) reconoce en primera instancia que la imagen A (figura 1) es la que representa correctamente el significado de la oración lex 1 *El hombre vio un gato bajo el automóvil*. Pero, una vez que le pregunté la razón por la que había descartado la otra imagen (figura 2), expresó una duda razonable acerca de su decisión. En este caso tuve que continuar el diálogo de tal manera que él mismo me ofreciera una explicación para la elección que había hecho. El diálogo que he presentado en (2) resulta interesante porque, con muy poca intervención de mi parte, Sebastián (1H2) confirmó su intuición acerca de las posibilidades interpretativas de la oración lex 1 *El hombre vio un gato bajo el automóvil*.

El caso de Margarita, en (3) es similar: aunque al principio parece

¹⁵ Pongo entre corchetes dentro del texto de la transcripción el número de la figura a la que se refiere cada uno de los participantes en su intervención.

¹⁶ Hago notar la presencia de los deícticos y las señalizaciones en las respuestas de los niños de cualquier edad y el peso que tienen en sus explicaciones.

¹⁷ Transcribí las respuestas de los niños con un criterio ortográfico porque mi foco de atención está en el reconocimiento de la ambigüedad, y el referente en el desarrollo semántico infantil.

sólo reconocer una de las imágenes como interpretación posible del significado de la oración, al final del diálogo acaba por reconocer que lo dicho puede ser representado de dos formas diferentes en imágenes:

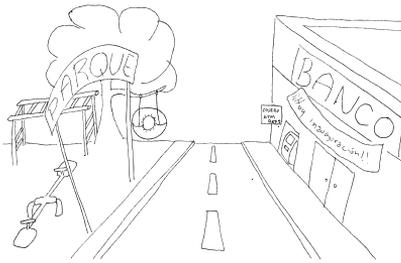


Figura 3. *Ambigüedad léxica: "Hay un nuevo banco frente al parque", imagen A.*

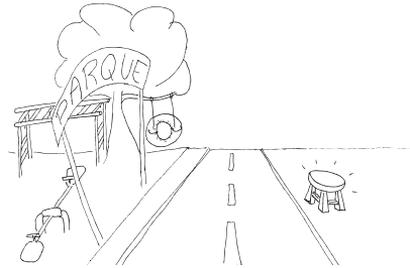


Figura 4. *Ambigüedad léxica: "Hay un nuevo banco frente al parque", imagen B.*

(3) Oración: *Hay un nuevo banco frente al parque* (lex 2).

Margarita (1M2) reconoce primero la imagen A [figura 3] y después la imagen B [figura 4] como interpretaciones posibles de la oración lex 2.

1M2: Aquí [figura 3].

Inv.: Ajá, ¿por qué?

1M2: Porque aquí está el banco [figura 3] y acá no está [figura 4].

Inv.: ¿Ahí no está? [figura 4].

1M2: No.

Inv.: Hmm... pero ¿aquí qué dice? [figura 4].

1M2: Aquí... Banco [figura 4]. Y acá está un banco [figura 3].

Inv.: ¿Podrían funcionar las dos para decir que hay un nuevo banco frente al parque?

1M2: Sí.

Inv.: ¿Por qué?

1M2: Porque aquí dice Banco [figura 3] y aquí está un banco [figura 4].

Sin embargo, el diálogo no siempre arrojó respuestas tan fructíferas en cuanto al reconocimiento de la ambigüedad. La mayoría de los casos en los que los niños no podían detectar una ambigüedad

léxica se debía al desconocimiento de uno de los significados de la palabra que generaba la ambigüedad. Esto sucedía sobre todo en los grados iniciales, y era uno de los resultados esperados. En dichos casos recibí comentarios como el siguiente:

- (4) Oración: *El hombre vio un gato bajo el automóvil* (lex 1).
 Víctor (1H1) se ha negado a reconocer la imagen B [figura 2] como interpretación posible.
1H1: Hay un carrito que levanta el carro [figura 2].

Como puede verse, Víctor (1H1) no reconoce la ambigüedad en la oración lex 1 “*El hombre vio un gato bajo el automóvil*” porque desconoce que al “carrito que levanta el carro” también se le llama “gato”, como el animal representado en la figura 1. Comentarios como el del ejemplo (4) revelan que el desconocimiento de la palabra impide el reconocimiento de la ambigüedad en las oraciones con ambigüedad léxica.

Sucede algo semejante en (5), en donde Ginuet (1M1) desconoce por completo el objeto al que hace referencia la palabra ‘gato’:

- (5) Oración: lex 1 *El hombre vio un gato bajo el automóvil*.
 Ginuet (1M1) se ha negado a reconocer la imagen B [figura 2] como interpretación posible.
1M1: El hombre vio un gato bajo del carro, porque está abajo... [figura 1].
Inv: Mm hm... ¿y la otra? [figura 2].
1M1: Esto no se qué es [figura 2].

En el trabajo en equipo sucedió algo semejante en el momento de estar negociando los significados, tal como se muestra en (6):

- (6) Oración: *El hombre vio un gato bajo el automóvil* (lex 1).
 Diana (1M3), Isia (1M4), Santiago (1H3) y Cristóbal (1H4) dialogan acerca de si reconocer o no la imagen B como interpretación posible.
Inv: La primera [figura 1]... ¿Y ésta? ¿La segunda? [figura 2] ¿También podría ser?
1M3: No [figura 2].

Inv. ¿Por qué no?

1M3: Porque no está el gato como dices... eh... bajo el coche [figura 2].

Inv.: ¿No? ¿De plano no? ¿Tú, Josué, qué dices? ¿Sí o no?

1H4: Hm... Que aquí no está... [figura 2].

Inv.: ¿No? O sea no, de plano no... Bien.

1M3, 1M4 y 1H4: Es ésta, es ésta [figura 1].

Inv.: ¿Y entonces eso qué es? Lo que está en la segunda, ¿qué es lo que está ahí?

1M4: Hmm... Es como un tipo de... [figura 2].

1H3: Es algo para levantar los carros, para quitarles las llantas [figura 2].

1M4: Sí.

1H3: Yo lo he visto.

Inv.: ¿Saben cómo se llama?

1M3: Hm no. No, no sabemos.

1H4: No... cuando fui a ver ya no me acuerdo cómo se llama-ba [figura 2].

Nótese que en (6) los niños conocen el objeto al que refiere la imagen presente en la figura 2, y su función, pero desconocen que la palabra homonímica 'gato' lo designa. Pero si bien los de 1º fueron los que menos ambigüedades encontraron, se produjo una diferencia cuando al menos uno de ellos reconocía la ambigüedad. El diálogo en (7) hará notar esto, en contraste con los datos presentados en (4)-(6):

(7) Oración: *Hay un nuevo banco frente al parque* (lex 2).

Diana (1M3), Isia (1M4), Santiago (1H3) y Cristóbal (1H4) discuten acerca de cuál de las dos imágenes aceptarán como interpretación posible.

Inv.: Bueno, la tercera es "Hay un nuevo banco frente al parque", ¿ok?... véanlas bien.

1M3: Aquí, ésta [figura 4].

1H4: Sí... es ésta [figura 4]... es ésta [figura 4], tiene un banco.

1H3: Porque tiene un banco... [figura 4].

1M4: ¡No! Banco, banco, para sacar dinero, ¿no? [figura 3]
¿O un banco para sentarse? [figura 4].

Inv.: Ustedes díganme si puede ser una o la otra, o las dos.

1M3 y 1M4: ¡Las dos! ¡Las dos! Son las dos [figuras 3 y 4].

1H4: No, es ésta [figura 4].

1M3: ¡Porque los dos son bancos! Es ésta... [figura 3].

En (7) resalto la cooperación interpretativa que se establece entre Isia (1M4) y Diana (1M3). Cada una de ellas tiene una percepción diferente del significado de ‘banco’. Mientras que Diana (1M3) afirma desde el principio que el significado adecuado es el representado por la figura 4, Isia (1M4) plantea la duda acerca de la existencia de una ambigüedad; Diana (1M3) acepta el punto de vista pero los niños, Santiago (1H3) y Cristóbal (1H4), se niegan a reconocerlo como válido. De este modo, puede verse al final del fragmento el cambio de punto de vista de Diana, quien señala adecuadamente que la figura 3 también es una representación del significado de la oración lex 2 “*Hay un nuevo banco frente al parque*”.

Aunque los alumnos de 3º tuvieron un mejor desempeño que los de 1º durante la entrevista individual, al reconocer que las oraciones con ambigüedad léxica podían ser representadas por dos tipos de imágenes diferentes, aún presentan dudas en sus explicaciones, tal como queda ejemplificado en (8):



Figura 5. Ambigüedad léxica:
“El pirata obtuvo un gran botín”,
imagen A.



Figura 6. Ambigüedad léxica:
“El pirata obtuvo un gran botín”,
imagen B.

- (8) Oración: *El pirata obtuvo un gran botín* (lex 3).
Axel (3H1) selecciona la imagen A [figura 5] como interpretación posible, pero después del diálogo también reconoce la

imagen B [figura 6] como representación del significado de la oración.

Inv.: ¿Cuál es la que corresponde?

3H1: ¿Ésta? [figura 5].

Inv.: “El pirata obtuvo un gran botín”. ¿Por qué?

3H1: Porque éste es... porque el botín es de dinero [figura 5].

Inv.: Mm hm... ¿Y la otra por qué no? [figura 6].

3H1: Es la bo... ah no... las dos.

Inv.: ¿Por qué las dos?

3H1: Porque éste es un... bota, bota y ... también le llaman botín [figura 6].

Por otra parte, recordará el lector que no todos los casos de cooperación en grupo muestran un resultado favorable para el reconocimiento de la ambigüedad, y esto queda mostrado en el fragmento de entrevista que reproduzco en (9), en donde Nuria expresa la conclusión del grupo de 3º, cuyos integrantes acuerdan que no existe ambigüedad:

(9) Oración: *Hay un nuevo banco frente al parque* (lex 2).

El grupo de 3º se ha negado a reconocer la imagen B [figura 4] como interpretación posible de la oración lex 2. Nuria (3M3) ofrece una razón.

3M3: No sirve tanto, solamente para sentarse.

Resultan también interesantes por otro motivo tanto el comentario de Nuria en (9) como el presentado en (10), donde Valeria revela un conocimiento de la homonimia de una palabra pero aún así se niega a asignarle dos interpretaciones a una oración: guían la reflexión hacia el efecto que la plausibilidad¹⁸ tiene sobre sus respuestas.

(10) Oración: *Hay un nuevo banco frente al parque* (lex 2).

Valeria (3M1) se ha negado a reconocer la imagen B [figura 6] como interpretación posible de la oración lex 2.

3M1: Casi nadie lo usa.

¹⁸ En esta investigación utilizo ‘plausible’ como sinónimo de ‘verosímil para los niños’, mientras que empleo el término ‘posible’ como ‘algo que puede llegar a suceder’.

Estos comentarios revelan el conocimiento del mundo que tienen los niños. Para algunos de ellos resulta inútil o improbable que haya un “nuevo banco” frente al parque, porque no es el lugar donde debería estar, ya que el objeto referido se encuentra lejos del espacio donde se supone que debería cumplir una cierta función. De modo que en este caso la plausibilidad del significado resultó ser un filtro por medio del cual se descartaban lecturas posibles.

Por su parte, los niños de 5° ofrecen explicaciones más concisas a sus elecciones. Un ejemplo de ello es el diálogo en (11):

(11) Oración: *El hombre vio un gato bajo el automóvil* (lex 1).

Edson (5H1) ha reconocido las dos imágenes [figura 1 y 2] como interpretaciones adecuadas para lex 1.

5H1: Las dos

Inv.: ¿Por qué?

5H1: Porque éste [figura 2] es un gato de subir el carro y éste [figura 1] es un gato de animal.

Y esto también ocurre en las entrevistas grupales, en las que los niños suelen concordar con sus compañeros de dos modos distintos: en ocasiones el diálogo se establece entre los participantes comenzando con la selección que hace uno de ellos para posteriormente ser respaldada por el resto del grupo, tal como lo muestra el diálogo en (12):

(12) Oración: *El hombre vio un gato bajo el automóvil* (lex 1).

Estein (5H3), Daniel (5H4), Lucía (5M3), Elizet (5M4), acuerdan que la imagen A [figura 1] y la imagen B [figura 2] son interpretaciones aceptables de la oración lex 1.

Inv.: “El hombre vio a un gato bajo el automóvil”.

5H4: Éste [figura 1].

5M3: Porque ésta [figura 1] se refiere al gato.

5H3: Son las dos [figura 1 y figura 2].

Inv.: ¿Son las dos? Ok... ¿Están de acuerdo todos?

Todos: Sí.

En otras ocasiones, existe la necesidad de dialogar entre los integrantes del grupo debido a percepciones distintas del significado de la oración en cuestión. En (13) muestro dicho intercambio y su re-

sultado final, en el que se hace necesario el andamiaje provisto por el investigador además del andamiaje entre pares para concluir la discusión:

- (13) Oración: *El pirata obtuvo un gran botín* (lex 3).
 Estein (5H3), Daniel (5H4), Lucía (5M3), Elizet (5M4), reconocen primero la imagen A [figura 5] como interpretación adecuada de la oración lex 3. Discuten acerca del significado de ‘botín’.
- Inv.:** “El pirata obtuvo un gran botín”.
5H3: ¿Qué es botín?
5H4: Éste [figura 5].
5H3: Pero eso [figura 5] sería tesoro, ¿no?
5M3: ¿Entonces éste? [figura 6].
5H4: En el lenguaje del pirata es botín [figura 5].
5M4: ¿Entonces los dos son un botín? [figuras 5 y 6].
5H4: Esto [figura 6] es sólo una bota.
5H3: ¿Esto [figura 6] es una bota o un botín?
5H4: Bueno, vamos a darle con el lenguaje del pirata.
5H3: Yo no me lo sé.
5H4: No, ni yo sabía qué es.
5M4: No, pero en español. Lenguaje pirata español.
Inv.: ¿Nunca han visto los zapatos para bailar jarocho?
Todos: Sí.
5M4: ¿Son como los del maestro Jair?
5H4: ¿Ésos se llaman botines? Ah, entonces los dos [figuras 5 y 6].

El diálogo en (13) es especialmente interesante porque los niños de 5^o comienzan a mostrar su reflexión acerca de los distintos usos del lenguaje, al clasificar ‘botín’ como “lenguaje del pirata”. El andamiaje provisto entre pares hace reconsiderar las elecciones individuales a los participantes en el diálogo y establece puntos de diálogo para llegar a acuerdos que finalizan en la aceptación, por parte de Daniel (5H4) y el resto del grupo, de que ambas imágenes son aceptables como interpretaciones de la oración lex 3 *El pirata obtuvo un gran botín*.

Ambigüedad sintáctica

La ambigüedad sintáctica, por otra parte, plantea problemas distintos a los que encontré en el reconocimiento de la ambigüedad léxica. En las entrevistas individuales, los niños de 1^o fueron incapaces de reconocer que las oraciones son susceptibles de recibir dos interpretaciones. (14) es uno de los ejemplos más claros de esto:

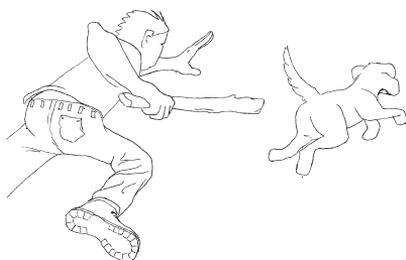


Figura 7. Ambigüedad sintáctica:
“El niño persiguió al perro con el palo”,
imagen A.

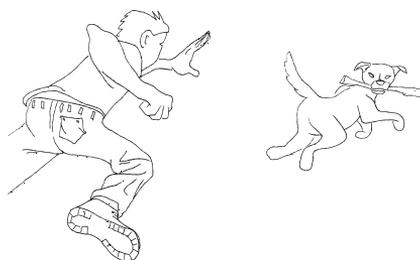


Figura 8. Ambigüedad sintáctica:
“El niño persiguió al perro con el palo”,
imagen B.

(14) Oración: *El niño persiguió al perro con el palo* (stx 1).

Víctor (1H1) reconoce la imagen B [figura 8] como interpretación posible de la oración, y se niega a reconocer la imagen A [figura 7] como adecuada al significado.

- **Inv.:** La siguiente oración: “El niño persiguió al perro con el palo”.
- **1H1:** Ésta [figura 8]. Porque el perro tiene el palo y el perro lo persiguió y el niño tiene el palo y el perro no tiene el palo.
- **Inv.:** ¿Entonces cuál?
- **1H1:** Éste [figura 8].
- **Inv.:** ¿La otra no? [figura 7].
- **1H1:** No.
- **Inv.:** ¿Por qué la otra no?
- **1H1:** Porque el niño tiene el... tiene el... el palo y el perro no [figura 7], y la otra tiene el perro el palo y el niño no [figura 8].
- **Inv.:** Entonces “El niño persiguió al perro con el palo” es...
- **1H1:** Ésta [figura 8].

Durante este diálogo, Víctor (1H1) muestra su preferencia por interpretar que el palo del que se habla está en posesión del perro y no del niño pero no provee una explicación que dé cuenta de su elección. En la entrevista grupal ocurrió que los niños se dividieron en dos posturas: quienes proponían que la imagen A (figura 7) fuese la interpretación adecuada de la oración, y quienes proponían que lo era la imagen B (figura 8). En (15) reproduzco un fragmento de dicha discusión, para mostrar cómo se estructuran las explicaciones de los niños durante este trabajo colectivo que, a fin de cuentas, no logran unificar los puntos de vista expuestos por los participantes:

(15) Oración: *El niño le pegó al perro con el palo* (stx 2).

Santiago (1H3) y Diana (1M3) aceptan la imagen A [figura 7] como representación del significado de la oración stx 2, mientras que Cristóbal (1H4) e Isia (1M4) la rechazan y toman la imagen B [figura 8] como representación adecuada.

1M4: Yo digo que es la dos [figura 8].

1H3: Yo digo que es la uno [figura 7], porque el niño persigue con el perro con el palo, entonces es ésta [figura 7] porque el niño tiene el palo.

Inv.: ¿No puede ser que el perro tenga el palo? [figura 8].

1H3: No.

1H4: Sí, sí puede ser, porque cuando juegas con el perro le lanzas el palo y te lo va a traer [figura 8].

Inv.: ¿Entonces “El niño persiguió al perro con el palo” pueden ser las dos?

1M3: La oración es...

1M4: Como se llame, pero dice: el niño persiguió al perro... ¡Perro con el palo! [figura 8].

1H3: No.

1M4: El niño persiguió... ¡al perro con el palo! [figura 8].

1H3: Entonces es ésta [figura 7].

1M3: El niño, persiguió al perro... perro... con el palo [figura 7].

1H3, 1M3: ¡Es éste! [figura 7].

1H4, 1M4: ¡Es éste! [figura 8].

1M4: No, el perro tiene el palo en la boca [figura 8].

1M3: Pero éste no, aquí está el palo [figura 7].

1H3: Sí, el niño lo tiene [figura 7].

1M3: No entienden.

1H4: Si entendemos.

1M3: No entienden.

1M4: El niño está persiguiendo al perro que tiene el palo [figura 8].

1H3: ¡Pero es éste! [figura 7] ¡No es éste! [figura 8].

1H4: Éste no es el perro ¿Que éste es el humano? [figura 7].

1H3: Jajaja ¡No es éste, no! [figura 7].

1M3: El niño tiene el palo [figura 7].

1H4: No, es éste [figura 8].

Nótese cómo Cristóbal (1H4) presenta una explicación de su elección cuando dice: “Sí, sí puede ser, porque cuando juegas con el perro le lanzas el palo y te lo va a traer”, y cómo Isia (1M4), para apoyar a su compañero, con cuya explicación concuerda, ofrece más adelante una paráfrasis de la oración: “El niño está persiguiendo al perro que tiene el palo”, que se refiere a la figura 8, que ellos dos han elegido como buena representación del significado de stx 2 *El niño persiguió al perro con el palo*. Salta a la vista que, a pesar de las razones expuestas y los intentos de hacerse entender con sus otros dos compañeros, ni Santiago (1H3) ni Diana (1M3) cambian de parecer respecto de haber elegido la imagen A (figura 7) como representación adecuada de stx 2, por lo que tuve que continuar la entrevista habiendo marcado el desacuerdo al que llegó el equipo.

El desempeño de los niños de 3º con las oraciones de ambigüedad sintáctica fue muy variable, como ya dije al presentar los cuadros 5 y 6. Mientras que en las entrevistas individuales todos aceptaron la posibilidad de asignarle la imagen A (figura 7) y la imagen B (figura 8) a stx 2 *El niño persiguió al perro con el palo*, en la entrevista grupal sólo una de las niñas aceptó que stx 2 tenía dos significados, tal como (16) lo muestra:

(16) Oración *El niño persiguió al perro con el palo* (stx 2).

Carlos (3H3), René (3H4) y Nuria (3M3) eligen la imagen A [figura 7] como representación del significado de la oración, mientras que Avril (3M4) elige, además, la imagen B [figura 8].

3H4: Éste, para mí [figura 7].

3M3: Éste [figura 7].

3M4: Aunque le queda mejor éste [figura 8].

3H4: No, mira, mira...

3M3: Pero le quedó más bonita éste [figura 7].

Inv.: No, no, no... pero a ver, díganme con la oración “El niño persiguió al perro con el palo”.

3H3: Éste [figura 8] ... está mal porque el perro... al perro se lo quitó el palo porque se lo está llevando... y éste [figura 7] lo está persiguiendo con un palo.

Inv.: ¿Todos están de acuerdo? Avril, ¿tu qué piensas?

3M4: Este...

3M3: Estamos de acuerdo.

3M4: El niño persiguió al perro con el palo.

Inv.: ¿Qué cosa?

3M4: El niño persiguió al ¡perro!... con el palo [figura 8].

Inv.: ¿Por qué?

3M4: Porque el niño está persiguiendo y el perro trae el palo [figura 8].

Inv.: Ajá ¿Y la otra [figura 7] no puede ser?

3M4: Ajá [figura 7].

Inv.: Según tú, son las dos. Según los demás, sólo es ésa [figura 7].

3M4: ¿Cuál estuvo bien?

Inv.: Eso es lo que quiero ver.

En este fragmento de la entrevista grupal de 3º puede observarse que tres de los cuatro niños aceptan la explicación de Carlos (3H3), que describe las imágenes calificando a una de ellas como que “está mal”, y, sin embargo, una de las niñas no queda convencida e intenta una explicación de su propia elección que contradice a la del resto del grupo, aunque más que convencer a los demás intenta demostrarme que entiende que la oración puede representarse de dos maneras. El fragmento de entrevista presentado en (16) me lleva a defender la productividad del método de obtención de los datos de esta investigación; pues aunque parece que los niños están siendo influenciados en sus elecciones por las imágenes, (16) hace evidente que se necesita que los niños puedan atribuir más de una

interpretación a las oraciones para que acepten una u otra imagen como su representación. De modo que, a pesar de que Avril (3M4) expone un punto de vista diferente, los demás niños, que ya han acordado que la respuesta que favorece a la imagen A (figura 7) como representación de la oración stx 2 es una respuesta certera, rechazan esta otra forma de interpretar la oración.

Por otro lado, stx 3 *Las niñas y los niños pequeños salieron a jugar*, provocó problemas en su interpretación de manera grupal e individual. Por ahora es útil revisar (17), en donde muestro la opinión de Valeria (3M2) acerca de los significados posibles de dicha oración:



Figura 9. Ambigüedad sintáctica:
“Las niñas y los niños pequeños
salieron a jugar”, imagen A.



Figura 10. Ambigüedad sintáctica:
“Las niñas y los niños pequeños
salieron a jugar”, imagen B.

- (17) Oración: *Las niñas y los niños pequeños salieron a jugar* (stx 3). Valeria (3M2) comienza por considerar que la imagen A [figura 9] representa el significado de stx 3; pero después de recibir un poco de andamiaje adulto reconsidera su elección y acepta la imagen B [figura 10] como posible.

Inv.: Muy bien. Y a ver éstas... “Las niñas y los niños pequeños salieron a jugar”. ¿Cuál es la correcta? ¿O las dos podrían ser?

3M2: “Las niñas y los niños... qué?”

Inv.: “Las niñas y los niños pequeños...”

3M2: Ajá.

Inv.: “... salieron a jugar”.

3M2: Ah, creo que ya lo vi. Es ésta [figura 9].

Inv.: ¿Por qué?

3M2: Ésta porque acá hay un niño pequeño, acá también, acá también y acá están unas niñas, tres niñas y los niños, tres niños

pequeños [figura 9], y acá... acá hay grandotes, aquí están grandotes [figura 10].

Inv.: Ah, ok, pero entonces, ¿quiénes están? Pero aquí hay niños pequeños, mira, son más pequeños que las niñas [figura 10].

3M2: Aquí, entonces son las dos [figuras 9 y 10].

Inv.: ¿Por qué las dos?

3M2: Porque aquí están jugando [figura 9] porque aquí también hay niños pequeños [figura 10] y acá también [figura 9].

Inv.: Ajá.

Valeria ha tenido un poco de problemas para reconocer la ambigüedad sintáctica presente en la oración en un primer momento. Sin embargo, no rechaza la sugerencia de que ambas imágenes pueden ser representaciones de la oración *Las niñas y los niños pequeños salieron a jugar*, y las acepta como válidas.

Presento en (18) otra muestra de los problemas que acarreó la oración stx 3 y sus imágenes correspondientes:

(18) Oración: *Las niñas y los niños pequeños salieron a jugar* (stx 3).

Miriam (5M1) primero señala las dos imágenes, A [figura 9] y B [figura 10] como representaciones posibles de la oración, para, posteriormente, sólo decidir por la imagen A [figura 9].

Inv.: A ver ésta, ¿qué te parece? “Las niñas y los niños pequeños salieron a jugar”.

5M1: Hmm... Las dos [figuras 9 y 10].

Inv.: ¿Por qué?

5M1: Porque en las dos están... Ah no... Ésta [figura 9], porque aquí [figura 10] se ve como que están unas mujeres; aquí sólo hay dos niños.

Inv.: ¿Y por qué habías dicho primero las dos? ¿Qué te había parecido?

5M1: Hmm pues... están las grandes [figura 10]... y ésta no [figura 9], y esas niñas no están grandes [figura 9].

Inv.: Ah, ok... Entonces te había parecido como que eran niñas éstas, ¿y los pequeños quiénes eran entonces?

5M1: ¿Éstos? [figura 9].

La respuesta de Miriam reveló un problema en el diseño de las imágenes de la oración stx 3: la posibilidad de que los niños estuvieran confundiendo a las niñas de la imagen B (figura 10) con mujeres adultas, debido a la falta de otro elemento contextualizador, además del juego de ronda en el que se encuentran, que diera cuenta de que se trataba de niñas y no de mujeres adultas. A pesar de ello, resulta interesante su primera reacción, que fue la de detectar la posibilidad de que ambas imágenes fuesen representaciones adecuadas de la oración en cuestión.

Por otro lado, lo que resulta evidente con los niños de 5° es que tienen una mayor facilidad para reconocer las posibilidades interpretativas de las oraciones y hacen uso de la paráfrasis para dar cuenta de ellas en mayor cantidad que la que presentaron los de 1° y 3°. El fragmento reproducido en (19) muestra esto con toda claridad:

(19) Oración: *El niño persiguió al perro con el palo* (stx 2).

Esteín (5H3), Lucía (5M3) y Elizet (5M4) discuten acerca de la posibilidad de reconocer la imagen A [figura 7] o la imagen B [figura 8] como representaciones adecuadas de stx 3. Daniel (5H4) da su respuesta después de la discusión.

Inv.: La siguiente oración es: “El niño persiguió al perro con el palo”.

5H3: ¿Pero dónde está el palo?

Inv.: “El niño persiguió al perro con el palo”.

5M4: El perro con el palo, el perro tenía un palo [figura 8].

5M3: Pero también lo podría perseguir él con un palo [figura 7].

5H3: Pero el niño, con un palo persiguió al perro [figura 7].

5M4: Y puede también perseguir a un perro con un palo [figura 8].

Inv.: ¿Tu qué dices?

5H4: Las dos [figuras 7 y 8].

Inv.: ¿Qué? ¿Las dos? Muy bien.

5H4: Depende de la forma en la que lo estés viendo.

La discusión en (19) hace evidentes, por medio de las paráfrasis que se observan, las formas en las que los niños están interpretando la oración stx 2; por una parte, Elizet (5M4) afirma que el palo está

en posesión del perro, y por la otra, Estein y Lucía, proponen que es el niño quien tiene el palo. Esta discusión pone en duda la afirmación de Bosque y Gutiérrez-Rexach (2008), quienes afirman que este tipo de ambigüedad está ligada a la posibilidad de que haya al menos dos entonaciones para la oración (*cf.* pp. 35-36 y 446-447). Nótese que la duda acerca de la posesión del palo surge en Estein (5H3) antes de que yo haya ofrecido una repetición de stx 2. Y es a partir de esta pregunta que Elizet (5M4) y Lucía (5M3) comienzan la discusión. Es interesante también la manera en la que Daniel (5H4) zanja la discusión aportando primero su opinión y después añadiendo un comentario final que refleja su capacidad para entender la oración de una y otra manera. De este modo, proporciona información acerca de cómo concibe él mismo la ambigüedad. He resaltado esto ya que no encontré este tipo de comentarios en las entrevistas de los grados inferiores, por lo que lo ofrezco aquí como una muestra del desarrollo por el que pasan los niños durante la escuela primaria con respecto a su enfrentamiento con la ambigüedad y los mensajes que la contienen.

Ambigüedad de alcance

Doy paso, a continuación, al tratamiento de los datos sobre el reconocimiento de la ambigüedad de alcance en los niños de los tres grados escolares que participaron en esta investigación. Tal como lo dije anteriormente, esta ambigüedad es la que menos fue reconocida por ellos, y en general los resultados son tan dispares entre grados que no llegan a ser sistemáticos; es decir, con los datos que tengo no podría afirmar si los tipos de cuantificadores o el contexto opaco presente en una de las oraciones produce una diferencia en las interpretaciones de los infantes. Lo que sí es seguro, sin embargo, es que, en términos de la frecuencia del reconocimiento de los dos sentidos que forman la ambigüedad, se muestra una mejoría durante los años escolares.

Una de las explicaciones posibles para la falta de sistematicidad en los datos es el efecto de plausibilidad sobre las oraciones y las imágenes presentadas, que parece ser más fuerte en los niños de grados inferiores. En (20) muestro la razón que dio Margarita (1M2) para rechazar la interpretación de la imagen B [figura 14] de la oración alc 2 *Todos los señores montaron un burro:*



Figura 11. *Ambigüedad de alcance:*
 “Todos los señores montaron un burro”,
 imagen A.

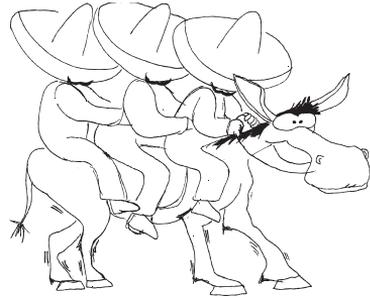


Figura 12. *Ambigüedad de alcance:*
 “Todos los señores
 montaron un burro”, imagen B.

(20) Oración: *Todos los señores montaron un burro* (alc 2).

Margarita (1M2) se ha negado a reconocer la imagen B [figura 12] como interpretación posible.

1M2: No, porque si no se podría lastimar.

Este dato se contrapone al comentario expresado en (21)a, que da Víctor (1H1) para escoger la interpretación que precisamente rechazó Margarita (la expresada en la figura 11). En cambio, Víctor provee la razón formulada en (21)b para rechazar la decisión tomada por Margarita (1M2):

(21) a. Oración: *Todos los señores montaron un burro* (alc 2).

Víctor (1H1) reconoce la imagen B [figura 12] como interpretación posible.

1H1: Aquí nada más hay un burro y tres señores.

b. Oración: *Todos los señores montaron un burro* (alc 2).

Víctor (1H1) rechaza la imagen A [figura 11] como interpretación posible.

1H1: Porque aquí hay muchos burros.

Véase cómo en (20) y (21) los niños de 1° proveen sobre todo razones extralingüísticas para rechazar una u otra interpretación, mientras que para los de 5° lo importante en el momento de decidir cuál es la imagen que expresa adecuadamente el significado de la

oración alc 2 *Todos los señores montaron un burro*, es la construcción lingüística *per se*, tal como lo muestra el ejemplo (22):

- (22) Oración: *Todos los señores montaron un burro* (alc 2).
 Fernanda (5M2) rechaza la imagen A [figura 11] como interpretación posible.
Inv.: ¿Y qué te parece? “Todos los señores montaron un burro”.
5M2: Ésta [figura 12].
Inv.: Mm hm, ¿por qué?
5M2: Porque sólo montaron un burro y aquí traen tres burros [figura 11].

Nótese que la interpretación que provee Fernanda de la oración alc 2 *Todos los señores montaron un burro*, es la de alcance inverso, en donde el cuantificador ‘todos’ entra dentro del dominio del cuantificador ‘un’. Fernanda no hace referencia a la condición del animal dibujado ni a las posibles consecuencias de que la imagen B (figura 12) sea verdadera, sino que basa su decisión en la oposición entre las frases nominales “un burro” y “tres burros”.

Otros datos interesantes son los generados por los comentarios de la oración alc 3 *El presidente prometió que las escuelas tendrían una biblioteca*, que por mucho es la oración más compleja que utilicé en esta investigación, pues no solamente tiene cuantificadores interactuando entre sí, sino que éstos se encuentran en una cláusula subordinada a una cláusula matriz con un verbo que produce contextos opacos. Como pudo notarse en los cuadros 7 y 8, el reconocimiento de la ambigüedad de esta oración se produce sólo en los niños de los grados superiores. Por mucho, la lectura preferida es la de alcance directo, pero resultan interesantes las razones infantiles, que son como las expresadas en (23) y (24).

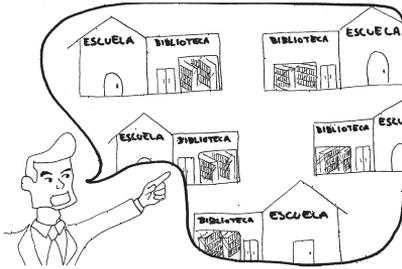


Figura 13. *Ambigüedad de alcance:*
 “El presidente prometió que las
 escuelas tendrían una biblioteca”,
 imagen A.



Figura 14. *Ambigüedad de alcance:*
 “El presidente prometió que las
 escuelas tendrían una biblioteca”,
 imagen B.

- (23) Oración: *El presidente prometió que las escuelas tendrían una biblioteca* (alc 3).

Ángel (3H2) reconoce la imagen A [figura 13] como interpretación posible.

3H2: Todas las escuelas tienen una biblioteca. Aquí se muestra con la biblioteca [figura 13].

- (24) Oración: *El presidente prometió que las escuelas tendrían una biblioteca* (alc 3).

Jorge (5H2) reconoce la imagen A [figura 13] como interpretación posible.

5H2: Está la escuela y cada escuela tiene una biblioteca [figura 13].

Estos datos contrastan con los de la oración alc 1 “*Algunos mecánicos arreglaron un carro*”, para la cual la interpretación preferida fue la de alcance inverso ilustrada en la imagen A (figura 15). Véanse los datos (25) y (26), que expresan algunos de los comentarios de los niños:

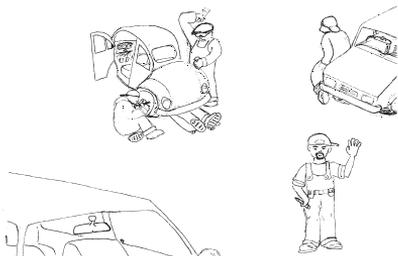


Figura 15. *Ambigüedad de alcance:*
 “Algunos mecánicos arreglaron un
 carro”, imagen A.



Figura 16. *Ambigüedad de alcance:*
 “Algunos mecánicos arreglaron un
 carro”, imagen B.

- (25) Oración: *Algunos mecánicos arreglaron un carro* (alc 1).
 Jorge (5H2) reconoce la imagen A [figura 15] como interpretación posible.
5H2: [Trabajan] en el mismo [figura 15].
- (26) Oración: *Algunos mecánicos arreglaron un carro* (alc 1).
 Valeria (3M2) reconoce la imagen A [figura 15] como interpretación posible.
3M2: Porque aquí sólo arreglan uno. Están trabajando algunos [figura 15].

Al parecer, en la elección de interpretaciones adecuadas para alc 1 y alc 3 está interviniendo el conocimiento del mundo que tienen los niños así como la plausibilidad que le otorgan a una u otra interpretación de acuerdo con dicho conocimiento. Determinar con todo detalle en qué medida inciden estos factores sobre la interpretación de la ambigüedad es material para investigaciones futuras.

Por ahora sólo me resta dar cuenta de cómo se establece la cooperación interpretativa entre los niños al trabajar en grupos el reconocimiento de la ambigüedad de alcance. Para ello, presento en (27) un fragmento de entrevista del grupo de 3º, en donde se puede ver cómo ocurre el intercambio de opiniones y cómo dos de ellos (Avril 3M4 y Carlos 3H3) guían la elección:

(27) Oración: *Algunos mecánicos arreglaron un carro* (alc 1).

Avril (3M4) y Carlos (3H3) comienzan por tener opiniones opuestas acerca de la elección de las imágenes para la oración. Nuria (3M3) no logra establecer una explicación y termina confundida. René (3H4) espera hasta el final para explicar su opinión.

Inv.: “Algunos mecánicos arreglaron un carro”.

3M4: Algunos [figura 16], no muchos [figura 15].

3H3: Algunos

3H4: Éstos, éste [figura 16].

3M4: Éste [figura 16].

3H3: No, éste no [figura 16].

Inv.: ¿Por qué ese no, Carlitos? [figura 16].

3H3: Porque él... éste... lo están arreglando [figura 16]... Éstos sí [figura 15].

3M4: Éste [figura 15].

Inv.: ¿Por qué, Avril?

3M4: Porque en éste... creo... que todos son el mismo [figura 16].

Inv.: ¿Que todos son el mismo? Hmm. No precisamente.

3M4: ¡Ah, es éste! [figura 16].

Inv.: ¿Es éste? [figura 16].

3M3: Estoy de acuerdo con Avril [figura 16] y Carlitos [figura 15].

Inv.: Si estás de acuerdo con Avril y Carlitos, estás diciendo que son las dos.

3M3: Ah no, es éste [figura 16].

3H3: Yo digo que... las dos [figuras 15 y 16].

Inv.: Entonces, ¿por qué las dos, Carlos?

3H3: Yo creo que está bien porque esos tres están trabajando, esos dos no... [figuras 15 y 16].

3M3: Hmm... No, yo no se.

3H4: Es ésta, ¡Es ésta! [figura 16].

Inv.: ¿Por qué, René?

3M3: Ninguna...

3H4: Porque aquí está trabajando [figura 16] y aquí no está trabajando [figura 15] y aquí no está soldando [figura 15], pero aquí sí [figura 16].

En (27) podemos ver cómo las opiniones de Carlos (3H3) y de Abril (3M4) guían los polos de la discusión, mientras que René (3H4) se mantiene prácticamente al margen y Nuria (3M3) parece ser llevada de un lado a otro. Lo que resulta muy interesante es que al final todos optan por dar como buena la imagen B (figura 16), mientras que sólo dos miembros del equipo aceptan la imagen A (figura 15) como representación posible de la oración alc 1. Esto se opone a lo que sucedió en los grupos de 1° y 5°, quienes prefirieron dar por buena la imagen A (figura 15). También se encuentra en oposición a lo que sucedió en las entrevistas individuales de 3°. Una vez revisados los datos en contraste, todo parece apuntar a que, al menos en este caso, la influencia de los dos niños que tomaron la batuta en la discusión, llevó al grupo a preferir la interpretación de alcance inverso (figura 16) sobre la de alcance directo (figura 15), mostrando así la influencia que tiene, sobre el punto de vista de éstos, la opinión de sus pares.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de los datos obtenidos, puedo afirmar que existen algunas tendencias en cuanto al desarrollo de la habilidad para reconocer la ambigüedad por parte de los niños estudiados, e indican vetas de investigación futuras. Las tendencias que encontré son:

- a) Si los infantes conocen alguno de los significados de una palabra homonímica, son capaces de reconocer la ambigüedad léxica cuando se les presenta. La excepción se presenta cuando ellos desconocen uno o ambos significados de la palabra en cuestión.
- b) Es menos probable que los niños de grados iniciales reconozcan la ambigüedad sintáctica y la de alcance; sin embargo, en algunos casos ellos lograron distinguir una ambigüedad de alcance aunque no lograran distinguir las ambigüedades sintácticas. Hasta ahora sólo he podido dar cuenta de casos aislados; no es posible hablar de un reconocimiento sistemático de las ambigüedades de alcance hasta 3°, cuando los niños comienzan a reconocer este tipo de ambigüedad con más regularidad.
- c) Es notoria la diferencia entre el trabajo individual y el trabajo por equipos: con un poco de andamiaje, emanado del

intercambio lingüístico entre pares, se revela que la capacidad de reconocer la ambigüedad está latente, esperando el estímulo adecuado para desarrollarse.

- d) Los niños de 3° y 5° tienen menor dificultad para reconocer los significados en conflicto de las ambigüedades sintácticas y de alcance. Es posible afirmar, sin embargo, que la capacidad de reconocer la ambigüedad léxica está adquirida.
- e) Hablando de las ambigüedades de alcance, en general, con los datos recolectados no es posible establecer si existe una tendencia por parte de los niños a privilegiar la interpretación directa o la inversa, pues al parecer está influyendo en los datos el conocimiento del mundo y el andamiaje aportado por el trabajo en grupos. Esto no deja de ser interesante, pues confirma la idea de Tomasello (2006) de que el lenguaje se construye no por el sistema mismo, sino como lenguaje en uso. Los datos podrían revelar la necesidad de tomar en cuenta, para futuras investigaciones, cuestiones pragmáticas en el momento de investigar la adquisición del sentido y función de los cuantificadores en español.
- f) En algunas de las respuestas de los niños hubo una interferencia del nivel pragmático, pues su conocimiento del mundo y los juicios de plausibilidad de las interpretaciones los hacía responder con una negativa a la posibilidad de que existiera más de un significado asignable a una oración basados en lo que estaba plasmado en el dibujo o en la historia que imaginaban acerca del mismo.
- g) Una de las limitantes más importantes del trabajo residió en que, debido al diseño del instrumento, los niños no se centraban en las construcciones lingüísticas en el momento de proveer una explicación para las decisiones que tomaron con respecto a la ambigüedad lingüística; sin embargo, no hay que olvidar que en esta edad su conciencia metalingüística aún se encuentra en desarrollo, y no es posible negar que sus explicaciones, aunque incipientes algunas, proveen un punto de anclaje para comenzar a indagar en la comprensión de los mensajes ambiguos.
- h) A pesar de las limitantes surgidas a raíz del uso de imágenes, la investigación mostró que los niños transitan por dos vías cuando se ven enfrentados a un mensaje ambiguo: o bien escogen

privilegiar su conocimiento del mundo, o bien le confieren mayor importancia a su conocimiento del sistema lingüístico.

En suma, puedo afirmar que la ambigüedad lingüística es un fenómeno muy complejo y muy pronto el niño comienza a reflexionar acerca de ella. A lo largo de este trabajo he expuesto algunos argumentos que apoyan la idea de que el reconocimiento de las ambigüedades léxica, sintáctica y de alcance se desarrolla durante las etapas tardías de adquisición, y que los cambios revelados por las entrevistas no solamente tienen que ver con el crecimiento de su léxico, sino también con la configuración de las relaciones semánticas y pragmáticas que establecen los niños a lo largo de esta etapa. Sin embargo, aún es necesario hacer más investigaciones al respecto, enfocándose en cada uno de los tipos de ambigüedad y siguiendo nuevos métodos.

Queda también por explorar la relación entre la capacidad que tienen los niños para reconocer la multiplicidad de significados presentes en una oración ambigua y el desarrollo de su capacidad metalingüística, ya que se postula que ésta se fortalece en los años escolares (Gombert 1992). Sería importante investigar también en torno a la ambigüedad en otros tipos de discurso extendido, que ayuden a dar cuenta de cómo se desarrolla el subsistema semántico del niño durante los años escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES 1949. *The organon*. Londres: William Heinemann.
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 2011. "Avatares de la enseñanza del español. Una tríada inseparable: Niños-Maestros-Libros", en *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. Ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México / Secretaría de Educación Pública / Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, pp. 329-363.
- 2002. *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares*. "...*Un solecito calientote*". México: El Colegio de México (Estudios de Lingüística, 2).
- BERMAN, RUTH 2004. "Between emergence and mastery. The long developmental route of language acquisition", en *Language development across childhood and adolescence*. Ed. R. A. Berman. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 9-34.

- BERNSTEIN RATNER, NAN y LISE MENN 2000. *Methods for studying language production*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- BOSQUE, IGNACIO y JAVIER GUTIÉRREZ-REXACH 2008. *Fundamentos de sintaxis formal*. Barcelona: Akal.
- BOTT, OLIVER, SAM FEATHERSON, JANINA RADÓ y BRITTA STOLTERFOHT 2011. "Experimental methods in semantics", en *Semantics. An international handbook of natural language meaning. Volume 1*. Eds. C. Maienborn, K. von Heusinger y P. Portner. Berlín: De Gruyter Mouton, pp. 305-321.
- BRUNER, JEROME 1988. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- DORVAL, BRUCE 1990. *Conversational organization and its development*. Norwood, NJ: Ablex.
- FRENK, MARGIT 2007. "Sobre polisemia y homonimia infantiles", en *Estudios de lingüística*. Serie Trabajos Reunidos, 7. México: El Colegio de México, pp. 45-70. [1963]
- GARCÍA FAJARDO, JOSEFINA 2009. *Semántica de la oración. Instrumentos para su análisis*. México: El Colegio de México.
- GOMBERT, JEAN ÉMILE 1992. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- HESS ZIMMERMANN, KARINA 2010. *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- HOLZMAN, MATHILDA 1997. *The language of children. Evolution and development of secondary consciousness and language*. 2ª ed. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- JACKENDOFF, RAY S. 1983. *Semantics and cognition*. Massachusetts: MIT Press.
- JAKOBSON, ROMAN 1960. "Linguistics and poetics", en *Style in language*. Ed. Thomas A. Sebeok. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, pp. 350-377.
- JESPERSEN, OTTO 1964. *Language, its nature, development and origin*. 12ª ed. Nueva York: W. W. Norton. [1922]
- KATZ, JERROLD J. y JERRY A. FODOR 1963. "The structure of a semantic theory", en *Language*, 39(2), pp. 170-211.
- KENNEDY, CHRISTOPHER 2011. "Ambiguity and vagueness: an overview", en *Semantics. An international handbook of natural language meaning. Volume 1*. Eds. C. Maienborn, K. von Heusinger y P. Portner. Berlín: De Gruyter Mouton, pp. 507-535.
- KLEPOUSNIOTOU, ERIKA 2002. "The processing of lexical ambiguity: homonymy and polisemy in the mental lexicon", *Brain and language*, 81, pp. 205-223.

- LAKOFF, GEORGE 1970. "A note on vagueness and ambiguity", en *Linguistic Inquiry*, 1(3), pp. 357-359.
- LARA, LUIS FERNANDO (dir.) 2010. *Diccionario del español de México* (DEM). México: El Colegio de México, en <<http://dem.colmex.mx>> [consultado el 03 de junio de 2015].
- 2006. *Curso de lexicología*. México: El Colegio de México.
- LYONS, JOHN 1977. *Semantics*. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- NELSON, KATHERINE 1996. *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NIPPOLD, MARILYN A. 1998. "10. Ambiguity and sarcasm", en *Later language development. The school-age and adolescent years*. Austin: Pro-ed., pp. 139-155.
- SHULTZ, THOMAS R. y ROBERT PILON 1973. "Development of the ability to detect linguistic ambiguity", *Child Development*, 44, pp. 728-733.
- SUÑER, MARGARITA 1994. "V-Movement and the licensing of argumental Wh-phrases in Spanish", en *Natural language and linguistic theory*, 12, pp. 335-372.
- SZABOLCSI, ANNA 2000. "The syntax of scope", en *Handbook of contemporary syntactic theory*. Eds. Mark Baltin y Chris Collins. Nueva York: Blackwell, pp. 607-634.
- TOMASELLO, MICHAEL 2006. "Acquiring linguistic constructions", en *Handbook of child psychology. Volume 2: Cognition, perception and language*. Eds. D. Kuhn y R. S. Siegler. Hoboken / Nueva Jersey: John Wiley & Sons, pp. 255-298.
- VIGOTSKY, LEV SEMIÓNOVICH 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

ÍNDICE ONOMÁSTICO

Omar Daniel Martínez Torres

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

- Alcina Franch, Juan 77
Alexander Pan, Barbara 75
Alfonso Vega, Milagros 67
Aparici, Melina 13, 19, 47, 60, 62, 69
Aranda Herrera, Alejandra 89
Aristóteles 143
Asociación de Academias de la Lengua
 Española [ASALE] 55, 56
Austin, John 13, 27, 29, 34
Ávila Hernández, Sylvia 13
- Barriga Villanueva, Rebeca 12, 16, 76,
 78, 108, 111, 145, 146, 153
Bates, Elizabeth 13, 29, 34, 41, 42
Beckman, Mary 30
Bel, Aurora 13, 19, 47, 60, 62, 69
Berko Gleason, Jean 12, 75
Berman, Ruth 108, 146
Bernstein Ratner, Nan 12, 151, 153
Bertinetto, Pier Marco 110
Blecua, José Manuel 77
Bosque, Ignacio 145, 147, 149, 175
Bott, Oliver 153
Bruner, Jerome 18, 151
- Camaioni, Luigia 13, 29, 34, 41, 42
Capistrán, Alejandra 109
Carlson, Greg 110
Casielles-Suárez, Eugenia 56
Castilla, Anny Patricia 47
- Chamoreau, Claudine 107-110, 114,
 116, 117, 127, 132
Chomsky, Noam 20
Codesido, Ana Isabel 12
Comrie, Bernard 110
Coseriu, Eugenio 76
- Dale, Philip 11
DeCurtis, Lisa 77
Di Tullio, Ángela 55, 57
Díaz Campos, Manuel 30
Dorval, Bruce 151
- Elliot, Alison 19
Esteve-Gibert, Núria 13
Estrella, Ana 28, 32
- Fernández, Almudena 47, 62
Ferreiro Schiavi, Emilia B. 15
Fodor, Jerry A. 145
Foster, Mary 107
Frenk, Margit 148
- Gallo Valdiesco, Pilar 47, 62
Garayzábal Heinze, Elena 12
García Fajardo, Josefina 145, 148
García Hidalgo, Isabel 15
Givón, Talmy 52
Gombert, Jean Émile 18, 183
Gómez López, Paula 127

- Greenfield, Patricia 42
 Gruber, Jeffrey S. 42
 Guerrero Ramos, Gloria 50
 Gutierrez-Clellen, Vera F. 77
 Gutiérrez-Rexach, Javier 145, 147, 149, 175
 Hess Zimmermann, Karina 16, 49, 146
 Holzman, Mathilda 146
 Hualde, José Ignacio 28, 30
 Humboldt, Wilhelm von 17, 76
 Hurtado, Luz Marcela 56
 Jackendoff, Ray S. 145
 Jackson-Maldonado, Donna 13
 Jakobson, Roman 145
 Jespersen, Otto 145
 Katz, Jerrold J. 145
 Kennedy, Christopher 147, 149
 Kent, Raymond. D. 28, 41, 43
 Kess, Joseph F. 12
 Klepousniotou, Erika 148
 Labov, William 16, 112
 Lakoff, George 147
 Lambrecht, Knud 56
 Lara, Luis Fernando 76, 92, 145
 Lastra, Yolanda 48
 Lenci, Alessandro 110
 León Pasquel, María de Lourdes de 12
 Lieberman, Philip 41-43
 López García, Ángel 76
 López Ornat, Susana 47, 62
 Lyons, John 145
 Mariscal, Sonia 47, 62
 Martín Butragueño, Pedro 48
 McCabe, Allyssa 112
 McGhee-Bidlack, Betty 77
 McGory, Julia Tevis 30
 Melis, Chantal 67
 Menn, Lise 151, 153
 Monzón, Cristina 110
 Morales, Amparo 56
 Morgan, Terrell 30
 Murray, Ann 28, 41, 43
 Nava, Fernando 109
 Nelson, Katherine 146, 151, 153
 Ninio, Anat 34
 Nippold, Marilyn A. 16, 76, 79, 84, 111, 146, 153, 159
 Peterson, Carole 112
 Pilon, Robert 146, 159
 Pontecorvo, Clotilde 15
 Prieto, Pilar 13, 28, 30, 32
 Real Academia Española [RAE] 55, 56
 Ribeiro Moreira, Nadja 15
 Rojas Nieto, Cecilia 12, 13, 47
 Searle, John 13, 27, 29, 34
 Serra, Miguel 13, 19, 47, 60, 62, 69
 Serrat, Elisabet 13, 19, 47, 60, 62, 69
 Shultz, Thomas R. 146, 159
 Slobin, Dan I. 108
 Smith, Carlota S. 109
 Smith, Joshua 42
 Snow, Catherine E. 34, 77, 84
 Snow, David 28, 29, 41, 42
 Solé, Rosa 13, 19, 47, 60, 62, 69
 Suñer, Margarita 149
 Szabolcsi, Anna 149
 Thorson, Jill 28, 32
 Tomasello, Michael 13, 15, 48, 52-54, 58, 60-62, 78, 145, 182
 Van Valin, Robert D. 53, 57
 Varnell, María del Mar 28, 32
 Vigotsky, Lev Semiónovich 18, 151
 Vihman, Marylin May 34
 Volterra, Virginia 13, 29, 34, 41, 42
 Walestzky, Joshua 16, 112
 Wells, Gordon 34
 Whorf, Benjamin Lee 20
 Wolf, Paul de 107

ÍNDICE TEMÁTICO

Omar Daniel Martínez Torres

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

- Acento tonal 31
- Actitudes sociolingüísticas 16
- Acto
 - comunicativo 29
 - lingüístico 34
 - verbal 40
- Actos de habla 13, 14, 27, 29
 - asertivo 13, 27
 - declarativo 27, 28, 42
 - directivo 17, 37, 42
 - directivo indirecto 38
 - directivo indirecto cortés 28
 - imperativo 42
 - indirecto 38
 - interrogativo 27, 42
 - no asertivo 13, 27
 - performativo 29
- Adjetivo 59, 66, 82, 84, 96, 104, 105
- Adquisición 11-14, 19-21, 27, 48, 49, 63, 69
 - de la entonación 28
 - de la morfología verbal 47
 - de la sintaxis 15, 70
 - de los verbos 52
 - de sujeto 48, 60
 - del español 19, 47, 69
 - del lenguaje 12, 20, 52, 78, 150
 - de los cuantificadores en español 182
- Adverbio 127, 132
 - interrogativo 147
- Agente 29, 50, 53
- Alcance
 - directo 175, 179
 - inverso 147, 175, 176, 179
- Altura tonal 32
- Ambigüedad 19, 21, 145-149, 151-155, 157-165, 175, 179, 181-183
 - de alcance 18, 19, 146, 149, 152, 154, 158, 175, 176, 178, 179, 181-183
 - de vaguedad 152
 - estructural 147, 149
 - léxica 18, 19, 147, 148, 152, 154-156, 159, 161, 162, 164, 181-183
 - lingüística 18, 145, 159, 182, 183
 - semántica 18
 - sintáctica 18, 19, 152, 154, 156, 157, 168, 170, 172, 173, 181-183
- Análisis
 - acústico 30
 - sintáctico 149
- Anclaje 16
 - tempo-aspectual 124
 - temporal 116, 119
- Andamiaje 18, 21, 151, 181, 182
 - adulto 172

- entre pares 167
 - provisto por el investigador 167
- Antónimo 18, 82, 84, 86, 87, 91, 96, 102
- Años escolares 15-18, 76, 108, 111, 126, 127, 145, 146, 153, 155, 159, 175, 183
- Aparato fonador 34, 77
- Aprendizaje
 - de la escritura 71, 76
 - de la lectura 71
 - imitativo 62
- Apuntamiento 29, 36
- Argumento 53, 67
 - nominal 67
 - oracional 67
 - verbal 58, 65
- Artículo
 - definido 63
 - indefinido 63
- Autodiscurso (*selfalking*) 34
- Baluceos 34
 - de una sílaba 34
 - multisilábicos 34
- Base con flexión no finita 107
- Bilingüismo 20
- Campo tonal 32
- Capacidad metalingüística 183
- Caso nominativo 53, 55
- Catalán 28
- Categoría
 - sintáctica 148
 - superordinada 88
- Clase
 - pragmática 27
 - léxica 91
- Cláusula 52
 - matriz 177
 - simple 52
 - subordinada 177
 - individual adyacente 108
- Clítico 57
 - de foco 123
 - de tercera persona plural 114
- Coherencia
 - del texto 16, 110
 - temática 108
- Cohesión 108
- Competencia comunicativa 12
- Competencia gramatical del adulto 52
- Competencia gramatical temprana 52
- Competencia lingüística 12, 19, 22, 77
- Competencia metalingüística 76
- Complejidad 58, 59, 62, 63, 66, 70, 71, 78, 146
 - de la frase nominal 48, 51, 63, 64
 - de los constituyentes 47
 - de oraciones subordinadas de sujeto 71
 - discursiva 70
 - estructural 15, 64
 - morfológica 48
 - oracional 67, 68
 - semántica 15
 - sintáctica 15
- Complementante 66, 68
- Complemento 113, 114, 116, 123
 - dativo 65-67
 - oracional 115
- Componente semántico 149
- Componente sintáctico 149
- Comprensión 12, 14, 15, 21, 35, 36, 38, 42, 43, 49, 78
- Comunidad 145, 146
- Concepto 55, 61, 79, 149, 151
 - abstracto 77, 92
- Conceptualización 17
- Conceptualizar 76, 77, 90
- Conciencia metalingüística 182
- Concordancia 15, 53, 55, 58, 68, 70
 - de persona/número 66
 - verbal 50
- Condicional 113, 114
- Condiciones de verdad 147
- Configuración prosódica ascendente 28
- Construcción lingüística 147, 182
 - abstracta 15, 48, 49, 54, 55, 70
 - compleja 49, 68
 - coordinada 15
 - copulativa 66

- del conocimiento 17, 146
- del significado 17, 75, 91, 153
- desiderativa 65, 68
- directiva 62
- exhortativa 62
- imperativa 62
- social del lenguaje 151
- subordinada 15, 69
- Contexto opaco 175
- Contorno 14, 31, 37, 43
 - entonativo 14, 28, 29, 42, 43
 - ascendente 28, 32, 35, 36, 38-44
 - descendente 28, 29, 31, 35-37, 39, 41, 42, 44
 - dominante 36
 - final 34, 36, 39, 41
- Contraste
 - entonacional 28
 - tonal 28
- Correlato acústico 14, 28
- Cuantificador 149, 175, 177
- Cuerdas vocales 28
- Cultura escrita 146
- Curva entonativa 33
- Curva melódica 14, 27, 31, 32

- Definición 17, 18, 55, 77-79, 81-84, 86, 89-92, 96-105, 147
 - canónica 90
 - formal 18, 78, 79, 81, 84, 88, 91
 - idiosincrática (personal) 79, 91
- Definiendum* 79
- Deíctico 160
- Desarrollo *passim*
 - cognitivo 15, 77, 78, 92
 - comunicativo 29
 - de la entonación 41
 - de la función gramatical de sujeto 55, 71
 - de las capacidades pragmáticas 29, 42
 - de las intenciones comunicativas 42
 - de los fenómenos de voz 69
 - de su capacidad reflexiva 21
- del español 14
- del lenguaje 19, 21, 78, 145, 150
- del significado 75
- en edad escolar 48, 49
- en edad preescolar 48, 49
- entonativo 14, 29, 31, 40
- gramatical 53
- histórico 92
- lingüístico *passim*
- metalingüístico 21
- pragmático 29
- prelingüístico 29
- semántico 183
- sintáctico 15, 48, 52-55, 58, 60, 63, 65, 66, 70
- Determinante 15, 59, 64
 - definido 64
 - demostrativo 64
 - indefinido 64
 - posesivo 63-65
- Differentiae* 79
- Discurso 16, 34, 36-38, 56, 57, 65, 117
 - extendido 49, 183
 - verbal 34, 40
- Dispositivos sintácticos 53

- Educación escolar 76, 77
- Elemento
 - contextualizador 174
 - semántico 149
- Elementos estructurales de la narración (cuento) 16, 112, 118-120, 122, 124-126
 - Clímax 125
 - Complicación 112
 - Conclusión 112, 122
 - Desarrollo (narración) 112, 116
 - Desenlace 16, 112, 117-120, 122, 124, 125, 127
 - Introducción 16, 112, 117-120, 122, 124, 125, 127
 - Nudo 16, 112, 116-120, 122-125, 127
- Emisiones 14, 34, 37, 39, 41, 42, 54
 - con contenido pragmático (ECP) 34, 36, 37, 40-42

- pragmáticamente nulas (EPN) 34,
36, 37, 40, 41
- Energieia* 17, 18, 76, 84, 89, 91
- Entonación 14, 20, 27, 28, 30, 31, 37,
41-43
ascendente 37, 40
con ascenso final 40
no asertiva 13
- Entorno escolar 128
- Entrevista 17-19, 80, 150, 151, 160, 165,
170, 171, 175, 179
grupal 18, 19, 150, 151, 154-158,
166, 169-171
individual 18, 19, 150, 151,
154-159, 164, 168, 170, 181
- Enunciado 27, 28, 30, 32, 36, 38, 40, 48,
62, 147
aseverativo 31
asertivo 27, 42
de una sola palabra 42
declarativo 27, 37, 38
directivo 27
interrogativo 27
no asertivo 27, 34
performativo puro 42
pragmático 27, 28, 30, 32, 42
prosódico-pragmático 27
representacional 42
- Episodio 112-115, 117-119, 122, 123, 125
- Ergon* 17, 18, 76
- Escritura 15, 21, 71, 79
- Español *passim*
- Esquemas de pivote 54
- Estímulo 180
- Estrategia (lingüística) 18
contextual o puntual 110, 116, 117
extratextual 111, 117-119
textual o global 110, 116, 117, 122
- Estructura 13, 15, 19, 49, 54, 69, 70
ambigua de la lengua 147
de la información 56, 109
del sujeto 15, 58, 70
gramatical de la lengua 15, 52
interna 110
léxico-sintáctica 37
- lingüística 60, 146, 147, 149
- narrativa (del cuento) 111, 117, 119
- nominal 56
- semántica 52, 67
- sintáctica 41, 49, 58, 67
del verbo 53
- sintáctico-semántica 52
- Etapa(s)
de las construcciones abstractas
48, 49, 54, 55, 70
de las construcciones basadas en
el ítem 48, 54, 55, 70
del desarrollo 15, 24, 43, 44, 64,
108
cognitivo 78
pragmático 29
- preescolar 15
- prelingüística 34
- tardías 12, 15-17, 20, 44, 108, 111,
127, 145, 183
- tempranas 12-15, 20, 29, 30, 42,
60, 70, 127
- Experimentante 67
- Evolución lingüística 21
infantil 14
- F0 (curva, trayectoria o línea) 28, 31
- Fase ilocutiva 29
locutiva 29
perlocutiva 29
- Fases de desarrollo sintáctico 15, 48, 53,
54, 60, 70, 71
- Foco 56
- Fonética acústica 12
- Forma
lógica 149
no marcada (por *default*) 66, 70
- Frase 53
nominal 15, 48, 49, 51, 53, 55, 56,
58-60, 62-66, 135, 152, 177
compleja 50
con modificadores 49
en función de objeto directo
66
en función de sujeto 51

- prepositiva 65
- verbal 49, 110
- Frecuencia fundamental 14, 28
- Función 43, 44, 47, 56, 68
 - asertiva 44
 - comunicativa 34, 58, 62
 - de sujeto 47, 48, 53, 55, 58, 69, 71
 - de objeto 58, 69
 - de objeto directo 58, 66
 - de objeto indirecto 58
 - fática 34
 - focal 56
 - gramatical 47, 48, 50, 53, 55, 60
 - informativa 57
 - interrogativa 44
 - no asertiva 44
 - pragmática 44
 - referencial 44
 - semántica 53
 - sintáctica 48, 55, 59, 71
 - topical 56
- Género próximo (*Genus*) 79, 84, 88
- Gestualidad 36, 38, 40
 - gesto 14
- Gramática 14, 21, 28
 - temprana 48
- Grupo consonántico 51
- Habla 22, 27, 31, 33-35, 41, 42, 51, 69, 71
 - adulta 31, 32, 38, 39, 42, 44, 51, 62, 132
 - espontánea 49, 59
 - infantil 12, 59, 147, 153
 - semiespontánea 49
- Hablante 16, 27, 48, 55, 68, 76, 107, 111, 145, 146, 148, 149
- Hiperónimo 18, 79, 82, 84, 86-88, 91, 96, 98, 99, 102
- Historia 16, 50, 51, 111, 117-120, 123-126, 128, 182
- Holofrase 54, 75
- Homonimia 19, 165
- Huichol 127
- Información
 - aspectual 107-109, 124, 127
 - modal 124
 - tempo-aspectual 110, 119, 120
 - temporal 107-109, 124, 127
 - pragmática 42
- Inglés 31, 53, 54, 146
- Inicio silábico 51
 - complejo 51
- Input* 13, 62, 127
- Intención
 - comunicativa 34, 37, 40, 54
 - pragmática 14, 31, 40, 43
- Interacción
 - comunicativa 107
 - entre niño y adulto 30, 35, 151
 - lingüística entre pares 151
- Intercambio lingüístico entre pares 19, 182
- Interferencia 182
- Interlocutor 34, 38, 151
- Involución lingüística 21
- Isla 53, 61
- Ítem 154
- Lectura 15, 16, 21, 79, 128
 - de alcance directo 149, 177
 - de alcance inverso 149, 177
- Lengua *passim*
 - aglutinante 109
 - de entonación sin tono léxico 31
 - de los adultos 58, 62
 - de núcleo final 109
 - de objeto primario 109
 - de sujeto opcional 58
 - de sujeto tácito 57
 - escrita 15, 18, 21
 - (S)VO 67
 - flexiva 47, 53
 - indígena 12, 19
 - lenguas en contacto 12, 16, 17
 - materna 12, 14, 28, 47, 75-77, 79
 - meta 59
 - nativa 146

- natural 75
- nominativo-acusativa 109
- Lenguaje 14, 21, 37, 49, 75-77, 146, 151, 167, 182
 - infantil 12, 13, 145, 151
- Léxico 17, 18, 21, 36-38, 41, 43, 44, 77, 89, 91, 183
- Lexicografía 78
- Lexicología 78
- Leyenda 107

- Madurez articulatoria 51
- Marca 107, 114
 - de aspecto 108, 110
 - de caso 53, 115, 132
 - de modo 108, 110
 - de perfectivo 114, 117
 - de tiempo 108, 110
 - flexiva 56
 - gramatical 55
- Marcación 53
 - de caso 53
 - de la ocurrencia del foco 57
 - de la ocurrencia del tópico 57
 - de los roles conceptuales
 - subyacentes 53
 - explícita de participantes 55
 - morfológica 15, 54, 70
 - morfosintáctica de persona/número 48
 - sintáctica de las relaciones agente-paciente 53
 - sintáctica de las relaciones semánticas del verbo 53
 - sintáctica de papeles 67
 - sintáctica de participantes 48, 54
 - verbal 48
- Marcador de frase de estructura profunda 149
 - de frase de estructura superficial 149
 - de límite de enunciado 43
 - discursivo 114
 - pragmático 28
 - tranfrástico 132
- Modificador
 - adjetival 64, 65
 - con frase prepositiva 65
 - con oración de relativo 65
 - frasal 49, 59, 64
 - léxico 49, 59
 - oracional 49, 59, 64
- Momento de habla 28, 109, 117, 118
- Monolingüismo 20
- Morfema
 - aspectual 110
 - aspectual de perfectivo 114
 - (de) pasado 123
 - de aspecto habitual 107
 - de primera persona de indicativo 113
- Morfología 62
 - verbal 16, 17, 47
- Morfosintaxis 13

- Narración 16, 107-109, 113, 114, 117-119, 120, 122-124, 126, 127, 132, 141
 - adulta 116
 - personal 112
- Narrativa 109, 111, 131
- Nasal 114
- Negación 114
- Niveles (lingüísticos) 145, 147
 - del purépecha 128
 - fonético 51
 - fonológico 146, 147
 - léxico 28, 146, 147
 - léxico-semántico 80
 - morfológico 147
 - oracional 28
 - pragmático 147, 182
 - semántico 110, 148
 - sintáctico 50, 146, 148
 - translingüístico 55
- Nombre propio 55, 63, 64
- Núcleo 55, 59
 - nominal 59
 - semántico de la cláusula 52

- Objeto
 directo 52, 58
 indirecto 52, 58
- Oclusiva velar 114
- Omisión (del sujeto) 56, 70
- Oración *passim*
 ambigua 152, 153, 183
 compleja 48, 50, 60, 69, 71
 compuesta 68, 69
 con verbo en infinitivo 59
 coordinación 68
 de control 152-154
 de relativo 65
 de tipo asertivo 37
 declarativa 27, 39
 escindida 59
 interrogativa absoluta 27, 28
 presentativa 57
 principal 59, 66, 68
 simple 60
 subordinada 51, 55, 59, 65, 66, 68
 de objeto directo 115
 de sujeto 66, 68, 71
 subordinación 49, 59, 66-69
 de sujeto 66
 yuxtaposición 68
- Orden
 básico de constituyentes 109
 de constituyentes 67
 de palabras 53, 54
- Oyente 56, 111
- Palabra *passim*
 homonímica 148, 163, 181
 polisémica 148
 verbal 48, 70
- Papeles 49, 54
 conceptuales 52
 gramaticales 52
 semánticos 52, 53
 temáticos 53, 60, 67
- Paradoja sorites (del montón) 147
- Paráfrasis 18, 82, 86, 91, 97, 98,
 102-105, 153, 170, 174
- Patrones
 flexivos 50
 fonotáticos 49
 morfológicos 50
- Peticiones 36
 de información 38, 39
 indirectas 39
- Piezas léxicas 33, 36
- Plano de los determinantes 64
- Plausibilidad 165, 166, 175, 179, 182
- Política
 educativa 17
 lingüística 17
- Posición del sujeto 57, 67, 68
- Posposición 109
- Pragmática 13, 49
- Predicado 52, 55
 nominal 66
- Presión subglótica 41
- Procesamiento de los infinitivos
 narrativos 112, 117
- Proceso
 de adquisición 20, 48, 49, 60, 61
 de enseñanza-aprendizaje 22
 de sonorización 114
- Producción 12, 14-16, 21, 33, 37, 49,
 75, 78
 adulta 16
 fónica 38
 infantil 62, 127, 147, 152
 verbal 33, 35, 60
- Pronombre 48, 57, 58, 60, 63, 65
 demostrativo 58
 interrogativo 114
 personal 53, 55, 56, 58, 63
- Proposición 27, 56
- Prosodia 13
- Psicolingüística 152, 153
 del desarrollo 151
- Purépecha 16, 17, 20, 107-111,
 128, 131
- Rasgo pronominal 56
- Referente 56-58, 66, 68, 70

- Reflexión lingüística 76, 79, 153
 metalingüística 15, 18, 71
 sobre la lengua 76, 84, 90,
 167, 183
- Reflexividad andamiada 20
- Relación
 de posesión 65
 de subordinación 59
 gramatical 49, 52, 53, 58, 70
 pragmática 183
 semántica 53, 183
 sintáctica 15, 53, 70
- Relatos 16, 107, 111-113, 116-120, 122,
 125
 de niños purépechas 108
 infantiles 107, 108, 110
- Representación acústica 30, 31
- Respuesta 29, 35, 36, 38-40, 42, 50, 51,
 82
 física 35, 42
 gestual 35
 verbal 35, 42
- Semántica 78, 148
- Semas 90
- Sentido holofrástico 33
- Señalización 160
- Significado *passim*
 canónico 17, 78, 89
 socialmente compartido 89, 90
- Signos lingüísticos 52, 71, 84, 90
- Sílaba 28, 31, 32, 34, 35
 ininteligible 35, 36
- Símbolo
 lingüístico 54
 sintáctico 54, 55, 67
- Sintagma
 nominal 55
 verbal 47
- Sintaxis 14, 16, 36, 43, 44, 49, 62,
 149
 del español 22
- Sistema 12, 13, 20, 145, 146, 182
 de la lengua (lingüístico) 20, 80,
 148, 183
 entonativo 28, 43
 temporal 20, 22, 109
 aspectual 20, 109
- Socialización del conocimiento 146
- Subclase léxica 91
- Subsistema
 léxico de la lengua 148
 semántico del niño 183
- Sufijo 114, 118
 de tercera persona 113
 interrogativo 114
 plural 135
- Sujeto 15, 50-53, 55-59, 65-70
 con contenido fonético 57
 explícito 51, 57, 58, 60, 62, 63
 gramatical 14, 15, 47, 55, 59, 65-
 67, 70
 no expreso (elidido, nulo,
 omitido, tácito, vacío) 51, 56,
 57, 60, 61
 sintáctico 67
- Sustantivo 17, 55, 77, 78, 82, 86, 100-
 102, 104, 105
 abstracto 17, 77, 85
 concreto 77
 homonímico 155
- Teoría
 de los actos de habla 13, 29
 del grupo respiratorio 43
 fonológica autosegmental 30
- Tonía 14, 28
- Tono
 ascendente 41
 de juntura final 28
 descendente 41
 final ascendente 42
 léxico 31
- Tópico 57
- Tradición oral 16, 127, 128
- Unidades lingüísticas 58, 59, 61, 71
 léxicas 52, 75
 sintácticas 15, 54, 70
 verbales 51, 70

- Universales y particulares de la adquisición 20
- Uso de la lengua 28, 76, 78, 91, 92
 - adulto 76
 - funcional de la lengua materna 77
- Vaguedad 147, 152
- Valencia verbal 52, 67
- Variación lingüística 31
- Verbalizar 29, 80, 91
- Verbo *passim*
 - conjugado (flexionado) 50, 54, 58, 61, 107, 113, 119, 120, 122, 125, 127-129
 - con flexión (terminación)
 - finita 52, 71-73, 75, 113, 114, 116-119, 121-128
 - con flexión (terminación)
 - no finita 52, 76, 107, 108, 116, 117, 119, 120, 122, 125-128
 - de la primera conjugación 50
 - de la segunda conjugación 50
 - de la tercera conjugación 50
 - aspecto gramatical 16, 109, 127
 - habitual 107, 110, 117-119, 127
 - perfectivo 16, 110-117, 119, 122-125, 127, 129
 - progresivo 109, 110, 113, 117, 129
 - modo 62
 - defectivo 62
 - imperativo 62
 - indicativo 62
 - subjuntivo 62
 - subordinado 122
 - número 15, 48, 50, 51, 53, 56, 58, 60, 61, 63, 66, 70
 - transitivo 50
 - transitividad 50, 67
 - intransitivo 50
 - de ascenso o de elevación de sujeto 67
 - de cambio de estado 110
 - de comunicación 110, 115, 116, 120
 - de experimentación psíquica 67
 - de movimiento 110, 127
 - en voz activa 69
 - existencial 110
 - infinitivo 59, 65, 66, 68, 108, 110, 111, 113, 114, 116, 119, 120, 122-124
 - narrativo 16, 20, 107-110, 112, 113, 116-128
 - nonce* 49, 50
 - persona *passim*
 - principal 67
 - subordinado 65, 68
 - tiempo 16, 61, 109, 115, 127
 - pasado 109, 110, 113, 115, 117, 129
 - presente 109, 110, 129
 - futuro 61, 109, 110, 122
- Vibración de las cuerdas vocales 14
- Vocabulario 75
- Vocalizaciones 33, 34, 36, 41

Lenguaje en movimiento

se terminó de imprimir en julio de 2016,
en los talleres de Gráfica Premier, S.A. de C.V.,
Calle 5 de febrero 2309, col. San Jerónimo Chicahualco, 52170,
Meteppec, Estado de México.

Tipografía y formación: El Atril Tipográfico, S.A. de C.V.

Portada: Pablo Reyna.

La edición estuvo al cuidado de la Dirección de Publicaciones de
El Colegio de México.



CÁTEDRA
JAIME
TORRES
BODET

En *Lenguaje en movimiento* se oyen las voces frescas de cinco estudiantes de doctorado en lingüística que, desde perspectivas teóricas distintas y metodologías creativas, se proponen mostrar que el desarrollo del lenguaje es una suerte de movimiento continuo que puede, en un momento dado, merced a una reflexividad también en evolución, detenerse o retroceder para reacomodarse en el sistema que lo contiene y traspasar una frontera más de este desarrollo.

Este libro no sólo llena algunos huecos que todavía pueblan a los estudios de adquisición y desarrollo del español de México sino que describe procesos del purépecha de Michoacán, lengua originaria, de cuya adquisición conocemos poco aún. Cada capítulo se detiene en un nivel del sistema imbricado con otros; va de los sonidos plasmados en la entonación a los significados bifurcados en la ambigüedad; de lo fonético y lo fonológico a lo semántico, pasando siempre por los senderos de una gramática y complejizándose junto a un léxico en expansión con mayores exigencias comunicativas y de intenciones pragmáticas. Recorre varios estratos y nichos sociales de adquisición: una escuela rural michoacana u otra urbana xalapeña; niños que crecen en una familia de clase media o aquellos que se desarrollan en el seno de una familia indígena. Las edades estudiadas también recorren un espectro transversal de alrededor de once años: se analizan cualitativa y cuantitativamente fenómenos y procesos del habla infantil de los 1.5 años en la emergencia de la gramática, a los 12.5 ¿nueva frontera de desarrollo?

Lenguaje en movimiento logra su objetivo: profundizar en algunos cambios sobresalientes del sistema lingüístico infantil a lo largo de su desarrollo, abriendo, a un tiempo, ricas ventanas de investigación por explorarse.