

**Rebeca Barriga Villanueva**



**Estudios sobre habla infantil  
en los años escolares**

**"...un solecito calientote"**

EL COLEGIO DE MÉXICO









ESTUDIOS SOBRE HABLA INFANTIL EN LOS AÑOS ESCOLARES  
«...UN SOLECITO CALIENTOTE»

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA  
II

CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

ESTUDIOS SOBRE HABLA INFANTIL  
EN LOS AÑOS ESCOLARES  
«...UN SOLECITO CALIENTOTE»

*Rebeca Barriga Villanueva*



EL COLEGIO DE MÉXICO

401.9  
B2759e

Barriga Villanueva, Rebeca.

Estudios sobre habla infantil en los años escolares :  
un solecito calentote / Rebeca Barriga Villanueva.

-- México : El Colegio de México, Centro de Estudios  
Lingüísticos y Literarios, 2004, 2002.

302 p. ; 22 cm. -- (Estudios de lingüística ; 2)

ISBN 968-12-1055-7

1. Niños -- Lenguaje. 2. Adquisición del lenguaje.  
3. Habla. 4. Comunicación oral.

*Open access edition funded by the National Endowment for the Humanities/Andrew W.  
Mellon Foundation Humanities Open Book Program.*



*The text of this book is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-  
NoDerivatives 4.0 International License: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

Primera reimpresión, 2004

Primera edición, 2002

D.R. © El Colegio de México, A.C.  
Camino al Ajusco 20  
Pedregal de Santa Teresa  
10740 México, D.F.  
[www.colmex.mx](http://www.colmex.mx)

ISBN 968-12-1055-7

Impreso en México



*Para Ana Carla, por la esperanza...*



## ÍNDICE

PRÓLOGO	
María Rosa Solé (Universidad Autónoma de Barcelona)	11
PRESENTACIÓN	
Rebeca Barriga Villanueva (El Colegio de México)	17
AGRADECIMIENTOS	27
I. EL LENGUAJE EN LOS AÑOS ESCOLARES	
Reflexiones en torno al lenguaje de los seis años	31
Construyendo realidades. El desarrollo lingüístico en los años escolares	35
Bibliografía adicional. Estudios sobre adquisición y desarrollo del habla infantil en español	71
II. DISCURSO	
Habilidades discursivas de niños en edad escolar	77
De <i>Cenicienta a Amor en silencio</i> . Un estudio sobre narraciones infantiles	87
Bibliografía adicional. Estudios sobre discurso del habla infantil en español	111
III. PRAGMÁTICA Y SEMIÓTICA	
De las interjecciones, muletillas y repeticiones: su función en el habla infantil	119
Palabra y gesto: simbiosis en el habla infantil. Primeros sondeos	135
Bibliografía adicional. Estudios sobre pragmática y semiótica del habla infantil en español	153
IV. SEMÁNTICA	
Significados y sentidos en el habla infantil	157

De lo próximo a lo lejano: un análisis comparativo de deícticos en el habla infantil	173
Los nexos en el lenguaje infantil. Un primer acercamiento	187
Bibliografía adicional. Estudios sobre semántica del habla infantil en español	199
V. SINTAXIS	
El desarrollo de la frase nominal en la lengua infantil	203
La producción de oraciones relativas en niños mexicanos de seis años	211
Algunas notas sobre el uso de los adverbios en <i>mente</i> en el habla infantil	259
Bibliografía adicional. Estudios sobre sintaxis del habla infantil en español	269
Sobre los <i>corpora</i>	281
Glosario	283
Cronología bibliográfica	291
Índice onomástico	293
Índice analítico	297



## PRÓLOGO

El interés por el estudio del desarrollo del lenguaje infantil como campo de investigación propio se inicia en los años setenta. Desde el comienzo, ha contado con investigadores de distintas áreas de estudio como la psicología del desarrollo, la lingüística, la psicolingüística. Esta diversidad es atribuible al hecho de que el lenguaje es un fenómeno complejo, que puede ser estudiado desde varios ángulos y perspectivas. En este sentido, los psicólogos evolutivos, especialmente los que se han situado en una óptica próxima a los planteamientos de Piaget, han defendido la supremacía del desarrollo cognoscitivo sobre el lingüístico; por tanto, el estudio del lenguaje se había limitado, en sus comienzos, a aspectos muy concretos y a veces de aparición tardía. Tal es el caso de la comprensión y del uso correcto de cuantificadores del tipo «más», «menos», o de expresiones como «igual que», «menos que», por ejemplo. Se trata de estudios de corte experimental y cuantitativo. Los lingüistas interesados en el estudio del lenguaje infantil han defendido con frecuencia, por otro lado, planteamientos de tipo innatista, por lo que su objetivo ha sido comprobar los conocimientos lingüísticos de los niños sobre la sintaxis de su lengua materna desde edades muy tempranas. En este caso, se trata de estudios de tipo descriptivo y cualitativo.

Dentro del panorama de los estudios del lenguaje infantil, además de las posturas cognoscitivas y las puramente lingüísticas, han ido tomando fuerza los supuestos teóricos que ponen el acento en la dimensión interactiva y social de la adquisición del lenguaje. Al tiempo que se han incrementado las líneas de investigación sobre el desarrollo del lenguaje, se han diversificado los temas de análisis. Y aunque los estudios sobre la adquisición de la sintaxis siguen vigentes, en la actualidad coexisten con otros temas.

Así, hay un número creciente de trabajos sobre el léxico de los primeros años del desarrollo infantil, sobre las habilidades comunicativas relacionadas con la dimensión social y pragmática, sobre la capacidad metalingüística y, más recientemente –en especial a

partir de la década de los noventa-, se observa un interés por el estudio de las capacidades de los niños para producir discursos de tipo narrativo, descriptivo y argumentativo. Junto a esos temas, y ya desde una perspectiva más interactiva y social, se ha estudiado el papel que tiene el lenguaje del adulto en el proceso de adquisición, y cómo las características del habla adulta y su tipo de intervenciones (extensiones, correcciones implícitas y explícitas) inciden en el proceso de aprendizaje del lenguaje.

En realidad, se ha producido una especie de eclosión por la diversidad de temas que se han convertido en foco de interés de los investigadores, y por la gran cantidad de datos aportados sobre el proceso del desarrollo. A menudo se trata de estudios altamente especializados sobre un aspecto particular del lenguaje, la posición del sujeto con respecto al verbo en las primeras producciones infantiles, por ejemplo. Debido a esa visión tan atomizada, a veces resulta difícil tener una perspectiva global del proceso.

Recurrir a tecnologías más avanzadas, como el video y los programas de lenguaje informatizados para la recolección y el tratamiento de las muestras de lenguaje obtenidas, ha posibilitado asimismo un análisis más cuantitativo, con lo cual se ha ganado en cantidad informativa y se ha perdido, probablemente, en calidad. Dicho de otra manera, se ha perdido minuciosidad en el análisis lingüístico de carácter más cualitativo.

Así pues, y a modo de resumen, podría afirmar que con el paso del tiempo el interés por el estudio del lenguaje infantil, lejos de agotarse, no sólo se mantiene vivo sino que además ha conocido un incremento espectacular a partir de los años noventa. En efecto, como puede comprobarse consultando las referencias bibliográficas en las bases de datos disponibles, existe una gran cantidad de investigaciones y publicaciones especializadas en el estudio de la adquisición y del desarrollo del lenguaje. Las reuniones científicas y los congresos que se organizan periódicamente, y que sirven para que los estudiosos que trabajan en ese campo presenten y debatan los resultados más recientes de sus investigaciones, demuestran asimismo su vigor.

El panorama que acabo de describir da cuenta de las tendencias y de la problemática que, a mi entender, configuran en la actualidad los estudios del desarrollo del lenguaje infantil. Los elementos expuestos son útiles para presentar y contextualizar el estudio de Rebeca Barriga Villanueva, *Estudios sobre habla infantil en los años esco-*

lares «...un solecito calientote». Me parece interesante señalar algunos aspectos sobre este trabajo.

En primer lugar, la aproximación que nos propone la autora para estudiar el desarrollo del lenguaje infantil es rica y compleja; no es una visión limitada ni reduccionista del tema, ya que en él intervienen factores de tipo comunicativo, lingüístico, social, cognoscitivo y pragmático, como ella misma afirma. Su trabajo se inscribe, así pues, en una corriente de investigación que tiene por objeto analizar y profundizar los cambios de las capacidades lingüísticas de los niños que aprenden el español, en relación con la variable edad, la naturaleza de la situación comunicativa y el contexto social.

En segundo lugar, son importantes las edades escogidas para llevar a cabo los estudios. A diferencia de muchos investigadores que se interesan por los procesos lingüísticos de los niños durante los primeros años del desarrollo –de los dos a los cinco o a lo sumo seis años– porque consideran que a esa edad ya se han adquirido los hitos más importantes del lenguaje (entiéndase la morfología y la sintaxis), las edades que nos propone la autora se sitúan en el periodo comprendido entre los seis y los doce años: los “años escolares”. Las preferencias por este lapso se basan en razones de tipo teórico y práctico. En cuanto a la fundamentación teórica, el análisis de los datos sostiene que el aprendizaje del lenguaje no finaliza a los seis años, sino que el proceso continúa hasta los doce. Es por eso y por otras razones que el periodo ya señalado es clave. Por un lado, se produce una reestructuración de los aspectos formales del lenguaje (sintaxis) que los niños han aprendido entre los tres y los seis años, observándose, además, progresos en la producción de discursos. Se constata asimismo la emergencia de las capacidades metalingüísticas, actividad que permite considerar el lenguaje como un objeto de conocimiento. Por último, y desde un punto de vista pragmático, las habilidades comunicativas, estrechamente relacionadas con las destrezas sociales, experimentan un cambio radical.

Las razones de tipo práctico están ligadas a la preocupación y al interés pedagógico que manifiesta la autora por relacionar el conocimiento sobre el desarrollo lingüístico y la enseñanza de la lengua que se imparte en la escuela. En efecto, un mayor conocimiento del desarrollo del lenguaje debería redundar positivamente en los aprendizajes de la lengua por medio de prácticas educativas adecuadas, con lo cual se potenciarían las capacidades lingüísticas de los niños en el nivel oral.

En tercer lugar, los temas estudiados en los artículos contienen una propuesta variada pues incluyen distintos ámbitos del estudio del lenguaje: sintaxis, semántica, pragmática y producción de discursos. Esta variedad temática es un fiel reflejo de las preocupaciones de la investigadora a lo largo de su carrera. Entre los temas tratados hay algunos que han sido nucleares para la teoría de la adquisición del lenguaje; es el caso de los que aparecen en los artículos dedicados a la sintaxis, como el análisis de las oraciones relativas y el del desarrollo de la frase nominal. Estos estudios reflejan las inquietudes vigentes en el momento en que fueron elaborados, y se traducen en la prioridad que los estudiosos del lenguaje infantil concedían entonces al dominio de las estructuras sintácticas frente a otro tipo de conocimiento lingüístico. Asimismo, es clara la influencia de la sociolingüística en la medida en que la autora intenta establecer una relación entre las capacidades sintácticas (concretamente entre la producción de oraciones de relativo) y la clase o grupo social al que pertenecen los niños de la muestra.

Otro tema central del libro aparece en los artículos dedicados a la producción de narraciones en general, y a la producción de distintos géneros narrativos en particular. Las ideas y propuestas brotan con fluidez. Es en estos artículos, a mi entender, donde mejor se percibe esa visión global que tiene la autora sobre la forma como se produce el desarrollo del lenguaje. En efecto, es en la producción de narraciones donde con más claridad se observa la convergencia del desarrollo cognoscitivo, social y lingüístico, en la medida en que el narrador debe respetar una serie de requisitos. Veamos cuáles son.

La actividad narrativa implica que los significados sean compartidos por el narrador y el oyente. Este requisito exige que el narrador sea capaz de calibrar o anticipar lo que el oyente sabe sobre el tema. Se trata asimismo de presentar los acontecimientos en la manera en que el otro desea oírlos; por consiguiente, hay que tener en cuenta sus creencias, sentimientos y actitudes frente a los episodios narrados: requiere, en definitiva, de *la capacidad de situarse en la perspectiva del otro* (teoría de la mente). Así, dando forma a los eventos narrados, está la lengua. Me atrevería a afirmar que las consideraciones y reflexiones sobre la narración expuestas en este libro son excelentes, pues sobresale en él la inquietud de la autora por el desarrollo del discurso, en general, y por su incidencia en el ámbito escolar, en particular.

Hay otros artículos de corte semántico, como el trabajo que analiza los cambios producidos en el significado que los niños atribuyen



a los adjetivos calificativos. Entre los seis y los doce años ocurre un cambio importante por cuanto los niños pasan de tener únicamente en cuenta el significado físico del adjetivo, a darle un valor polisémico que incluye una dimensión física y psicológica a la vez. También son interesantes los análisis sobre el uso de muletillas, de expresiones hechas, y sobre el papel del gesto en las interacciones comunicativas. Tanto el uso de las muletillas como el del gesto cumplen una función interactiva y social en la medida en que sirven para atraer la atención del interlocutor, en el caso del gesto, o para mantener vivo el interés y apoyar el diálogo, en el caso de las muletillas. Todos estos elementos contribuyen, en definitiva, a dar dinamismo a la conversación.

En relación con el dispositivo instrumental, por tratarse de estudios en su mayoría cualitativos –a excepción del artículo sobre los relativos–, los temas analizados están ampliamente ilustrados con producciones de niños obtenidas en diferentes contextos o situaciones comunicativas. Los comentarios y observaciones de la autora sobre estos ejemplos son muy sugerentes. Por un lado, se desenvuelve con seguridad y precisión al analizar el habla infantil gracias a su conocimiento sobre los aspectos formales y estructurales del español –dada su formación de lingüista. Por otro, intenta ir más allá de la dimensión puramente lingüística y relacionar el uso del lenguaje con los cambios cognoscitivos y con las motivaciones psicológicas, sociales y comunicativas que inducen a los hablantes a usar determinadas expresiones.

Un apunte más. Con respecto a los *corpora* de los que se han extraído los ejemplos, quisiera subrayar que son en sí mismos una aportación relevante, pues contienen muestras del habla organizadas sistemáticamente sobre el español que hablan en México niños de distintas edades. Desde un punto de vista formal, la exposición es clara y ordenada. El trabajo cuenta además con una buena revisión bibliográfica actualizada de cada uno de los temas estudiados, y con numerosas notas que completan la información. Incluye también un glosario con conceptos específicos para facilitar la tarea de los lectores más inexpertos en la materia.

Algunas consideraciones a modo de conclusión. El trabajo de Rebeca Barriga Villanueva contribuye de forma importante al progreso del conocimiento del desarrollo del lenguaje infantil en español. Por una parte, ofrece pruebas que indican que este desarrollo continúa más allá de los seis años, y que los doce son un hito importante en el alcance y la fijación de los conocimientos sintácticos, dis-

cursores, semánticos y metalingüísticos. También aporta elementos sobre el carácter integral del proceso de adquisición del lenguaje. Utiliza una metodología de tipo cualitativo basada sobre todo en producciones de habla infantil, que le sirven para ilustrar de forma convincente y certera su argumentación. Nos presenta, además, datos lingüísticos del español que se habla en México, con sus modismos y particularidades. Esta contribución nos ayuda a formarnos una idea más clara del proceso de adquisición del español, dentro del rico mosaico que conforman las variantes de esta lengua hablada en distintos países. En definitiva, las aportaciones de esta autora nos permiten entender mejor cómo los niños construyen paso a paso el entramado que da cuerpo al lenguaje.

MARÍA ROSA SOLÉ

Departamento de Psicología de la Educación

Universidad Autónoma de Barcelona

*Octubre del 2001*

## PRESENTACIÓN

*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 for any theory of learning.*

PHILLIP S. DALE

### DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LOS AÑOS INFANTILES

En este libro se habla sobre el desarrollo del lenguaje infantil. Ese fascinante proceso hecho de la construcción de un complejo sistema de signos, símbolos y acciones, en el que el actor principal es el niño, dentro de un escenario no menos complejo: el mundo social que lo rodea. Este trabajo surge de una mezcla de curiosidad, pasión y necesidad de descubrir los finos hilos que se entraman a lo largo de este sorprendente proceso. Representa también la necesidad de examinar mi propia investigación y verla en perspectiva. La meta al reunir en un todo mis artículos sobre algunos aspectos del desarrollo lingüístico ha sido revisar mi pensamiento en torno a él, y con ello preparar un camino hacia adelante. Sin duda, hoy matizaría algunas afirmaciones o cambiaría ciertos análisis que aparecen en este libro. Abundaría más en el vínculo sintáctico-semántico que está revolucionando la teoría gramatical, le daría más espacio a la gestualidad y a la entonación y le concedería un lugar especial al análisis cuantitativo. Sin embargo, el núcleo permanece intacto y sigue vertebrando mi trabajo: la idea del desarrollo lingüístico infantil como un proceso dinámico que se construye en la interacción activa y creativa entre el niño y su mundo. Ésta es fundamental para el dominio equilibrado de sus competencias lingüística y comunicativa.

En este libro se habla también de una trayectoria de quince años, iniciada hacia 1985 –al finalizar mis estudios de doctorado–,

cuando se abría ante mí un venero de investigación por entonces apenas explorado: el lenguaje de los años escolares. Si bien no cierro aquí el círculo, sí pretendo finalizar una fase para iniciar otra en la que se imbrique de manera más plena el desarrollo lingüístico con la escuela, lugar donde, paradójicamente, la lengua puede enriquecerse o inhibirse sin remedio. Estudiar dentro de la escuela –ámbito por excelencia de enseñanza y aprendizaje– problemas específicos de producción y comprensión del español que, en muchos casos, de tan empobrecido, parece serle ajeno al niño, obstaculizando su comunicación en varios sentidos. Se trata, entonces, de incidir en la enseñanza para penetrar en las profundas grietas que impiden el equilibrio entre ésta, la adquisición y el aprendizaje, que idealmente son el andamiaje perfecto para la construcción de un conocimiento significativo y productivo.

Durante este lapso, a la par que se ha ido trazando mi trayectoria académica, se ha ido dibujando el camino en los estudios de adquisición del lenguaje. Se han consolidado perspectivas teóricas al tiempo que han surgido o se han dejado atrás otras. En busca de una teoría de la adquisición se ha girado el centro de interés, yendo de los universales a los particulares (dirigiéndose cada vez más a los individuales), de lo innato a lo aprendido; de la forma del sistema al uso que le da vida; de la sintaxis al discurso. Aunque en cada fase de evolución de la teoría a lo largo de estos quince años se ha asumido o rechazado alguna postura, podría afirmar que el rasgo distintivo de todo este tiempo ha sido una notoria tendencia a conjuntar en una tríada inseparable el desarrollo cognoscitivo, el lingüístico y el sociocultural. No se puede negar la existencia de un mecanismo específico para adquirir la lengua materna, ni de los procesos mentales que le subyacen, pero tampoco se puede negar el peso sustantivo que tiene el contexto social sobre ellos.

Dos hitos fundamentales marcaban la ruta de las investigaciones en adquisición cuando yo iniciaba mis trabajos. Por un lado, el problema de las etapas, emanado de los estudios piagetianos, una de cuyas metas era establecer estadios bien delimitados de desarrollo cognoscitivo. Por el otro lado, el inusitado interés por la sintaxis, surgido de la revolución chomskyana, orientó la mirada hacia la adquisición de estructuras con el fin de establecer también estadios y, ulteriormente, universales. Postular cuál estructura oracional se adquiría primero y cuál después era imperativo categórico en los estudios de habla infantil; en tanto que la complejidad sintáctica se volvía el concepto obligado a estudiar en todos ellos. No me escapé al influjo de



estos dos temas, aunque les di un rasgo propio desde el principio. Para mí, la complejidad estructural se relacionaba necesariamente con el desarrollo lingüístico y, por ende, esta complejidad no podía quedar dominada en las etapas tempranas de adquisición –por entonces centro de interés–; había que ir a otros estadios para ver cómo progresaba el niño en su producción y su comprensión. Me cuestionaba si en realidad la adquisición finalizaba a los tres o cuatro años, como postulaban los psicolingüistas sobresalientes del momento. Me resistía a aceptar que un proceso tan complicado pudiera concluir de manera abrupta con la adquisición de los “esenciales” de la lengua –por cierto, nunca definidos de manera explícita–, seguida de la expansión del vocabulario como único cambio que cerraba el proceso. Se empezaban a pergeñar por entonces los estudios de las etapas tardías, justo las de los años escolares y, por definición, las de la incidencia crucial de la escuela en el desarrollo lingüístico del niño. Precisamente ahí encajaban mis metas.

En busca de la comprensión de los principales cambios en las etapas tardías, y para conocer el funcionamiento de estructuras sintácticas complejas en la lengua oral de los niños, empecé a adentrarme en la adquisición y el desarrollo lingüísticos, entendidos éstos como procesos relacionados entre sí; la adquisición, asociada con la emergencia del lenguaje y con todos aquellos mecanismos tempranos que el niño enfrenta para crear los cimientos de su lengua; el desarrollo (*adquisizaje*, como acertadamente se le ha llamado) relacionado con las estrategias de reorganización de lo ya adquirido y aprendido. Las viejas formas, orquestadas con las nuevas habilidades discursivas y metalingüísticas que el niño hace suyas para ir dominando su lengua en los diversos estadios de crecimiento que atraviesa. Tenía un objetivo muy claro: dar cuenta de lo que sucedía con el habla infantil en los años escolares, a partir del niño y a partir del español. Dos retos difíciles de alcanzar. Uno, interpretar los datos desde el niño, con la convicción de que no es un adulto pequeño ni su gramática es una simple imitación de ese modelo –pues cada fase refleja un estado concreto de desarrollo. El otro, no meter estos datos en camisa de fuerza para hacerlos coincidir con los hallazgos del inglés –proceder muy común de aquel momento. Había que dar cuenta de la adquisición del español con los rasgos distintivos de nuestra lengua, lejana, por razones estructurales, al comportamiento del sistema lingüístico del inglés.

Fui experimentando en mi propio trabajo, y en los trabajos de la época, cambios alrededor de la concepción de la adquisición del

lenguaje. El concepto mismo de etapa fue tomando otro giro, sutil pero diferente. Hoy, si bien conserva su valor primigenio como guía para marcar fronteras de desarrollo, lo más relevante es dar cuenta de los procesos de reestructuración o de emergencia de nuevas habilidades en el interior de esos estadios de transición. Ya no interesa marcar el límite porque los límites se han ensanchado hasta más allá de la adolescencia, de tal manera que ahora suele afirmarse que el desarrollo lingüístico continúa permanentemente en un juego constante entre la competencia lingüística y la comunicativa. Además, estos límites se vinculan con el sistema de cada lengua adquirida, por un lado; y con las características propias de cada niño, por el otro. Las etapas pueden variar considerablemente de acuerdo con los parámetros que las midan.

Por su parte, la sintaxis ha dejado paulatinamente de ser el punto nodal de análisis para ceder su lugar al discurso que la acoge, junto a los demás niveles de la lengua, como marco perfecto de explicación de su funcionamiento. Sorprende cómo de pronto la investigación se puebla de trabajos sobre el desarrollo de diversas habilidades discursivas infantiles que se gestan de primera instancia en la conversación, para derivarse posteriormente en descripciones, narraciones, argumentaciones, según las circunstancias y las necesidades específicas de la situación comunicativa en la que el niño esté inmerso. Pero de todas ellas, hoy en día, la arquitectura narrativa se favorece como respuesta segura a muchas de las incógnitas que suscita el lenguaje infantil. En la intersección de sus planos espacial y temporal se puede observar cualquier fenómeno de índole lingüística, sea sintáctica, semántica o pragmática. La riqueza y variedad de narraciones: recuento de un relato tradicional o de una historia vista u oída; elaboración de una historia a partir de imágenes secuenciales o reconstrucción casi artesanal de un hecho vivido en la experiencia personal, dan al investigador la posibilidad de interrelacionar un conjunto de aspectos teóricos, metodológicos y de análisis igualmente variado y rico en resultados.

En el campo de los métodos los cambios han sido también importantes. La formación del *corpus*, la selección de la muestra, la preparación del contexto de habla y el tipo de análisis de los datos siguen siendo los problemas básicos. Se continúa buscando la forma idónea de recolectar datos y formar *corpora* con técnicas objetivas que no se contaminen con las expectativas del investigador. En este caso, los apoyos tecnológicos modernos del video y de la grabación han sido un auxiliar imprescindible para la precisión y la finura del

análisis. Se siguen persiguiendo los viejos ideales de la representatividad (cuántos niños), la naturalidad (contextos reales y familiares) y la espontaneidad (el habla libre del niño) que retraten lo más fidedignamente su habla. Las respuestas no son únicas pues dependen de los cánones de la teoría que les dará explicación. Para ello se buscan experimentos de variada naturaleza que permitan ver desde muchos ángulos y contextos la producción de los niños. Por la supremacía de los enfoques interaccionistas, la entrevista clínica ha perdido terreno; hoy las pruebas buscan un diálogo entre niño y adulto o entre niño y niño, que propicien un habla tan espontánea como sea posible. Se siguen formando también *corpora* abiertos que pretenden atrapar el momento preciso de la producción infantil. Aunque los parámetros de rigor y control son diferentes, la observación directa sigue siendo un auxiliar valioso en la investigación psicolingüística. Sin embargo, prevalece un problema en torno a estos experimentos: ¿cómo llegar a conclusiones ciertas? Las ausencias o presencias en la producción infantil ¿son producto de la situación experimental misma o responden más bien al estado de desarrollo lingüístico del niño?; ciertas formas lingüísticas ¿no aparecen porque no se propician en esa situación de habla o porque realmente son de aparición tardía? Pero más allá de las estructuras lingüísticas, en la investigación actual hay nuevos retos: ¿cómo dar cuenta objetiva de los “estados de mente”?; ¿cómo analizar objetivamente la percepción que el niño tiene del pensar y del sentir del “otro”?; ¿cómo dar cuenta de la relevancia en el habla infantil?; ¿con qué tipo de herramientas explorar aspectos de génesis cognoscitiva, como la reflexión metalingüística?; ¿cómo enfrentar los problemas de la comprensión que en estos años se ha ido quedando relegada ante la apabullante fuerza de la producción? No sería difícil que muchos hallazgos hasta ahora alcanzados en el terreno de la producción entraran en controversia al compararlos con los de la comprensión. La asimetría entre estas dos dimensiones ha sido poco explorada aún.

La vigencia del *corpus* es otro tema de reflexión actual: ¿hasta qué momento es representativo de los fenómenos que guarda?; ¿se hacen viejos los datos, las teorías o los métodos? En cuanto a los tipos de recolección, los *corpora* longitudinales siguen conviviendo con los transversales, y se ha sumado a ellos el interés por los translingüísticos. El auge de la tipología y sus hallazgos muestran que los datos de una sola lengua no pueden dar respuestas definitivas a los intrincados procesos de cambio, variación y desarrollo lingüísti-

cos. Sólo en la comparación de semejanzas y diferencias de determinados comportamientos de las lenguas se podrá llegar a los universales y encontrar la gramática subyacente a una lengua natural. Mientras tanto, los particulares de cada lengua están resultando de especial importancia. ¿Hasta qué punto la naturaleza intrínseca de cada lengua regula la forma y los tiempos de adquisición? Si asumimos que esas lenguas están dentro de una visión de mundo particular, ¿qué decir del peso de lo cultural en todo este proceso?

En los últimos años, uno de los puntos álgidos del problema en los estudios del desarrollo de la lengua infantil oral ha sido la transcripción; el paso de lo oral a lo escrito representa un fuerte escollo pues de él depende en gran parte la confiabilidad de los resultados. Además de orquestarse con los lineamientos de la teoría que sustenta la recolección de datos, la transcripción, al pasar a la escritura, no debe perder la esencia de lo oral. Se intenta reflejar lo dicho sin contaminarlo con marcas de lo escrito, que finalmente podría desvirtuar el verdadero sentido del habla reportada. En estos quince años han surgido proyectos internacionales que tratan de franquear esta barrera creando códigos *ad hoc* con los que los especialistas pueden compartir un lenguaje común, cualquiera que sea la lengua analizada. Pese a su éxito y propagación, no se han superado aún muchos dilemas de representación de ciertos fenómenos del habla que, por su naturaleza evanescente, son difíciles de asir en la escritura.

Este tiempo no ha estado exento de disidencias y polémicas de todo tipo, sobre todo en el terreno de las teorías. Tras años del debate Chomsky-Piaget, las aguas entraron en un cauce más conciliador de posturas que, como mencioné antes, tienden a equilibrar los factores cognoscitivos, lingüísticos y sociales, y por tanto a armonizar los principios fundamentales de cada teoría. Hoy lo más importante es replantearse problemas que en apariencia estaban resueltos y que los estudios comparativos han puesto en tela de juicio. Baste poner como ejemplo el caso de la discusión actual sobre la preeminencia de los objetos (nombres) o de las acciones y contenidos (verbos) en la adquisición: ¿qué se adquiere primero?, ¿qué es lo que percibe el niño en sus fases tempranas de adquisición?, ¿hasta qué punto influye la naturaleza de cada lengua para determinar el proceso?

Alejada de problemas teóricos o metodológicos, una de las polémicas más recientes –no por anecdótica menos interesante– ha sido la discusión de mantener o no en el anonimato la identidad de los niños que participan en la investigación. Durante mucho tiempo se relacionaron ciertas frases paradigmáticas (como el caso de

“mommy sock”, por ejemplo) o fenómenos de habla específicos con los hijos de conocidos psicolingüistas que realizaban la investigación. Con los años, esta situación parece ser delicada en términos de respeto por los niños, sobre todo si son muy pequeños y no tienen aún la capacidad de decidir si quieren o no participar en el estudio. ¿Se debe analizar y reportar el habla de “María” o “Roberto” o debe usarse mejor una clave sistematizada (“el sujeto 5”) que disfrace la identidad infantil y salvaguarde su derecho a la privacidad? Para esta situación no se ha llegado a un consenso; todo ha quedado en la discrecionalidad. Habrá que reflexionar en ello. Seguramente el avance en los derechos lingüísticos infantiles, hoy en boga, darán una solución equitativa.

#### «...UN SOLECITO CALIENTOTE»

Aquí reúno doce trabajos (artículos, ponencias y reflexiones) en torno al desarrollo del lenguaje infantil, que han sido publicados a lo largo de quince años en diferentes libros y revistas, o presentados en congresos. Traté de que este conjunto no fuera una simple acumulación de escritos, sino que respondiera a mi visión del desarrollo del lenguaje infantil. De ahí que todos los elementos –desde el título hasta el glosario– hayan sido pensados cuidadosamente con el objeto de que el resultado final sea útil para quienes se interesan en este campo de investigación tan promisorio, en general, y de manera especial, para el español.

El subtítulo «...*un solecito calientote*» proviene de la frase producida por una niña de seis años. La elegí porque considero que puede tomarse como metáfora del desarrollo lingüístico. A mi pregunta: “¿y cómo es Acapulco?”, la niña encuentra (en su necesidad de darme una respuesta relevante que establezca una comunión fática) una estrategia usada comúnmente en esa edad: aminorar la forma para engrandecer el contenido: “Está bien bonito, hay [un] *solecito tan calientote* [...]”. Esta frase revela ciertos rasgos característicos del habla infantil y de su desarrollo. El niño desde pequeño es capaz de producir discursos entretejidos con estructuras complejas o con otras de aparente sencillez estructural, a las que subyace un significado contrario a lo que la forma expresa, pero que encuentra su acomodo pertinente en el intercambio de sentidos e inferencias producidas en la interacción. Desde las más tempranas emisiones –en donde los sonidos buscan acomodo en los significados– el len-

guaje infantil es un “achicarse y agrandarse”, un continuo vaivén de destrezas y estrategias en un proceso de profundos cambios, no siempre lineales o uniformes. Lo paradójico de este desarrollo es que puede retroceder en apariencia: “achicarse”, para después crecer y expandirse en la forma y en el significado, hasta llegar al dominio de habilidades que propician el pensamiento científico, la abstracción teórica o la versatilidad creativa desdoblada en ironía, metáfora, poesía.

El orden en el que aparecen estos artículos no sigue una estructura cronológica, como se esperaría. Aparece de acuerdo con la importancia que hoy en día tienen ciertos fenómenos lingüísticos y que, en su momento, marcaron mi camino en la adquisición. De cualquier manera, y para comodidad del lector, al final del libro reúno en un apartado (“Cronología bibliográfica”) las doce entradas bibliográficas que lo componen, según su aparición en el tiempo.

Abro el libro con dos estudios relacionados con el desarrollo lingüístico en los años escolares, para continuar con los que analizan diversos aspectos del discurso (situado en el centro de las investigaciones de habla infantil recientes), y cierro con los trabajos sobre sintaxis (corazón de estos estudios en la década de los ochenta). En medio de estos polos, toco otros niveles que se involucran directamente con ellos; algunos anuncian temas de vital importancia en este terreno que apenas empiezan a atenderse, como la gestualidad y la entonación. Esta agrupación no deja de ser arbitraria, puesto que las divisiones no son más que una necesidad metodológica de dividir un continuo finamente entremezclado en partes más asibles para el análisis. De hecho, algunos artículos funcionan como puente entre un apartado y otro, en especial en el caso de la semántica y la sintaxis. Cinco son, pues, los ejes sobre los que descansan las partes del libro: “El lenguaje en los años escolares”, “Discurso”, “Pragmática y semiótica”, “Semántica” y “Sintaxis”. Los artículos aparecen en su forma original, aunque, para lograr una mayor armonía, los sistematicé bajo el mismo formato. Además, para ofrecer una lectura más fluida y pertinente obvié algunas partes y ejemplos repetidos. No pude, sin embargo, evitar algunas repeticiones—preocupaciones constantes— que son muestra de la voluntad por entender o explicar ciertas claves del habla infantil.

Decidí añadir apartados que pueden resultar de utilidad práctica. La mayoría de los datos que aquí analizo pertenecen a mi investigación doctoral; sin embargo, hay algunos de otras investigaciones mías y de proyectos de otros autores, cuyos objetivos son semejantes

a los míos. Para evitar redundancias, abrevié esta información en un apartado titulado “Sobre los *corpora*”, como guía segura para el lector. De cualquier forma, en cada texto específico la edad de los niños y, en algunos casos, su nombre. Después de cada una de las partes, aparece una bibliografía complementaria –con entradas contemporáneas o posteriores a las citadas en los artículos– sobre problemas específicos del español. Las obras pioneras escritas sobre fenómenos de adquisición de nuestra lengua, aunque no coinciden con este criterio, las incluyo en su nicho natural por su importancia. Esto tiene una doble intención: por un lado, ofrecer a estudiantes e investigadores una bibliografía conjunta que aún permanece dispersa; y por el otro, mostrar el creciente interés por estudiar los fenómenos propios de la adquisición del español. Aparece también un breve glosario (pensado de manera especial para estudiantes), que pretende resolver en forma de explicaciones llanas –a partir de lo que sucede en el habla infantil– algunos fenómenos de envergadura en el desarrollo lingüístico que suelen esconderse tras terminologías oscuras aún en busca de definición. Para concluir presento dos índices: uno onomástico y otro analítico.

Espero que este libro cumpla con su misión y que logre crear diálogos productivos entre los especialistas, los maestros y los estudiantes y todos aquellos interesados en este apasionante campo del conocimiento inscrito en la parte esencial del hombre: su lenguaje.

REBECA BARRIGA VILLANUEVA  
El Colegio de México  
*Otoño del 2001*





## AGRADECIMIENTOS

Este libro refleja momentos importantes de mi vida de investigadora. De cada uno tengo recuerdos entrañables y agradecimientos profundos que no pueden ser olvidados. Sin ellos faltaría un ritual imprescindible para consolidar el acto de la investigación. Soy muy afortunada porque tengo mucho que agradecer. En mi vida personal y académica he recibido numerosos apoyos que me han permitido crecer y enriquecerme, ¿cómo no mencionarlos?

La especial calidez y el amor de mi familia se han complementado con la generosidad de las instituciones en las que he desarrollado mi vida académica. Siempre, la de El Colegio de México y, en especial, la de mi Centro de investigación –el CELL–, que con su diálogo *sui generis* ha incitado mi curiosidad intelectual desde mi juventud y la ha ayudado a concretarse de diversas formas. En etapas especiales, la de otras instituciones, como la de la Universidad Autónoma de Barcelona y la de la Escuela de Educación en la Universidad de Harvard, lugares donde recibí una retroalimentación humana e intelectual estimulante y poco común.

En su momento, agradecí en forma directa el trabajo eficiente de los becarios que han colaborado conmigo. Hoy quiero reiterarles mi reconocimiento. A mis maestros y a mis amigos, mi gratitud. No olvido los bienes recibidos. Sus ideas, su creatividad, su crítica, y, sobre todo, su compañía, han sido acicate y aliento en la aventura de la lingüística.

Finalmente, a los niños con quienes he trabajado en forma directa o circunstancial. Su habla ha sido un enigma difícil, complejo, provocador, y me ha ofrecido la espléndida oportunidad de acercarme de manera científica a lo que algunos especialistas han llamado el “misterio” o el “milagro” de la adquisición del lenguaje.

R. B. V.



## **I. EL LENGUAJE EN LOS AÑOS ESCOLARES**



## REFLEXIONES EN TORNO AL LENGUAJE DE LOS SEIS AÑOS\*

### UN PROCESO DE DESARROLLO

La adquisición del lenguaje es un complejo y fascinante proceso que se inicia con los primeros balbuceos significativos del niño y continúa a lo largo de la vida. Durante ese tiempo, el niño atraviesa por varias etapas de desarrollo lingüístico, todas con sus rasgos distintivos, pero con una característica común: la necesidad de participar, de interactuar activamente con el mundo circundante. De la calidad de esta interacción dependerá la solidez del andamiaje que el niño irá construyendo para su comunicación.

Cada una de estas etapas es parte de un movimiento oscilante donde lo nuevo se integra a lo ya conocido, enriqueciendo el proceso. En este vaivén continuo, en diálogo con el mundo social, el niño va aumentando paulatinamente las palabras de su vocabulario y transformando las estructuras de simples a más complejas. Con el tiempo, aprende a construir significados, desdoblando sus varios sentidos hasta llegar a la comprensión de lo metafórico, lo abstracto o lo irónico. Poco a poco, el niño trasciende los límites de su experiencia individual para compartir los símbolos sociales; los usos de su lenguaje se multiplican y encuentran acomodo en diversas situaciones comunicativas. De todas las etapas, la que se inicia hacia los seis años es esencial y marca un hito en la historia de este proceso.

### SEIS AÑOS: UNA EDAD FRONTERA

Los psicolingüistas consideran los seis años como un momento clave de transición en el desarrollo lingüístico infantil. Una edad fronte-

\* Estas reflexiones se encuentran publicadas en *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lectura. SEP, México, 2000, pp. 31-32.* (Programa Nacional de Actualización Permanente.)

ra entre las primeras fases de adquisición, las llamadas etapas tempranas, en las que el niño alcanza el conocimiento básico del sistema de su lengua –competencia lingüística– y las etapas tardías, periodo de reestructuración de lo ya aprendido, en el que al conocimiento del sistema lingüístico se aúna el de su uso dentro del sistema social –competencia comunicativa.

Durante mucho tiempo se afirmó que a los seis años, y aun antes, se había finalizado la adquisición del lenguaje. Hoy sabemos que, efectivamente, a esa edad el niño tiene un repertorio léxico más o menos extenso, que es capaz de producir y comprender diversos tipos de oraciones de variada complejidad sintáctica y semántica y que participa activamente en la conversación con distintos interlocutores. Sin embargo, pese a este avance evidente, queda por recorrer un gran tramo del desarrollo de las habilidades discursivas apenas en ciernes (narrar, describir, argumentar), de la comprensión y producción de la lecto-escritura y de la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje. Este tramo, que abarca los años escolares, completa un ciclo importante en el aprendizaje infantil. Es aquí cuando, del diálogo entre lo oral y lo escrito, surge en el niño la conciencia de su lengua, que le permite descubrir poco a poco los mecanismos que la subyacen. El niño empieza a pensar en su lenguaje y a hablar sobre él. Es precisamente al iniciarse este periodo crucial de descubrimiento cuando el aprendizaje se entrelaza con la enseñanza, y la escuela, con sus maestros, se convierte en el escenario medular del desarrollo lingüístico.

#### HABLAR SIN BARRERAS

Gran parte del progreso del desarrollo del lenguaje a los seis años recae principalmente, por razones naturales, en el maestro. Su sensibilidad para comprender la importancia del proceso y su voluntad para poner la enseñanza al servicio del aprendizaje son fundamentales para que esa edad fronteriza traspase sus propios límites y llegue a un nuevo lugar de desarrollo. Tendrá entonces el maestro que tender puentes significativos y útiles que faciliten al niño el ir y venir sobre su propio lenguaje. Ciertamente en ocasiones tendrá que enderezar la dirección de las veredas preestablecidas y abandonar la meta de la corrección y de la normatividad, para partir de la capacidad que tiene el niño de pensar en su lengua y descubrir por sí solo el porqué de su organización interna y de las reglas que la estructuran.

También habrá de equilibrar las virtudes de la lengua oral frente a las de la lengua escrita, sin privilegiar una sobre otra. La tarea es ardua pero apasionante. Se trata de aprovechar justo el momento de espontaneidad y de expresividad que caracteriza el habla de los niños de seis años, y de alimentar la avidez que tienen por conocer lo que hay detrás de las palabras. Así, necesariamente llegarán al encuentro de funciones y conceptos escondidos en las categorías gramaticales: tiempos, espacios, causas, tamaños, fines, restricciones, afirmaciones. Hablar sin barreras, compartir con el niño actividades centrales en la vida del hombre: narrar, relatar, evocar lo sucedido en mundos posibles y ficticios. Invitarlo a discutir, dialogar, argumentar sobre sus preferencias y desacuerdos, enseñarlo a persuadir y a convencer con sus puntos de vista. Llevarlo con entusiasmo a aprender a describir con precisión cada elemento que conforma su realidad. Si el niño de esta edad, al iniciar su educación formal encuentra en la escuela el ámbito idóneo, aprovechará su bagaje anterior para verterlo lentamente en nuevas formas de habla. Su narración se poblará con nuevos personajes y episodios; sus tramas se complicarán: irá de lo real a lo imaginario, tenderá más a la descripción y logrará retratos más precisos del pedazo de realidad pintada. Sus argumentos se harán más sólidos y contundentes y se sostendrán con la lucidez de un pensamiento que sabe hacerse palabra.

En suma, el desarrollo del lenguaje a los seis años puede encauzarse por dos vertientes. Una, la de las rutinas tediosas y anquilosadas de la repetición y la memorización, donde la lengua es una materia más que se enseña desde fuera del niño. La otra es la del camino del aprendizaje significativo, donde el niño construye su lenguaje, lo siente y lo proyecta a partir de sí mismo en intenciones comunicativas que tienen eco en los otros. El reto está ahí; aceptarlo supone la disposición para romper mitos y convertirse en un interlocutor activo, sensible y solidario, con un proceso de intensa creatividad productiva y reflexiva.





## CONSTRUYENDO REALIDADES. EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN LOS AÑOS ESCOLARES\*

### DE LAS ETAPAS DE ADQUISICIÓN Y SU IMPORTANCIA

Establecer etapas de desarrollo lingüístico y marcar linderos entre ellas –orden de aparición de los fenómenos sobresalientes de cada estadio, naturaleza y complejidad de cada uno de ellos<sup>1</sup>–, fue medular en los estudios de adquisición de los primeros tiempos. Pese a su importancia, hoy día ha cambiado la perspectiva puesto que la complejidad del proceso y los múltiples factores que en él intervienen han mostrado ser una barrera natural para delimitar fronteras precisas. El mismo proceso apunta a hablar no solamente de etapas, sino de momentos críticos y de transición en los que pueden coincidir o no varios estados de organización que se mueven hacia el incremento, la diferenciación o la jerarquización de diversos fenómenos lingüísticos. La aparición pronta o tardía de un fonema, una palabra, una estructura o un tipo de discurso no depende exclusivamente de su forma; se involucran también funciones y significados que se transforman con el tiempo y se van entramando con otros procesos comunicativos y pragmáticos que ponen en juego continuo la dicotomía competencia lingüística (conocimiento del sistema de la lengua) y competencia comunicativa (conocimiento de sus reglas de uso).

Durante un largo tiempo, el foco de interés en los estudios de adquisición se centró en las etapas tempranas, en las que, a la vuelta de pocos años, los cambios se suceden vertiginosos uno tras otro, formando los diferentes engranajes de la maquinaria lingüística: balbuceo, holófrasis, dos palabras, hasta llegar de pronto a una gra-

\* En *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*. Eds. E. Matute y F. Leal. Fondo de Cultura Económica-Universidad de Guadalajara, México, en prensa.

<sup>1</sup> WEISSENBORN *et al.* 1992.

mática incipiente que anuncia el dominio de la competencia lingüística. En la búsqueda de las similitudes más sobresalientes en el desarrollo del lenguaje –del inglés básicamente– se postularon universales de la adquisición<sup>2</sup>, cuyo punto nodal era la gramática<sup>3</sup>. Se llegó a afirmar que hacia los cuatro años el niño ya había adquirido las “propiedades fundamentales del lenguaje”<sup>4</sup>. Algunos autores se remontaban a los dos años para marcar la adquisición de los “mecanismos básicos del lenguaje”<sup>5</sup>. Lo más interesante en este juego de términos: “mecanismos básicos”, “propiedades fundamentales del lenguaje” o “rasgos esenciales de la lengua” es determinar su naturaleza: ¿están relacionados sólo con la sintaxis o sugieren vínculos con lo semántico y lo pragmático?, ¿se refieren sólo al sistema o dan cabida a aspectos extralingüísticos? Dado el momento de auge de la teoría chomskyana en las décadas de los sesenta y setenta, la respuesta se encontraba en la gramática como centro motor del desarrollo de la competencia lingüística.

Desde esta perspectiva, el único cambio relevante que expandía y ponía fin al proceso de las etapas tempranas ocurría en el léxico, en el crecimiento cuantitativo del vocabulario. Sin embargo, el grado de finura y sofisticación que la lengua adquiere con el paso del tiempo exigía ampliar los límites de esta visión. Se tenía que dar cuenta de otro periodo, el de las etapas tardías, cuando muchos mecanismos del sistema lingüístico –aún en ciernes a los cuatro años– se consolidan y tienden a alcanzar su equilibrio en las dos grandes dimensiones del desarrollo lingüístico: producción y comprensión, incrustadas en un complejo mundo social y cultural que envuelve al niño en su crecimiento. Aunque no hay una definición precisa de etapa tardía, hay un acuerdo más o menos tácito entre los psicolingüistas de relacionarla con su complejidad estructural, y de fijarla entre los seis y los doce años, edades polares en las que, en la

<sup>2</sup> SLOBIN 1974.

<sup>3</sup> GOLDFIELD y SNOW 1997. Sin embargo, los hallazgos de los estudios transculturales, tipológicos y de lenguas en contacto han mostrado el peso dentro de este proceso de los rasgos particulares del sistema lingüístico que se adquiere (BATES *et al.* 1988 y 1995). Además, los estudios de las diferencias individuales, el estilo y la variación del habla infantil (género, contexto social, estructura familiar) señalan nuevas rutas de explicación (WELLS 1988 y KERSWILL 1996). El paso de lo universal a lo individual ha representado una sacudida importante en la concepción de la adquisición (LIGHTFOOT 1999).

<sup>4</sup> ERVIN-TRIPP y MILLER 1986.

<sup>5</sup> ANTINUCCI y PARISI 1985.

mayoría de las sociedades occidentales, se inicia y finaliza la educación primaria. De ahí que a esta fase también se le conozca como la de los años escolares, cuyo rasgo distintivo es el paulatino cierre de la asimetría entre los procesos de producción y comprensión. De hecho, la asimetría entre estos procesos fue la gran motivadora de los estudios de las etapas tardías, puesto que si no era sólo el léxico, ¿qué era entonces lo que motivaba en esta fase el cambio hacia la transformación y reorganización de las estructuras ya adquiridas?<sup>6</sup> La atención giró, así, hacia el polo de la comprensión y el ámbito ideal de la exploración fue la sintaxis<sup>7</sup>.

#### EL LENGUAJE DE LOS AÑOS ESCOLARES

Hacia los seis años –finales de los cinco, quizá–, edad frontera y de transición<sup>8</sup>, se inicia el paso a este otro momento, cuya esencia es la reorganización de estructuras formales y de significados semánticos y pragmáticos acordes con el conocimiento del mundo que va adquiriendo el niño en su desarrollo social e individual. Este periodo termina en los umbrales de la adolescencia o mucho más tarde aún, si se considera el desarrollo lingüístico como un proceso en evolución continua a lo largo de la vida<sup>9</sup>. Es cuando la lengua entra en un dinámico juego de transformaciones y cambios en el que se expanden y complejizan las formas y funciones sintácticas y semánticas.

El niño, al poder descontextualizar el lenguaje, acrecienta sus habilidades discursivas y pragmáticas, y desarrolla la capacidad de reflexionar sobre su propia lengua. En las sociedades con cultura alfabética, el papel de la escuela y el encuentro formal con la lecto-escritura marcan un hito esencial en la historia de la adquisición, pues refuerzan todos estos quehaceres metalingüísticos. Lo intere-

<sup>6</sup> BOWERMAN 1984.

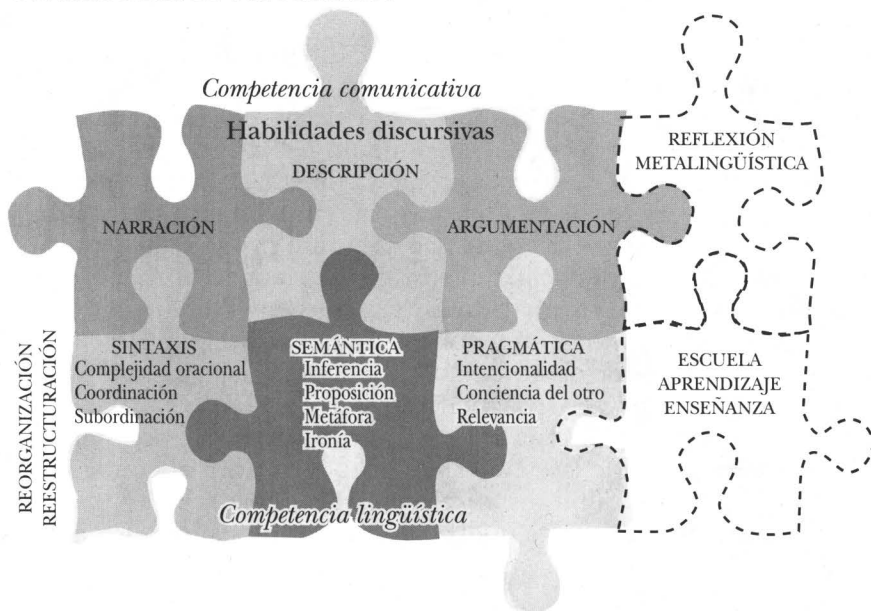
<sup>7</sup> El estudio de C. CHOMSKY fue paradigmático (1975). En él, la autora muestra que entre los cinco y los nueve años hay oraciones cuya complejidad estructural hace difícil su comprensión. En español, ECHEVERRÍA replicó este trabajo (1978). Sus conclusiones son muy semejantes a las de la autora; sin embargo, las características del estudio fuerzan el comportamiento de las estructuras del español estudiadas, puesto que tratan de insertarlas en el patrón sintáctico del inglés.

<sup>8</sup> KARMILOFF-SMITH 1989. Son útiles además, entre otros, los trabajos de ROMAINE 1984, BOWERMAN 1984, JAMES 1990, BARRIGA VILLANUEVA 1990b, RODRÍGUEZ 1993, NELSON 1996, NINIO y SNOW 1996, GOMBERT 1992, REYES 1996, HOLZMAN 1997 y ELY 1997.

<sup>9</sup> BERRO 1997.

sante de esta edad es que más allá del impacto que la escuela tiene en el lenguaje –nuevas situaciones comunicativas, nuevos interlocutores, nuevo manejo de la información–, el niño entra en una etapa distinta en la que se entrama lo lingüístico con lo cognoscitivo 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<sup>10</sup>. Esto lo lleva a tomar un papel más activo y consciente en la construcción de su lenguaje, que será más útil a sus necesidades y más pertinente en su medio social<sup>11</sup>. La siguiente figura representa en forma gráfica estos cambios:

#### CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO



El objetivo de este trabajo es dar una visión de este otro momento crucial del desarrollo lingüístico. Para ilustrar el proceso empleo la idea de un rompecabezas, porque en éste cada pieza es autónoma pero necesita de todas las demás para completar la imagen total representada. Durante los años escolares el niño entra en un juego

<sup>10</sup> NELSON 1996.

<sup>11</sup> OCHS y SCHIEFFLIN 1995.

creativo de reconstrucción en el que ha de orquestrar las piezas de lo lingüístico con las de lo comunicativo. Ejemplificaré algunos cambios sobresalientes en el habla infantil de los años escolares, basándome en el caso de la adquisición oral del español.

El notorio interés y el crecimiento que en la última década han tenido los estudios sobre la adquisición de nuestra lengua –ya como sistema independiente, ya como lengua cuyos rasgos ofrecen datos a los estudios contrastivos y tipológicos– merece al menos una mirada panorámica que muestre el avance inicial o ya significativo en algunas áreas. Aunque por el momento no hay un trabajo que integre estos estudios en un todo armónico<sup>12</sup>, los resultados parciales hasta ahora obtenidos son importantes desde varios puntos de vista. Se observa un paulatino movimiento de independencia con respecto a los estudios y resultados del inglés, pues se busca dar cuenta de cambios y procesos desde el español, con metodologías propias. Esto arroja nueva luz a la teoría de la adquisición en general, ya que los datos del español no siempre apoyan las conclusiones a las que hasta ahora se había llegado con los estudios del inglés, principalmente. Se trata de sistemas lingüísticos diferentes que portan una visión del mundo distinta. Además, la riqueza dialectal del español y su contacto con las realidades lingüísticas indoamericanas ofrece de suyo un enorme caudal de interrogantes que de seguro pondrán también en tela de juicio axiomas que parecían inamovibles, al tiempo que irán cimentando las bases para el desarrollo de una teoría de la adquisición de nuestra lengua.

<sup>12</sup> SHIRO, UCCELLI *et al.*, 2001. Este trabajo representa un primer avance del Proyecto de Adquisición del Español realizado en Harvard (PAEH), desde 1997, por seis investigadoras (BARRIGA VILLANUEVA, México; ORDÓÑEZ, Colombia; SCHNELL y SHIRO, Venezuela; SNOW, Estados Unidos y UCCELLI, Perú). Su objetivo es dar cuenta en forma integral de la adquisición oral del español. Primero reuniendo una bibliografía exhaustiva de todos los estudios de este proceso desde sus inicios hacia 1960, hasta nuestros días. Después, a partir de un *corpus* de habla infantil española, caracterizando los rasgos distintivos de cada nivel de lengua en particular, en etapas tempranas y tardías. Con otra perspectiva, ORDÓÑEZ, BARRIGA VILLANUEVA *et al.* 2001 trabajan aspectos diferentes de esta misma bibliografía. Para un conocimiento general de los estudios del español, véanse BARRERA LINARES y FRACA DE LINARES 1991, RODRÍGUEZ y BERRUECOS 1993. Para estudios de adquisición del español de México, pueden consultarse los apartados de Psicolingüística y Adquisición en BARRIGA VILLANUEVA y PARODI 1998.

## DESARROLLO GRAMATICAL Y SEMÁNTICO

Los estudios sobre sintaxis infantil ocuparon el centro de la atención por un largo tiempo. Desde la temprana aparición de la gramática, la creciente sofisticación de las relaciones oracionales da amplia tela donde cortar para observar las sutilezas y matices que va adquiriendo el habla infantil. Ésta se caracteriza por el manejo de configuraciones de una mayor complejidad sintáctica que implica, a su vez, un dominio semántico más fino. Hay un paso gradual del uso de oraciones simples al de oraciones compuestas –coordinadas y subordinadas–, excelente lugar para mostrar esta transición en apariencia sencilla, de lo simple a lo complejo. La producción infantil de todo tipo de oraciones, al enriquecerse, conduce al niño al descubrimiento paulatino de su variedad estructural y funcional. Hay una expansión de los constituyentes, pero el proceso no se reduce a un mero crecimiento en la longitud de las oraciones, sino a una continua reorganización de relaciones que redonda en la amplitud de aplicaciones y en la expansión de significados<sup>13</sup>. Por ahora, ejemplificaré con el caso de los nexos coordinantes y subordinantes, cuya movilidad es evidente en esta etapa.

En el habla temprana sucede una peculiar producción de nexos. Aunque éstos aparezcan aquí y allá en la producción infantil, sus usos y sentidos están restringidos a ciertos ámbitos, tiempos, modos verbales y significados. Su presencia, no obstante, no es sinónimo de la comprensión total de las posibilidades lógicas y pragmáticas que subyacen a cada nexo. Hay más bien polifuncionalidad que con el tiempo se transforma en especialización. La multipresente conjunción y nos puede servir de ejemplo. En un principio, aparece como recursiva y enfatizadora en los relatos infantiles, marcando una sucesiva repetición de eventos:

[...] y que un niño tiró al otro al lago y que se ahogó y que llegó la ambulancia.

(cuatro años, México, Barriga Villanueva 1990a)<sup>14</sup>

<sup>13</sup> BOWERMAN 1979; RODRÍGUEZ 1993.

<sup>14</sup> En este trabajo busco que la mayoría de los ejemplos pertenezcan a *corpora* de habla infantil en español. En cada caso daré la referencia de al menos una investigación que trabaje sobre el tema tratado. Por razones naturales, la mayoría de ellos serán del español de México. En todos los ejemplos daré cuenta de la edad del niño, el lugar al que pertenece, el autor de la investigación y el año en que la realizó.

Esta conjunción también puede asumir las funciones relativa, adversativa y concesiva:

- Yo antes tenía un carro y se me perdió en la escuela [que].  
(cuatro años, *idem*)
- Yo le digo: compóneme [*sic*] el coche y no me lo compone [pero].  
(cuatro años, *idem*)
- El tren pasó por aquí y no podía pasar [aunque].  
(cuatro años, *idem*)

Con el tiempo, la conjunción *y* se especializa como marcador de la sucesión temporal, y alterna en el repertorio del niño junto a otras categorías cuya función incide en esta temporalidad: *luego, después, entonces*. Éstas aparecen con un valor diferente y específico:

- Se fue rápido a su recámara y se acostó y apenitas y se puso a leer.  
(seis años, México, Barriga Villanueva, 1990b)

Otros nexos como la conjunción *pero*, al principio sólo parecen funcionar como intensificadores pragmáticos:

- Los de quinto bailan *pero* bien bonito.  
Las maestras lo regañan *pero* bien feo.  
(seis años, *idem*)

Sin embargo, *pero* va apuntando hacia la función de restricción o de adversación en momentos más tardíos:

- A mi amiga le gusta nadar *pero* no tanto.  
(doce años, *idem*)
- Pero* tocó la casualidad de que nada más iba una puerta abierta... Y hasta que una niña se puso histérica y se puso a gritar y toda la cosa... quería abrir la puerta *pero* no podía, *pero* no podía.  
(quince años, México, García da Silva 1996)

Con los nexos subordinantes a veces ocurre lo mismo. Durante sus años escolares, el niño amplía poco a poco las posibilidades de relación que ofrecen *y*, con ellas, sus variados significados; los relativos son fiel prueba de éstos, mientras que en el habla temprana, *que* es el relativo por excelencia y aparece continuamente en la posición de sujeto:

Fue uno *que* tiene así el pico.

(seis años, México, Barriga Villanueva 1990b)

El diablo necesita niños *que* se porten mal.

(seis años, México, Rodríguez 1993)

Voy a venir con un maestro *que* está aquí.

(seis años, México, Reyes 1996)

Con el paso del tiempo, este nexos o bien cede su lugar a otros nexos que relativizan posiciones menos frecuentes en el español, como las de complemento circunstancial:

Entonces ...este... pasan por un lugar *donde* está lleno de mariposas y mosquitos.

(ocho años, México, Alarcón Neve 1999)

o bien, el mismo *que* ocupa la posición cumpliendo la función de circunstancial:

Este año entra a... a la... al politécnico *que* hay muchas máquinas [donde].

(doce años, México, Barriga Villanueva 1990b)

Los nexos subordinados adverbiales ofrecen una amplia gama de dificultad por su complejidad tanto estructural como semántica, vinculada con la finalidad, la modalidad, la condicionalidad o la causalidad<sup>15</sup>. Son éstas estructuras ideales para ver el camino de su evolución en el habla infantil, pues su significado se va desplegando desde un uso en apariencia vacío de contenido semántico –pero con una gran dosis de fuerza y necesidad de interacción comunicativa del niño– hasta el encuentro con el significado pleno de cada uno de ellos. De hecho, algunos estudios sobre comprensión de sintaxis de las décadas de los setenta y ochenta comprobaron que aunque algunas conjunciones subordinantes como *porque*, *si*, *a menos*, *aunque*, aparecen en el habla antes de los seis años, los niños no aprecian del todo los alcances lógicos de estas conjunciones hasta muy tarde<sup>16</sup>. Se llega entonces a estados intermedios de comprensión.

<sup>15</sup> Siguiendo la teoría piagetiana, RODRÍGUEZ 1993 hizo un completo análisis de los usos de los modos verbales en estructuras causales, finales y condicionales en niños mexicanos de tres estratos sociales. Ahí encontró resultados que apoyan la idea de una gramática en transición a los seis años.

<sup>16</sup> WING y KOFKY 1980; BOWERMAN 1979.



El nexa *porque* resulta un buen ejemplo de este complejo proceso, pues a la luz de la producción infantil parece atravesar por varias fases. Una de las primeras es la presencia continua desde el habla temprana de *por qué*, que refleja una necesidad de conocer la causa de todo; después viene la fase de la “no causa”, donde *porque* parece funcionar como una simple muletilla para organizar el pensamiento y mantener viva la atención del interlocutor:

Decía mi mamá: ¡no, no, no, no! *porque* si no quién sabe, que quién sabe qué, que quién sabe cuánto, que... son muy peligrosos los canchales.

(seis años, México, Barriga Villanueva 1990b)

Muy parecida a ésta es la fase del eco, en la que al niño le es importante apoyarse en la fuerza del nexa de su interlocutor, aunque no eche a andar sino parcialmente el mecanismo de su significación. Este estadio gramatical se caracteriza por su amplio valor fático y su escasa función causal:

Investigadora: ¿Te gusta el fut?

Niño: Sí.

I: ¿*Por qué*?

N: *Porque* sí.

I: ¿Estudias matemáticas?

N: Sí.

I: ¿Te gustan?

N: No.

I: ¿*Por qué*?

N: *Porque* no.

(seis años, México, Barriga Villanueva 1990b)

Hay también una tendencia al encadenamiento de efectos y causas, a veces no muy claramente relacionadas:

I: ¿Las estrellas se mueven?

N: No sé si se mueven o no se mueven *porque* hay muchas estrellas, *porque* se cayeron muchos pedazos de luna.

(seis años, México, Rodríguez 1993)

I: ¿Qué le platicaste ayer a tu papá?

N: Ayer le platicué, *porque* ayer no vine, *porque* me tuvieron que llevar al dentista, *porque* se me van a caer dos muelas.

(seis años, *idem*)

Hasta lograr dar con la clave de la relación lógica entre causa y efecto:

I: ¿Qué vas a estudiar?

N: Quiero estudiar psicología.

I: ¿*Por qué*?

N: *Porque* me gusta que los niños tengan más contacto con la gente, que se puedan apoyar en alguien... que los apoyen, que los quieran, que traten de conservar la amistad con los padres, tratarlos de orientar. *Porque* quiero ser útil.

(doce años, México, Barriga Villanueva 1990b)

El nexos condicional *si* también ofrece aspectos interesantes. La dificultad cognoscitiva que supone expresar una situación hipotética desligada de la realidad inmediata se aúna a la complejidad de la estructura sintáctica que exige la vinculación con el modo subjuntivo. Éste, a su vez, pone al niño frente a dos problemas: el de la concordancia verbal y el de conceptualización de lo posible y lo probable:

I: ¿Qué es la imaginación?

N: La imaginación es, por ejemplo, *si* tú *tienes un pajarito* y quieres volar como él pus cierras tus ojos y ya... *te imaginas* que tú *también vuelas como pajarito* y ya...

(seis años, *idem*)

Al dar su definición, la niña del ejemplo usa una estructura condicional sin el valor total de la condición. No hay relación cabal entre prótasis y apódosis. Un caso común en esta estructura es el problema de la concordancia de tiempos verbales:

[...] y dice ¡ay que moño tan bonito! ¡*Si* yo me lo *pondría* me *quedaría* bonito!

[...] está bien bonito, *si* me lo *pondré* en la cabeza, me veré *bonita*.

(seis años, México, Rodríguez 1993)

De todo esto se desprende una pregunta natural: ¿qué es lo que en realidad significa el nexos que el niño elige y qué es lo que quiere significar cuando lo usa en oraciones del habla espontánea? A la luz de

este uso de nexos coordinantes y subordinantes, parecería que, de acuerdo con la edad, ocurre un desfase entre lo que el niño produce y lo que comprende, que rebasa lo específicamente sintáctico para abarcar todos los ámbitos del lenguaje, determinando en gran medida los rasgos definitivos de cada momento de adquisición. De hecho, éste es uno de los cambios trascendentes en el lenguaje de los años escolares: el cierre paulatino entre la distancia de los procesos de producción-comprensión, que en las etapas tempranas suele ser más amplio e ir, paradójicamente, en sentido inverso a la de las tardías<sup>17</sup>. Esta asimetría se puede explicar en términos de cantidad, velocidad y calidad. Al inicio, el niño comprende más de lo que produce y la velocidad de la adquisición es mucho mayor para comprender que para producir. Después la producción aumenta, pero la comprensión atraviesa por fases de interpretación variadas hasta que, luego de situaciones intermedias de acomodo —presencia, ausencia, coincidencia— de tiempos, aspectos y modos verbales, con el desarrollo cognoscitivo y lingüístico entrecruzados, el niño alcanza el significado total de conceptos, relaciones y formas.

#### EL VOCABULARIO Y LA SEMÁNTICA

El universo del significado y todo lo que implica: contraste entre denotación-connotación, manejo de la referencia —anáfora, catáfora—, deícticos, inferencia, implicaturas, presuposición y metáfora, es un vasto espacio de tránsito en los años escolares. De hecho, mucha de la sofisticación oracional alcanzada en este periodo está en estrecha relación con el dominio de la complejidad semántica que subyace a las estructuras sintácticas. Por ser la parte más visible del desarrollo semántico, me detengo en el vocabulario infantil, que en este tiempo experimenta cambios sustantivos, entendidos no como una mera acumulación de palabras surgidas de las exigencias escolares, sino a partir de significados sociales compartidos en nuevos ámbitos comunicativos. Hay un movimiento que va de la descripción concreta de características y funciones específicas de las etapas tempranas<sup>18</sup> a formas más generales o abstractas de las tardías<sup>19</sup>. La entra-

<sup>17</sup> BARRIGA VILLANUEVA 1990b.

<sup>18</sup> En el español de México, HAWAYEK trabajó la adquisición de las relaciones semánticas en etapas tempranas (1983).

<sup>19</sup> JAMES 1990. Sobre el desarrollo del léxico dentro de ámbitos escolares, véanse los trabajos de ÁVILA 1997 y LÓPEZ CHÁVEZ 1993.

da a la escuela será entonces factor fundamental para motivar –o desalentar– este movimiento de adquirir nuevo léxico y resignificar viejos conceptos ya adquiridos.

Cuando el niño asiste a la escuela, su experiencia se altera en forma radical y su vocabulario se verá influido por la cultura escolar. No se trata sólo de empatar las palabras con sus referentes inmediatos, sino de descubrir significados subyacentes<sup>20</sup>. Poco a poco, el niño libera las palabras del contexto y las usa más flexiblemente en una mayor variedad de situaciones. Al enfrentarse con la enseñanza de campos semánticos diversos, como los días de la semana, los colores, las estaciones del año, las partes del cuerpo, las relaciones de parentesco, el niño aprende una nueva forma de organizar la realidad y de conferirle nuevos significados. Los términos de parentesco sirven para ilustrar este proceso.

Al principio, en etapas más tempranas, *mamá*, *papá* o *tío* son para el niño sólo palabras que designan nombres como muchos otros de la realidad. Sin embargo, más tarde, quedan relacionadas ya con la idea de un nexo familiar<sup>21</sup>. *Papá* es más que una palabra, es alguien que representa un vínculo especial y diferente con el niño que el que se establece con *tío*, *hermano* o con *maestro* o *amiga*.

Una de las transformaciones más relevantes de este periodo es que el niño va desdoblado los posibles significados de muchas categorías de esencia compleja, como los adverbios espaciales *lejos-cerca*, o los temporales *ayer-hoy-mañana*, así como los adjetivos que tienen una doble función física y psicológica: *dulce*, *frío*, *bueno*, que nos sirven ahora de ejemplo.

El niño no produce a un tiempo todos los sentidos de un término ni comprende todos los matices y posibilidades de sus significados. Sucede que va penetrando el significado de una manera más profunda, traspasando las etiquetas que solía usar para designar los rasgos más visibles y palpables de una persona, objeto o acción, para heredar esas cualidades a dimensiones intangibles o inconmensurables. Por ejemplo, en las etapas tempranas, *grande* medía toda la realidad circundante: la *casa* es *grande*, la *pelota* es *grande*, el *papá* es *grande*. Pero con el tiempo, *grande* rebasa su sentido de tamaño y dimensión física para calificar una dimensión psicológica. El uso de pares de adjetivos de doble significado, como *grande-chico*, *bonito-feo* y *bueno-malo*, muestra a lo largo de los años escolares cómo se recorre

<sup>20</sup> HOLZMAN 1997.

<sup>21</sup> PAN y BERKO 1997.

la escala jerárquica en la valoración de personas, cosas y emociones. El niño descubre paulatinamente varios sentidos para un solo significado de los adjetivos, trasladando los rasgos primarios de una cualidad física a otra de índole psicológica<sup>22</sup>:

Mi abuelo tenía un corazón *grande*, fue un *gran* hombre.

Sus preocupaciones eran *grandes*.

Cuando termine sexto año tendré que tomar *grandes decisiones*.

(doce años, México, Barriga Villanueva 1990b)

Con este trasvase de significados y sentidos hay un acercamiento a lo metafórico y al uso figurativo del lenguaje, que pone en juego la capacidad de significar deliberadamente algo distinto a lo que se dice y de interpretar del otro intenciones irónicas, sarcásticas o humorísticas. Hay una evolución en la comprensión de las metáforas relacionadas con adjetivos que refuerzan las propiedades físicas y psicológicas. De acuerdo con Gombert, cuando a un niño de seis a siete años se le habla de alguien de *corazón duro*, lo interpreta literalmente: su *corazón* es como una *pedra*. Hacia los ocho o nueve años, en su interpretación domina lo físico: una persona de *corazón duro* es alguien robusto de músculos fuertes. No es sino hasta los once o doce años cuando el niño atrapa el significado psicológico del adjetivo y extiende con exactitud el sentido de la *dureza de los sentimientos*. La comprensión total de la metáfora está directamente relacionada con las operaciones formales concretas del desarrollo cognoscitivo del niño. Aparece una nueva fase de doble cara: el significado se puede enmascarar o se puede desvelar, dependiendo de la situación y de lo que al niño sea relevante y pertinente en su mundo. Y del momento de desfase que se viva entre la comprensión-producción.

Dada la importancia de las transformaciones en la semántica que acontecen en el lenguaje infantil de los años escolares, el mecanismo que se activa más en estos años es el de la comprensión, puesto que supone la construcción de significados variados para una producción de vocabulario que crece entre lo lingüístico y lo cognoscitivo. La realidad infantil amplía sus fronteras pues la expansión de significados la enriquece y nutre. De ahí la importancia vital del contexto comunicativo que rodea al niño.

<sup>22</sup> BARRIGA VILLANUEVA 1997.

## HACIA LA REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

Esta capacidad de desentrañar los sentidos varios de una palabra o de una estructura oracional revela ya una conciencia vigilante, una posibilidad de reflexionar sobre la naturaleza y las funciones del lenguaje<sup>23</sup>. Es precisamente en los años escolares cuando se hace más explícita esta capacidad metalingüística, que le permite al niño adecuar el lenguaje a las situaciones comunicativas a las que se enfrenta, modificar errores propios y corregir los de los otros<sup>24</sup>.

Sobre la habilidad metalingüística hay aún muchas aristas difíciles de limar para delimitar su definición. Algunos autores remontan el ámbito estrictamente lingüístico para hablar de un concepto más abarcador, el de la metacognición. Hay, sin embargo, acuerdos generalizados. Uno afirma que esta capacidad se hace consciente y explícita tardíamente; otro pone a la lecto-escritura como actividad motivadora por excelencia de la reflexión metalingüística<sup>25</sup>. Lo que aquí interesa es que el niño escolar, al penetrar con mayor profundidad el comportamiento de su propia lengua y descubrir sus mecanismos, puede actuar más directamente sobre él en todos sus planos.

De este complejo proceso destaco dos aspectos: su estrecha vinculación con el desarrollo de la competencia lingüística y el papel que juega la escuela en el desarrollo de esta capacidad. El primero permite reflexionar sobre el funcionamiento de todos los niveles estructurales y de usos contextuales: romper palabras en sílabas y constituyentes fonológicos; entender y captar violaciones sintácticas como el orden de las palabras, la concordancia, el movimiento de elementos –la ambigüedad–, así como el reconocimiento de los matices entre la realidad y la aceptabilidad semántica. De esta manera, lo que para un niño pequeño es incomprensible o violatorio de la normalidad, decir que *un perro sonríe amable* o que *una montaña es mágica*, se torna, merced a la reflexión y al conocimiento del poder del lenguaje, en plausible y atractivo para un niño de mayor edad. Conociendo la lengua, se pueden construir y transformar realidades.

Del segundo aspecto surge una interrogante: ¿qué tanto alienta o inhibe la escuela la capacidad metalingüística? Si bien al llegar a ella el niño enfrenta nuevos mundos e interlocutores con quienes intercambiar información y compartir significados que enriquecen

<sup>23</sup> GOMBERT 1992.

<sup>24</sup> MONTES 1994.

<sup>25</sup> GOMBERT 1992.

su desarrollo lingüístico y cognoscitivo, no necesariamente encuentra en el ámbito escolar un terreno fértil para la reflexión sobre su lengua. El par enseñanza-aprendizaje –motor de cambio– no siempre tiene éxito<sup>26</sup>. Se espera entonces que la escuela sea una motivadora o promotora del conocimiento, y, contrario a esto, se encuentra un aparato represivo que impide al niño seguir explayando su capacidad lúdica, creativa e imaginativa<sup>27</sup>. La exigencia y la presión del medio escolar se convierten en un freno para el desarrollo lingüístico. Independientemente de que el niño sea constructor activo de su lenguaje, si la escuela no propicia un entorno de comunicación y reflexión apropiado, es probable que la calidad del resultado sea fallida. Tomemos como ejemplo la lecto-escritura, habilidad en la que la escuela es factor primordial. Si el niño no adquiere estrategias de reflexión metalingüística adecuadas, motivadas por un equilibrado proceso de enseñanza-aprendizaje, no llegará al fondo de los mecanismos que involucran su producción-comprensión y, con ellos, al significado verdadero de lo leído y lo escrito. De no ser así, se quedará varado en el descifrado mecánico de letras que opacan el sentido de los discursos que lo constituyen y con ello se frustrará el fin último de la lecto-escritura: compartir equitativamente los valores de una sociedad alfabetizada<sup>28</sup>.

#### EL DESARROLLO PRAGMÁTICO

El desarrollo pragmático en las etapas tardías permea e integra todas las manifestaciones lingüísticas<sup>29</sup>. Al entrar en el ámbito escolar, el niño se encuentra con nuevas reglas de socialización que lo hacen participar en rutinas y relaciones sociales inmersas en dinámicas diferentes a las ya vividas. El niño entonces tendrá que estar más alerta del juego que supone la interacción conversacional: cambios de turno, reglas de cortesía, manejo de varias intenciones comunicativas simultáneas: las de él mismo, las de sus interlocutores –niños de su edad– y las de sus maestros –de edad adulta.

<sup>26</sup> Para analizar el impacto de la escuela en el desarrollo del español como lengua materna, recomiendo la lectura de los artículos de PELLICER 1983 y PELLICER UGALDE 1994. En ellos se explica con claridad las complejidades de la tríada, no siempre armónica, desarrollo-enseñanza-aprendizaje.

<sup>27</sup> SOLÉ 1982.

<sup>28</sup> FERREIRO *et al.* 1996.

<sup>29</sup> FELSON 1994.

Para muchos especialistas, este nuevo compartir información con 'pares' es uno de los pilares más poderosos del desarrollo lingüístico y cognoscitivo, pues representa la puesta en marcha de una nueva forma de organizar el conocimiento y de manipular estrategias comunicativas dentro de una temática diametralmente opuesta a la del adulto. A estos nuevos saberes se añade el de especiales formas de hablar, asociadas con el género<sup>30</sup>.

Con estos dos tipos de interlocutores, el niño prueba a mantener viva su atención introduciendo en forma constante nuevos temas dentro de la conversación, y a seguir con más eficiencia las rupturas del hilo conductor. En este momento las estrategias de clarificación dan un viraje: ya no es el adulto el que pide aclaraciones para entender o completar el mensaje del niño; como sucedía en las etapas tempranas; ahora es él quien las solicita para construir el significado del mensaje<sup>31</sup>. De tal manera que, cuando hay ambigüedad, un niño de nueve o diez años de edad puede pedir espontáneamente explicaciones de lo que no comprende o abandonar el tema que no le es claro o significativo.

Es necesario señalar la importancia del manejo de la información en estos años. Seleccionarla implica transitar por un doble movimiento de transmisión y solicitud. En este momento, la responsabilidad de construir el andamiaje de la comunicación ya no recae de forma directa en el adulto, sino que el niño está ya en posibilidad de iniciarlo y de escoger la información que quiere compartir.

Con una intencionalidad más consciente<sup>32</sup>, puede guiar la temática de la conversación de acuerdo con su conocimiento del mundo y con lo que le es relevante y digno de ser referido<sup>33</sup>. Esta función de la relevancia es tan importante, que algunos autores la consideran el soporte de las dos grandes columnas de la comunicación infantil en las etapas tardías: la inferencia y la interpretación<sup>34</sup>. El desarrollo pragmático en un niño mayor (seis años en adelante) supone, pues, que él pueda no sólo comprender comportamientos lingüísticos de otros, sino que pueda ya entrar en un continuo inter-

<sup>30</sup> ELY 1997.

<sup>31</sup> Los trabajos de MONTES 1987, ROJAS 1995b y ROMERO 1994 estudian la interacción dialógica en etapas tempranas de adquisición del español, en la que ocurren, además de la clarificación, otros procesos significativos en la construcción del lenguaje como la recuperación y la repetición.

<sup>32</sup> BLOOM, MARGULIS *et al.* 1996.

<sup>33</sup> SPERBER y WILSON 1986.

<sup>34</sup> NELSON 1996.



juego con sus creencias y deseos, intenciones y emociones<sup>35</sup>, e incluso pueda producir e influir en sus acciones; de ello depende toda una construcción social de la comunicación que será más exitosa en tanto él mismo incremente su capacidad de tomar el punto de vista de los otros y entretejerlo con su propia perspectiva.

#### EL DESARROLLO DISCURSIVO

La última pieza del rompecabezas del desarrollo lingüístico infantil de los años escolares es la del desarrollo del discurso, paso decisivo hacia la consolidación de la competencia lingüística y comunicativa<sup>36</sup>. Es en el discurso donde lengua, acción y conocimiento se hacen inseparables<sup>37</sup>.

Si bien el discurso emerge las más de las veces de la interacción conversacional, las reglas del juego son diferentes pues su uso habla de una mayor autonomía del niño, quien no sólo ha de trabajar con unidades de texto mayores, sino que es responsable de su armonía estructural puesto que tiene que manejar un lenguaje descontextualizado. La aparición de este lenguaje –vital dentro del proceso– expresa dos modos de pensamiento infantil que, según Ely<sup>38</sup>, se manifiestan a su vez con dos tipos de lenguaje: el paradigmático, científico y lógico, de lenguaje consistente y no contradictorio; y el narrativo, que se centra en las intenciones humanas y tiene un lenguaje más variado, pues refleja las particularidades del contenido de la historia y el estilo del narrador.

Al ya no haber un andamiaje directo con el adulto, el monólogo puede sustituir al diálogo; y si éste sigue presente, se da en nuevos escenarios: los interlocutores pueden variar en número y en actitudes frente a la información. En efecto, el manejo de las principales habilidades discursivas –descripción, argumentación y narración– requiere del dominio de variados principios pragmáticos para regular e intercambiar la información, además de la construcción de un diferente entramado sintáctico y semántico que le confiera coherencia total al discurso. Mientras que, al describir, el niño tiene que

<sup>35</sup> WILDE 1994. Para un resumen crítico de las investigaciones básicas en torno a la teoría de la mente, véanse NELSON 1996 y NINIO y SNOW 1996.

<sup>36</sup> NINIO y SNOW 1996.

<sup>37</sup> STUBBS 1983.

<sup>38</sup> 1997.

caracterizar para otro un objeto, una acción o un sentimiento, haciendo la “pintura oral” de ellos, al argumentar debe organizar el tejido lingüístico para explicar, rebatir o defender su punto de vista. Finalmente, al narrar el niño tendrá que referirse a personas, acontecimientos y experiencias que no son parte inmediata de su realidad, y no están presentes en la situación de habla<sup>39</sup>. Complejas habilidades éstas, de las que la narración ha acaparado el interés<sup>40</sup> por ser un terreno fértil para ver en forma clara los mecanismos y estrategias de este naciente lenguaje descontextualizado que, ante todo, le permite al niño organizar su experiencia para tornarla significativa para los otros y para sí mismo<sup>41</sup>.

La narración es parte intrínseca del hombre, lo circunda y, desde sus orígenes, está presente en un amplio espectro de sus actividades cotidianas y creativas. Se narra al conversar; hay narración en la pintura, en el cine, la literatura o el teatro, las noticias periodísticas o las tiras cómicas<sup>42</sup>. Precisamente por su naturaleza rica y polifacética<sup>43</sup>, es difícil de definir. Desde Propp<sup>44</sup> son muchos los autores, y desde muchas perspectivas, los que han definido la narración. Pero es evidente que la esencia de todas ellas se ancla en el acontecer pasado, aspecto fundamental de la narración para estudiar el desarrollo del discurso infantil.

En este discurso confluyen tres grandes ejes, sustantivos en el crecimiento lingüístico y cognoscitivo del niño: persona, tiempo y espacio<sup>45</sup>. Lo más importante de estos conceptos es que están constreñidos por la cultura y la lengua. Los niños, al narrar, encaran el problema de descubrir cómo en su cultura, a partir de su percep-

<sup>39</sup> HICKMANN 1995.

<sup>40</sup> Los estudios en español no han escapado de la fascinación de las narrativas; éstas ocupan la gran mayoría de los estudios de discurso infantil. Hasta donde conozco, son pocos los estudios en español dedicados a la descripción y a la argumentación, aunque cada vez hay más conciencia de su importancia en la formación del pensamiento lógico y creativo del niño. Menciono aquí los trabajos de RUIZ 1996, MONTES 1996, KLINGLER y ROMERO 1998, que investigan sobre estas habilidades en etapas tardías.

<sup>41</sup> POLKINGHORNE 1988.

<sup>42</sup> BARTHES 1996.

<sup>43</sup> En el trabajo de BAMBERG se puede apreciar la riqueza de la narración, que sufre un asedio al ser analizada desde seis diferentes enfoques teóricos, seis metodologías diferentes y seis versátiles formas de análisis de elementos lingüísticos y culturales, constitutivos de narraciones infantiles de diversa índole (1997).

<sup>44</sup> 1928.

<sup>45</sup> HICKMANN 1995.

ción personal, se enmarca el espacio y el tiempo para representar una realidad narrada<sup>46</sup>. Narrando, construyen su realidad –su yo–, la del otro, dándole forma, significado y jerarquía. Enfrentan varios retos: llenar de ideas organizadas un tiempo y una circunstancia, seleccionar una parte de la realidad que se quiere compartir. Romper la armonía de esa realidad al recontarla desde una perspectiva personal, teniendo en cuenta a la vez la de quien oye: el otro. Poner en juego su inventiva y creatividad para atraer la atención de su interlocutor o interlocutores y establecer así una especie de complicidad portadora de sentidos e interpretaciones mutuas<sup>47</sup>.

Narrar, pues, supone destrezas individuales y culturales que permiten organizar, dentro de un escenario temporal, protagonistas, acciones, sentimientos y conocimiento del mundo. Desde muy pequeño el niño narra, pero sólo después de un largo camino afina esas destrezas y aprende a imponer coherencia al pasado, convirtiéndolo en historia presente y relevante. No hay un lindero visible entre el pensamiento y el discurso narrativo.

#### TIPOS DE NARRACIÓN. TIPOS DE CONSTRUCCIÓN

La riqueza de la narración y sus variadas clases permite observar, analizar y explicar el desarrollo infantil desde múltiples ópticas. Preece<sup>48</sup> identifica catorce tipos de narraciones, entre ellas, las de experiencias personales, las de experiencias de otros y las que surgen de libros, programas de televisión y del cine. La mayoría de los especialistas en el tema coinciden con esta tipología, aunque el énfasis para la clasificación se ponga en puntos diferentes: temática, elementos estructurales, papel del niño, realidad, ficción o fantasía. Esta versatilidad representa un reto teórico y metodológico. Piénsese en la dificultad no sólo de obtener relatos de diferente índole, en forma experimental o espontánea, sino en la manera de plasmarlos en la lengua escrita respetando las características intrínsecas de lo oral, que revelan con fidelidad estados de desarrollo lingüístico y cognoscitivo.

Me detengo aquí en algunas narraciones analizadas en distintas investigaciones de habla infantil en México para ilustrar facetas de

<sup>46</sup> NELSON 1996; HICKMANN 1995.

<sup>47</sup> BRUNER 1996.

<sup>48</sup> 1987.

esta riqueza. En el ámbito de la producción, son básicamente cuatro las clases de narración que se han estudiado: a) cuento tradicional<sup>49</sup>, b) telenovela<sup>50</sup> o película<sup>51</sup>, c) experiencia personal<sup>52</sup> y d) construcción de una historia a partir de secuencias de dibujos<sup>53</sup>. Las estrategias de producción de cada una de ellas son diametralmente opuestas. En el caso del relato de un cuento tradicional, el niño organiza su discurso sobre la base de una trama y una estructuración ya dadas. A partir de ellas, él reconstruye.

I: ¿Cuál cuento te gusta más?

N: *La Cenicienta*.

I: A ver, cuéntamelo.

N: Había una vez una madrastra, y su papá de la Cenicienta se había casado con su mamá y su mamá *sí era buena*, y tenía dos hermanas pero ella *sí era buena*, pero como su mamá se *divorció* y se llevó a las otras, sus hermanas, sus hermanas eran otras dos, se las llevó y el papá se quedó con esta... con Cenicienta y se casó con otra mujer [...]

(seis años, México, Barriga Villanueva 1992)

<sup>49</sup> BARRIGA VILLANUEVA 1990b. Este trabajo presenta un estudio comparativo del habla de niños de seis y doce años. Los temas centrales de la comparación son: estructuras sintácticas complejas (relativas y causales), discurso narrativo, elementos cohesivos y coherencia y elementos subjetivos (adjetivos, adverbios, interjecciones, repeticiones). Recientemente, HESS busca ahondar en algunos de estos elementos en su investigación doctoral.

<sup>50</sup> *Idem*.

<sup>51</sup> HESS 1999. La autora se basó en la película *Titanic* para comparar las narraciones que de ella hacen niños de tres edades escolares (seis, nueve y doce) de escuelas públicas y privadas. Los elementos de análisis que eligió fueron tipos de verbo y punto máximo *-high point-* (PETERSON y McCABE 1983), relacionando el clímax de la narración y sus resultados.

<sup>52</sup> BARRIGA VILLANUEVA 1990b y REYES 1996. En su investigación doctoral, REYES estudió narraciones personales producidas dentro de turnos de habla de 42 niños de seis años de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Monterrey, México. El análisis gira en torno a nexos, léxico y análisis del punto máximo. En este trabajo ofrece un resumen de los estudios que se han hecho sobre narraciones infantiles desde 1972 hasta 1995.

<sup>53</sup> ALARCÓN NEVE 1999. Esta investigadora realizó un interesante estudio de "bilingüismo dormido". Uno de sus objetivos fue analizar la producción del discurso narrativo de una niña que reactiva su segunda lengua (el alemán). La comparación entre las versiones del español y el alemán resulta iluminadora pues la estructuración sintáctica y discursiva sigue diferentes caminos en ambas lenguas, lo que apunta a diversos órdenes de adquisición estructural dependiendo del sistema lingüístico que se aprenda.

I: ¿Te acuerdas del cuento de la *Cenicienta*?

N: Sí, creo que sí.

I: A ver, cuéntamelo.

N: Había una huérfana que su madrastra era muy mala y la trataba como su sirvienta, y sus hijas también eran muy malas con ella. Un día llegó una invitación para el baile del príncipe, ¿no? Para que escogiera esposa y...¿cómo se llama?, y los ratoncitos le habían tejido un vestido a la Cenicienta [...]

(doce años, *idem*)

Dejando de lado la organización sintáctica en el manejo de la temporalidad y el uso de nexos de estas dos narraciones, destaco dos elementos: la función evaluativa, que se plasma en las dos niñas en la insistencia en la bondad de la mamá y la maldad de la madrastra, y la mención del divorcio. Es obvio que el niño tiene que añadir al esfuerzo de elaborar la narración el de enmarcarla dentro del esquema de valores sociales y culturales que vive su comunidad. Sobre la plantilla del cuento tradicional, el niño, al recontarlo, añade datos que le son relevantes como el divorcio (en el cuento original de Perrault<sup>54</sup> no podía haber divorcio; no era una realidad presente), y que desde su perspectiva son significativos para él y para su interlocutor.

El caso de la narración de una telenovela presenta otro tipo de entramado discursivo. En este caso, el niño tiene que reconstruir una compleja historia de intrigas y pasiones en tres estadios de tiempos: el de la realidad, el de los personajes y el del niño. Ardua labor de acomodar coherentemente dentro de una sintaxis ordenada una sucesión de eventos caóticos y llenos de interpretaciones morales, que al niño parecen serle especialmente atractivas.

N: ¿Te cuento las novelas bien bonito?

I: ¡Bueno, cuéntamelas!

N: De Marisela, que esta Mercedes, este... *lo... lo* mató... *lo... esta Mercedes...*

I: ¿A quién *lo* mató?

N: Este... Mercedes mató a esta Marisela, su esposo Fernando y su mamá, y este... y Anita, tienen dos niños que... Angelito, porque se murió, sí hablaba pero ora ya no habla porque vio que se murieron Anita eh... cuan... fue a la escuela y cuando fue a la escuela la escon...

<sup>54</sup> UMBERT s.f.

y una niña era su amiga de Anita, mató a su papá y a su mamá porque no lo quería y Anita le dijo que no... no mató a nadie, mató a esta Mercedes y a Mercedes lo encerraron.

I: Ah, ¿y ésa es una novela? ¿Y cómo se llama esa novela?

N: *Amor en silencio*.

I: ¿Y te gusta?

N: Sí, es bien bonita.

(seis años, México, Barriga Villanueva 1990b)<sup>55</sup>

La naturaleza de la telenovela ofrece un sinnúmero de rasgos importantes para detectar el estado de desarrollo lingüístico infantil. Observemos cómo en el relato de la telenovela la niña tiene una gran dificultad para encontrar el pronombre adecuado. De acuerdo con el contexto, el *lo* marcado no parece corresponder a un personaje masculino sino a uno femenino, revelando esa dificultad largamente presente en los años escolares de manejar clíticos y funciones anafóricas y catafóricas. Un aspecto importante de mencionar es el esfuerzo que el niño realiza para reconstruir una historia que día con día contiene un clímax, lo cual lo lleva a jerarquizar de diferente manera –en forma no ortodoxa– los elementos de la narración propuestos por Labov en 1972 (resumen, orientación, complicación de la historia, evaluación, resultado y coda); el momento climático diario lo orilla a centrarse necesariamente en las complicaciones de la acción y la evaluación. El papel del niño –narrador de la telenovela, película o cuento– también es importante, pues se trata de un espectador que desde fuera de la acción la reconstruye en un interesante manejo de pronombres, deícticos y tiempos.

En la narración de una experiencia personal los caminos son diferentes; el niño es protagonista, actor central que desde el *yo* acomoda, estructura y vive la acción de manera más cercana, puesto que vincula los sucesos de la narración con su propia experiencia:

1D- Mi hermano me da unas patada: s //

2está más grande que yo: //

(I - ¿Si?)

<sup>55</sup> En el caso de las narraciones, presento los ejemplos respetando las convenciones de transcripción que cada uno de los autores citados eligió. La importancia de estas decisiones metodológicas en este terreno ha cobrado una fuerza extraordinaria, puesto que en ellas descansa el peso mayor en la interpretación de los datos (Ochs 1979).

- 3D- S-me da unas patadas juga: ndo /  
 4es que-y luego yo iba / baja: ndo //  
 5y luego me aventó  
 6y luego me rodé  
 7y luego me pegué aquí //  
 8¿ves?  
 9ve lo que tengo aquí //  
 (I- Ajá)  
 10D- En la mañana fui //  
 11y luego este // este estaba yo haciendo la tarea /  
 12y luego este mh // este mi hermano agarró mis libros /  
 13y luego los-los-los tiró /  
 14y luego yo los agarré /  
 15estaba haciendo yo solo la tarea /  
 16y luego este él / él me-él me dijo este /  
 17"hermano discúlpame /  
 18ya no lo vuelvo a hacer" //

(seis años, México, Reyes 1996)

En esta narración, a partir de *yo*, el niño elabora libremente el argumento de su historia y organiza toda la acción en torno a sí mismo. Los referentes le son más cercanos y será más difícil perderlos. Deícticos y anáforas adquieren otro acomodo en el tablero de la narración. Lo mismo sucede con los tiempos, modos y aspectos verbales, pues entran en una dinámica diferente que en la del recuerdo. Nótese que aquí el niño va del presente al pasado y regresa al presente para cerrar su relato. Además, la realidad de los hechos lo conducen a usar siempre el modo indicativo. La temática de estas narraciones personales es muy importante puesto que se relaciona directamente con la experiencia del niño. Más allá de las dificultades formales a que se enfrenta para organizar en un todo armónico su relato, la selección del tema refleja, por un lado, sus intereses: ¿de qué hablar?, ¿qué le es pertinente?, ¿cómo refleja su condición social y cultural?; y, por el otro, permite también ver la conciencia que tiene de su interlocutor, la necesidad de compartir con él parte de su propio *yo*, de su perspectiva, de su historia y de su conocimiento<sup>56</sup>.

En las narraciones construidas a partir de una secuencia de dibujos lo más interesante es ver cómo el niño intenta crear desde fuera, y con el soporte de lo visual, un discurso narrativo. Aquí no se trata

<sup>56</sup> BROWN y YULE 1988.

de recontar algo ya visto u oído con una trama dada; hay que darle texto a una historia que no se cuenta con palabras habladas o escritas, sino que se ilustra, camino interesante para ver cómo percibe el niño el mundo, y qué le es relevante de su espacio y su tiempo. Tal es el caso de *Frog, where are you?* de Mayer<sup>57</sup>, pequeño libro que ilustra la historia de una rana extraviada y los tropiezos y vicisitudes de un niño y su perro para encontrarla. El texto ha sido productivo y ha servido de base para varios proyectos de investigación en el mundo –conocidos genéricamente como “de las ranas”. Entre ellos destaca el de Berman y Slobin<sup>58</sup>, cuyo objetivo es comparar en cinco lenguas (inglés, turco, hebreo, alemán, español) diferentes tipos de elementos sintácticos, discursivos y estructurales<sup>59</sup>. El siguiente fragmento muestra cómo una niña mexicana construye el texto de la historia:

“La rana latosa”

- 1) había una vez un niño
- 2) que se llamaba Juanito
- 3) entonces él tenía un perro, una rana y una tortuga
- 4) y le dice a su perro [...este...]:
- 5) ¿vamos a dar un paseo?
- 6) y le dice el perro: ¡gua gua!
- 7) y ya se van de paseo
- 8) entonces [...este...] pasan por un lugar
- 9) donde está lleno de mariposas y mosquitos
- 10) entonces la rana salta [...]

(ocho años, México, Alarcón Neve 1999)

De esta secuencia de eventos destaca la presencia de la tortuga, las mariposas y los mosquitos, pues son parte de la propia versión narrativa de la niña, ya que en las ilustraciones originales no hay tales. Además es interesante ver cómo, para narrar en español, la niña elige el tiempo presente para estructurar el episodio, mientras que en su recuento en alemán ha seleccionado el pasado.

El verbo ha sido tema privilegiado en los análisis del cuento de Mayer, pues refleja de manera contundente diferencias significativas en el manejo de tiempos, modos y aspectos verbales en diferentes

<sup>57</sup> 1969.

<sup>58</sup> 1994.

<sup>59</sup> En la Universidad de Puebla, México, MONTES coordina un proyecto en el que se trabaja con el texto de “las ranas” de MAYER, para analizar narraciones de niños de distintas edades y estratos sociales.



lenguas. Además de éste, destaco otros dos temas que enriquecen la visión del desarrollo lingüístico y cognoscitivo del niño: uno, la descripción del escenario circundante, ¿qué tantos elementos existentes en la lámina añade o quita el niño para hacer significativa su narración? Otro sería la interpretación cultural de la relación del niño con su perro (para algunos niños es posible el diálogo entre ellos, para otros quizá no lo sea). Todo esto añade a la variedad y riqueza de la estructura meramente oracional y semántica un ingrediente más para indagar: ¿cómo logra el niño dar coherencia y significado con palabras a lo representado de manera gráfica?

## EL FUTURO

Los estudios de adquisición del español están en plena efervescencia<sup>60</sup>. Es un campo lleno de vitalidad, que profundiza al tiempo que abre nuevos temas de investigación y modelos de explicación en los que confluyan los hallazgos de la epistemología, la neurología y la programación cibernética. La investigación sobre el desarrollo del español se ha contagiado de esta vitalidad. Joven y todo, crece buscando llenar huecos y dar respuestas con palabras de su propio entorno. Hay mucho que hacer, que indagar, que reestructurar, pero sobre todo hay que darle unidad y consistencia a lo ya hecho sobre la adquisición del español. Urge un estudio integrativo que dé una visión de conjunto sobre este proceso. En el español hay vastos espacios de las etapas tempranas que aún no se exploran<sup>61</sup>. Apenas sabemos cómo adquiere un niño de habla hispana la morfología del español, y desconocemos mucho sobre la adquisición de la fonología y los suprasegmentales; lo mismo sucede con la sintaxis y el campo de los significados. De los años escolares<sup>62</sup> se sabe aún menos; hay un

<sup>60</sup> FLETCHER y MACWHINNEY 1995.

<sup>61</sup> Entre los primeros estudios de adquisición temprana del español, menciono los de CANELLADA 1970, KERNAN 1966, HERNÁNDEZ-PINA 1984, FRENK 1968, LÓPEZ ORNAT 1974, PERONARD 1977. En México, ROJAS 1995a, JACKSON *et al.* 1997, MONTES y ROMERO 1994, han trabajado sobre este momento de la adquisición. Véase el apartado de Psicolingüística y Adquisición del Lenguaje en BARRIGA VILLANUEVA y PARODI 1998.

<sup>62</sup> En estas etapas es más difícil señalar trabajos pioneros, pero podría considerarse a GILI GAYA 1974, PERONARD 1975 y ECHEVERRÍA 1978 como de los primeros especialistas que trabajaron etapas tardías. En México, los trabajos de BARRIGA VILLANUEVA, MONTES y, más recientemente, los de REYES y HESS, analizan algún rasgo característico de la sintaxis, la semántica y el discurso infantil de los años escolares. Véase BARRIGA VILLANUEVA y PARODI 1998.

naciente interés que preludia un futuro halagüeño. Sobre la misma línea de los niveles de desarrollo que aquí he descrito, señalo los tres grandes ejes de crecimiento para fortalecer el futuro de la investigación del desarrollo del español en etapas tardías. El primero es el de los estudios teóricos y metodológicos. Aquí hay una gran área de oportunidad. Se necesita un conocimiento más sólido y profundo de las principales teorías que permean el ámbito de la psicolingüística para dar explicaciones a partir del español. Ya no estamos en la etapa de la réplica mecánica, pero se requiere todavía de un acercamiento más fino que permita desarrollar metodologías originales y propias en consonancia con las propuestas teóricas que hoy por hoy trabajan la adquisición: generativismo, constructivismo, interaccionismo o conexionismo<sup>63</sup>.

Tal vez el gran problema con los estudios de la adquisición del español es la carencia de un *corpus*<sup>64</sup> de habla de niños hispanohablantes de diversos dialectos del español y diferentes edades recogido con un rigor metodológico que permita hacer estudios en todos los niveles lingüísticos y con herramientas de explicación psico y sociolingüísticas. Aquí habría mucho por hacer. Hacen falta trabajos descriptivos y explicativos, enmarcados en cualquiera de las posturas teóricas mencionadas en todos los niveles, desde el fonológico hasta el discursivo. Será importante también indagar en los procesos de comprensión involucrados en cada uno de estos niveles; quizá sea en la comprensión donde se pueda desentrañar el enigma del desarrollo.

El segundo eje fundamental es el de la escuela. Recuperar y revalorar su espacio como lugar ideal de desarrollo lingüístico es imprescindible. En efecto, si la mirada se estaciona en los años escolares, la investigación tendrá que emerger de la escuela y tratar de imbricar el proceso de adquisición con el de la enseñanza-aprendizaje. Se trata de un doble juego: alimentar los estudios de desarrollo lingüístico con la experiencia escolar. ¿Qué se le dificulta a un niño?, ¿qué no entiende?, ¿de dónde emanan los principales problemas de su producción oral?, ¿por qué un niño no sabe argumentar?, ¿describir es realmente tan difícil? La otra cara del juego sería

<sup>63</sup> Para una visión de conjunto del desarrollo de estas posturas en los últimos años, es recomendable la lectura de KESS 1992, BOHANNON y BONVILLIAN 1997, FLETCHER y MACWHINNEY 1995 y LIGHTFOOT 1999.

<sup>64</sup> Un *corpus* semejante al que propuso LOPE BLANCH 1986, que ha servido como punto de partida para innumerables estudios lingüísticos en los países hispanoamericanos.

nutrir a la escuela con los resultados de la investigación: ¿cómo darle al niño estrategias de comprensión?; ¿cómo fomentar las habilidades discursivas, cada una con sus propias posibilidades?; ¿cómo hacerlo consciente de los mecanismos de relación sintáctica y de significación? Que el niño narre, describa, explique, discuta, converse, ría e invente no es un reto que la escuela persiga o propicie sistemáticamente. ¿Cómo hacer que reflexione sobre los mecanismos de su propia lengua y cómo hacer que argumente y discuta sobre ellos?, ¿cómo devolverle a la enseñanza de la lengua su significado genuino?, ¿cómo hacer que el maestro valore el momento crucial de desarrollo en el que el niño se encuentra? Aquí entramos en un terreno en donde las investigaciones sobre adquisición del lenguaje deberán desembocar naturalmente: en una planificación educativa plasmada en transformación social<sup>65</sup>, merced a un manejo creativo y eficiente del lenguaje.

En el tercer eje sitúo todos aquellos estudios posibles y necesarios que completarán el mapa de la adquisición del español. Menciono algunos de los de mayor escasez. Habrá que realizar más estudios contrastivos que permitan observar en varios sistemas lingüísticos el mismo fenómeno de habla infantil con otras lenguas diferentes del español para encontrar semejanzas y diferencias en el proceso y alimentar con ellas la teoría de la adquisición. Los estudios contrastivos entre los diversos dialectos del español nos darán la oportunidad de ver el núcleo de nuestra lengua con sus peculiaridades dialectales.

Pensemos por ejemplo en los usos del diminutivo, tan común en varios países de hispanohablantes. ¿Cuántos de estos diminutivos pertenecen a un proceso universal de adquisición morfológica y cuántos son propios de un habla de la que participan los niños?

El estudio de la adquisición de varias lenguas indoamericanas, hoy día en crecimiento<sup>66</sup>, será muy pronto fuente obligada de estudios comparativos. Conoceremos entonces cuántos de los “universales” eran sólo rasgos estructurales particulares del sistema lingüístico del inglés y sabremos también cuánto determina el entorno social y la cultura el proceso de adquisición de las lenguas. Lo temprano y lo tardío están más relacionados con la dificultad intrínseca de la lengua que se adquiere.

<sup>65</sup> SHIRO 1998.

<sup>66</sup> Menciono aquí los que se realizan en lenguas indomexicanas. Sobre tzotzil, BROWN 1998 y de LEÓN 1998; huichol, ITURRIOZ 1998 y GÓMEZ 1998; maya, PFEILER 1998.

No obstante el interés creciente en los análisis del discurso, con la narración al centro, es indispensable profundizar más en su estudio. Desmenuzar con finura las posibilidades de la narración como parte constructora de la realidad<sup>67</sup> es sólo uno de los retos que el niño puede alcanzar con el trabajo conjunto en la escuela. Discutir con argumentos sólidos, hacer conscientes las estrategias para entamar una argumentación coherente, lograr el retrato fiel de un paisaje, un acontecimiento, una persona, merced a una buena descripción son habilidades que se pueden quedar borradas si no hay un proceso que estimule la interacción en el que la escuela es factor crucial<sup>68</sup>.

La entonación promete dar pistas esclarecedoras en los estudios de semántica y pragmática infantiles. Llama la atención la marginalidad que ha tenido este aspecto que desde pronto aparece en el habla infantil involucrado con distintos actos de habla y funciones comunicativas. El niño muy pequeño descubre el poder del llanto y sus diferentes matices para lograr una interacción efectiva con el adulto. El niño mayor deberá conocer y manipular el contento o el enojo, la ironía o el sarcasmo, por medio de modulaciones especiales de la voz<sup>69</sup>.

La gestualidad sigue un camino casi paralelo al de la entonación. Pese a que en ella se completa en una dimensión semiótica el significado total del habla, no hay un cuidado especial para su función<sup>70</sup>. El gesto es el compañero natural del discurso oral; si en las primeras fases era el contacto con los ojos, la sonrisa, y el dedo señalando lo que indicaba la intención comunicativa del niño, en etapas posteriores, un uso más consciente puede ser la clave para el éxito o fracaso de la comunicación. Lo que muy probablemente sucede es que se desdeñe, se minimice o se ignore el valor del apoyo gestual

<sup>67</sup> BRUNER 1996.

<sup>68</sup> Un estudio reciente se ocupa de la argumentación infantil durante los años escolares (PARRA 1999). Concretamente, trata sobre la reflexión que niños de seis, ocho y diez años hacen en torno a la naturaleza de las oraciones negativas. Por su parte, los trabajos actuales de ROJAS DRUMMOND y PEÓN (UNAM) se relacionan con el habla exploratoria y las estructuras argumentativas.

<sup>69</sup> Hasta donde conozco, hay una notable escasez de estudios sobre la entonación como portadora de emotividad y expresividad en el habla infantil. Sin embargo, empiezan a aparecer trabajos sobre las claves lingüísticas de la emoción en habla adulta. Hay una constelación de variables acústicas que diferencian su gama: tristeza, enojo, alegría, temor (SLOBIN y MURRAY 1999).

<sup>70</sup> En JACKSON *et al.* 1997 se muestra el valor del gesto en las primeras emisiones lingüísticas infantiles. Puede consultarse también un análisis sobre la gestualidad de niños de seis y doce años en BARRIGA VILLANUEVA 1998.

dentro del acto comunicativo; rescatarlo es una labor de la investigación especializada al servicio de la enseñanza-aprendizaje. Éste, el tercer eje, es sin duda el más promisorio, pues ofrece la palabra a cada investigador comprometido con el desarrollo lingüístico para seguir dando respuesta al intrincado mundo del habla de los niños.

## REFERENCIAS

- ALARCÓN NEVE, L. J. 1999. *La reactivación de la lengua dormida. Un estudio de caso*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro.]
- ANTINUCCI, F. y D. PARISI 1985. "Los comienzos del desarrollo semántico en el lenguaje del niño", en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Eds. E. Lenneberg y E. Lenneberg. Alianza, Madrid, pp. 193-194. (*Alianza Universidad*, 41.)
- ÁVILA, R. 1997. "Lo que no saben los niños: léxico y grupos generacionales", en *Varia lingüística y literaria. 50 años del CELL*. T. 1: *Lingüística*. Eds. R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño. El Colegio de México, México, pp. 493-510. (*Publicaciones de la NRFH*, 8.)
- BAMBERG, M. (ed.) 1997. *Narrative development. Six approaches*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- BARRERA LINARES, L. y L. FRACA DE LINARES 1991. *Psicolingüística y desarrollo del español*. Monte Ávila, Caracas.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. 1998. "Palabra y gesto: simbiosis en el habla infantil. Primeros sondeos", *Función*, 18, 1-20.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. 1997. "Significados y sentidos en el habla infantil", en *Varia lingüística y literaria. 50 años del CELL*. T. 1: *Lingüística*. Eds. R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño. El Colegio de México, México, pp. 327-342. (*Publicaciones de la NRFH*, 8.)
- BARRIGA VILLANUEVA, R. 1992. "De Cenicienta a Amor en Silencio. Un estudio sobre narraciones infantiles", *NRFH*, 40, 673-697.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. 1990a. "Los nexos en el lenguaje infantil. Un primer acercamiento", en *Estudios de Lingüística de España y México*. Eds. V. Demonte y B. Garza Cuarón. Colabs. R. Barriga Villanueva y B. Reyes Coria. UNAM-El Colegio de México, México, pp. 315-326.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. 1990b. *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*. [Tesis Doctoral, El Colegio de México, México.]
- BARRIGA VILLANUEVA, R. y C. PARODI 1998. "Psicolingüística", en *La lingüística en México (1980-1996)*. El Colegio de México-Universidad de California, México-Los Ángeles, pp. 411-423.

- BARTHES, R. 1996. "Introduction a l'analyse structurale des récits", *Communications*, 8, 1-27.
- BATES, E., I. BRETHERTON y L. ZINDER 1988. *From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge University Press, Cambridge-New York.
- BATES, E., P. DALE y D. THAL 1995. "Individual differences and the implications for theories of language development", en *The handbook of child language*. Eds. P. Fletcher y B. MacWhinney. Blackwell, Oxford, pp. 96-151.
- BERKO GLEASON, J. 1997. *The development of language*, 4a ed. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.
- BERMAN, R. A. y D. I. SLOBIN 1994. *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- BLOOM, L., CH. MARGULIS, E. TINKER y N. FUJITA 1996. "Early conversations and word learning: Contributions from child and adult", *Child Language*, 67, 3154-3175.
- BOHANNON, J. N. y J. BONVILLIAN D. 1997. "Theoretical approaches to language acquisition", en *The development of language*, 4a ed. Ed. J. Berko Gleason. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA, pp. 259-316.
- BOWERMAN, M. 1984. "Reorganizational processes in lexical and syntactic development", en *Language acquisition: The state of the art*. Eds. E. Wanner y L. R. Gleitman. Cambridge University Press, Cambridge-London, pp. 319-346.
- BOWERMAN, M. 1979. "The acquisition of complex sentences", en *Language acquisition: Studies in first language development*. Eds. P. Fletcher y M. Garman. Cambridge University Press, Cambridge-London, pp. 285-305.
- BROWN, G. y G. YULE 1988. *Discourse analysis*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BROWN, P. 1998. "La identificación de las raíces verbales en tzeltal (maya): ¿cómo la hacen los niños?", *Función*, 18, 121-146.
- BRUNER, J. 1996. *The culture of education*. Harvard University Press, Cambridge.
- CANELLADA, M. J. 1970. "Sobre lenguaje infantil", *Filología*, 13, 39-47.
- CHOMSKY, C. 1975. *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. MIT Press, Cambridge-London.
- DALE, P. S. 1976. *Language development. Structure and function*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York.
- EACHEVERRÍA, M. 1978. *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- ELY, R. 1997. "Language and literacy in the school years", en *The development of language*. Ed. J. Berko Gleason. Allyn and Bacon, Boston, pp. 398-439.

- ERVIN-TRIPP, S. y W. R. MILLER 1986. "Language development", en *Readings in the sociology of language*. Ed. J. A. Fishman. Mouton, The Hague-Paris, pp. 68-98.
- FELSON, J., L. E. HEWITT y R. M. SONNENMEIER 1994. "Three themes. Stage two pragmatics, combating marginalization, and the relation of theory and practice", en *Pragmatics. From theory to practice*. Eds. J. Felson, L. E. Hewitt y R. M. Sonnenmeier. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 1-9.
- FERREIRO, E., C. PONTECORVO *et al.* 1996. *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Gedisa, Barcelona-México.
- FLETCHER, P. y B. MACWHINNEY (eds.) 1995. *The handbook of child language*. Blackwell, Oxford.
- FLETCHER, P. y M. GARMAN (eds.) 1988. *Language acquisition: studies in first language development*, 2a ed. Cambridge University Press, Cambridge.
- FRENK ALATORRE, M. 1968. "Sobre polisemia y homonimia infantiles", *Litterae hispanae et lusitanae. Festschrift zum Fünfzigjährigen Bestehen*. Max Hueber Verlag, München, pp. 153-171.
- GARCIA DA SILVA, E. 1996. *La oralidad en el discurso narrativo escrito de adolescentes mexicanos: el fenómeno lingüístico de la repetición*. [Tesis de Doctorado, UNAM, México.]
- GILI GAYA, S. 1974. *Estudios de lenguaje infantil*. Vox, Barcelona.
- GOLDFIELD, B. A. y C. SNOW 1997. "Individual differences: Implications for the study of language acquisition", en *The development of language*. Ed. J. Berko Gleason. Allyn and Bacon, Boston, pp. 317-347.
- GÓMEZ, P. 1998. "Factores perceptuales y semánticos en la adquisición de la morfología en huichol", *Función*, 18, 175-204.
- GOMBERT, J. É. 1992. *Metalinguistic development*. University of Chicago Press, Chicago.
- HAWAYEK, A. 1983. *Las etapas iniciales en la adquisición de las relaciones semánticas*. [Tesis de Doctorado, UNAM, México.]
- HERNÁNDEZ-PINA, F. 1984. *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Siglo XXI, Madrid.
- HESS, K. 1999. "El desarrollo de elementos subjetivos del lenguaje. Un análisis de narraciones infantiles". [Ponencia, V Congreso Nacional de Lingüística, Monterrey, N. L. México, 12-14 de octubre de 1999.]
- HESS, K. 1999. "El Titanic. Un análisis de narraciones infantiles". [Ponencia, 29 Simposio Jean Piaget, México, D.F., junio de 1999.]
- HICKMANN, M. 1995. "Psychological aspects of language acquisition", en *The handbook of child language*. Eds. P. Fletcher y B. MacWhinney. Blackwell, Oxford, pp. 9-29.

- HOLZMAN M. 1997. *The language of children evolution and development of secondary consciousness and language*. Blackwell, Cambridge, Mass.
- HURTADO, A. et al. 1984. *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*. SEP-OEA, México.
- ITURRIOZ LEZA, J. L. 1998. "Acoplamiento estructural y adquisición del hui-chol", *Función*, 17, 1-140.
- JAMES, S. L. 1990. *Normal language acquisition*. Allyn and Bacon, Boston-London.
- JACKSON, D., D. THAL y K. MUZINEK 1997. "Gestos, comprensión y producción de palabras: predictores del desarrollo lingüístico", en *Varia lingüística y literaria. 50 años del CELL*. T. 1: *Lingüística*. Eds. R. Barriga V. y P. Martín Butragueño. El Colegio de México, México, pp. 307-325. (*Publicaciones de la NRFH*, 8.)
- KARMILOFF-SMITH 1989. "Some fundamental aspects of language development after age 5", en *Language acquisition: Studies in first language development*. Eds. P. Fletcher y M. Garman. 2a ed. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 455-474.
- KERNAN, K. y B. G. BLOUNT 1966. "The acquisition of Spanish grammar by Mexican children", *Anthropological Linguistics*, 8: 9, 1-14.
- KERSWILL, P. 1996. "Children, adolescents, and language change", *Language Variation and Change*, 8, 177-202.
- KESS, J. 1992. *Psycholinguistics, Psychology, Linguistics and the study of natural language*. John Benjamins, Amsterdam.
- KLINGLER, C. y S. ROMERO 1998. "El análisis del discurso en el salón de clase: la comunicación maestro-alumno", en *Nuevos paradigmas: compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.
- LEÓN, L. DE 1998. "Raíces verbales tempranas en maya tzotzil: factores del input vs. restricciones cognoscitivas", *Función*, 18, 147-174.
- LIGHTFOOT, D. 1999. *The development of language. Acquisition, change, and evolution*. Blackwell, Oxford.
- LOPE BLANCH, J. M. 1986. *El estudio del español hablado culto. Historia de un proyecto*. UNAM, México.
- LÓPEZ CHÁVEZ, J. y L. CASTELLANOS MEDINA 1993. *Léxico disponible de quinto año de primaria*. UNAM-Alhambra, México.
- LÓPEZ ORNAT, S. 1974. *Concepto y estructura lingüística en la dinámica de una adquisición verbal*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Madrid, Madrid.]
- MAYER, MERCY 1969. *Frog, where are you?* Dial Press, New York.
- MONTES MIRÓ, R. G. 1987. "Secuencias de clarificación en conversaciones con niños", *Morphé*, 3/4, 167-184.



- MONTES MIRÓ, R. G. 1994. "El desarrollo de conocimientos metalingüísticos en el niño", en *Escritos. Semiótica de la cultura. Segundo Encuentro Nacional de Estudiosos de la Semiótica*. Comp. A. Gimete-Welsh. Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca, pp. 277-298.
- MONTES MIRÓ, R. G. 1996. "Inicio de la competencia argumentativa: secuencias de desacuerdo", en *Memorias del III Encuentro de Lingüística en el Noroeste*. T. 3. Eds. Z. Estrada Fernández, M. Figueroa Esteva y G. López Cruz. Universidad de Sonora, Hermosillo, pp. 235-266.
- NELSON, K. 1996. *Language in cognitive development. Emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press, Cambridge.
- NINIO, A. y C. SNOW 1996. *Pragmatic development*. Westview Press, Boulder, CO.
- OCHS, E. 1979. "Transcription as a theory", en *Developmental Pragmatics*. Eds. E. Ochs y B. Schieffelin. Academic Press, New York.
- OCHS, E. y B. SCHIEFFELIN 1995. "The impact of language socialization on grammatical development", en *The handbook of child language*. Eds. P. Fletcher y B. MacWhinney. Blackwell, Oxford, pp. 73-94.
- ORDÓÑEZ, C., R. BARRIGA VILLANUEVA, C. SNOW, P. UCCELLI, M. SHIRO, B. SCHNELL 2001. "Sintaxis y discurso. Dos áreas de investigación en la adquisición del español oral", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9:2, 131-163.
- PAN, B. y J. BERKO GLEASON 1997. "Semantic development: Learning the meanings of words", en *The development of language*, 4a ed. Ed. J. Berko Gleason. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA, pp. 122-158.
- PARRA, M. L. 1999. "Negación y conocimiento metalingüístico. Análisis del discurso oral de niños de siete a once años sobre las llamadas oraciones negativas". [Ponencia, VIIIth International Congress for the Study of Child Language, San Sebastián, Donostia, España, 12-16 julio 1999.]
- PELLICER, D. 1983. "El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria", *Nueva Antropología*, 22, 83-106.
- PELLICER UGALDE, A. 1994. "Las complejidades lingüísticas (referencias endofóricas) presentes en los libros de texto escolar y sus posibles repercusiones en la comprensión infantil de contenidos informativos", en *Memorias del II Encuentro de Lingüística en el Noroeste*. T. 2. Ed. Z. Estrada Fernández. Universidad de Sonora, Hermosillo, pp. 327-350.
- PERONARD, TH. M. 1975. "La partícula 'así' en el habla de alumnos del ciclo básico", *Signos*, 8, 109-117.
- PERONARD, TH. M. 1977. "La interrogación como acto lingüístico", *Signos*, 10, 91-104.
- PETERSON, C. y P. DODSWORTH 1991. "A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives", *Journal of Child Language*, 18, 97-115.

- PETERSON, C. y A. McCABE (eds.) 1983. *Developmental Psycholinguistics. Three ways of looking at child's narrative*. Plenum, New York, 1983.
- PFEILER, B. y E. MARTÍN BRICEÑO 1998. "La adquisición de los verbos transitivos en el maya yucateco", *Función*, 18, 97-120.
- POLKINGHORNE, D. E. 1988. *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press, Albany.
- PROPP, V. 1928. *Morfología del cuento*. Trad. L. M. Ortiz. Fundamentos, Madrid.
- PREECE, A. 1987. "The range of narrative form conversationally produced by young children", *Journal of Child Language*, 14, 353-373.
- REYES TRIGOS, C. 1996. *Narrar a los niños de seis años: algunas características de la variación textual en niños de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Monterrey*. [Tesis de Doctorado, El Colegio de México, México.]
- RODRÍGUEZ ARREDONDO, O. 1993. *El uso de los modos verbales en enunciados causales, finales y condicionales de niños mexicanos de seis años*. [Tesis de Doctorado, El Colegio de México, México.]
- RODRÍGUEZ ARREDONDO, O. y M. P. BERRUECOS VILLALOBOS 1993. *La adquisición del español como lengua materna. Bibliografía descriptiva*. El Colegio de México, México.
- ROJAS NIETO, C. 1995a. "Un diálogo posible. El estudio de la adquisición del lenguaje y la lengua materna en la escuela", en *Actas del I Encuentro sobre Problemas de la Enseñanza del Español en México* (Zacatecas, 18-20 de mayo de 1994). Eds. M. Arjona Iglesias, J. López Chávez y M. Madero Kondrat. UNAM, México, pp. 61-75.
- ROJAS NIETO, C. 1995b. "En torno a la interacción dialógica temprana. La operación de recuperación", en *Serie de Investigaciones Lingüísticas*. T. 1. Coords. I. Munguía y J. Lema. UAM, México, pp. 195-213.
- ROMAINE, S. 1984. *The language of children and adolescents. The acquisition of communicative competence*. Basil Blackwell, New York.
- ROMERO, S. 1994. *Estudio exploratorio sobre las características de la interacción madre-hijo en una muestra de diadas mexicanas*. [Tesis de Maestría, ENAH, México.]
- RUIZ ÁVILA, D. 1996. "La especificidad de la función poética en textos descriptivos: análisis de la producción textual de alumnos de 6o grado de primaria", en *La imaginación y la inteligencia en el lenguaje. Homenaje a Roman Jakobson*. Coords. S. Cuevas y J. Haidar. INAH, México, pp. 273-284. (Colección Científica, 337.)
- SHIRO, M. 1998. *Los pequeños cuentacuentos. El desarrollo de las habilidades narrativas de niños en edad escolar*. [Tesis de Doctorado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.]

- SHIRO, M., P. UCCELLI, C. ORDÓÑEZ, R. BARRIGA VILLANUEVA, C. SNOW y B. SCHNELL e/p "Leaning to talk: A partial review of research on Spanish language development", en *Research on Child Language Acquisition. Proceeding of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*. Margarela Almagren, Andoni Barreña, María-José Eizezabarrena, Itziar Idazabal y Brian Macwhinney (eds.), Cascadula Press, 2001, pp. 582-604.
- SLOBIN, C. y A. MURRAY 1999. "Emotion in speech: The acoustic attributes of fear, anger, sadness, and joy", *Journal of Psycholinguistic Research*, 28: 4, 347-365.
- SLOBIN, D. I. 1994. "Passives and alternatives in children's narratives in English, Spanish, German, and Turkish", en *Voice, form and function*. Eds. B. Fox y P. Hooper. John Benjamins, Amsterdam, pp. 341-364.
- SLOBIN, D. I. 1974, "Universal of grammatical development in children", en *Advances in Psycholinguistics*. Eds. G. Flores d'Arcais y Willem J. M. Levelt. North-Holland-Elsevier, Amsterdam-New York, pp. 174-186.
- SOLÉ, M. R. 1982. *La comunicació verbal en el marc escolar. (Estudi empiric)* [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona, Barcelona.]
- SPERBER, D. y D. WILSON 1986. *Relevance: communication and Cognition*, Harvard University, Cambridge, Mass.
- STUBBS, M. 1983. *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. University of Chicago Press-Basil Blackwell, Chicago-Oxford.
- UMBERT, P. s/f *Cuentos de Carlos Perrault*. Versión española. España Herich, Barcelona.
- WEISSENBORN, J., H. GOODLUCK y T. ROEPER (eds.) 1992. *Theoretical issues in language acquisition. Continuity and change in development*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- WELLS, G. 1988. "Variation in child language", en *Language acquisition: Studies in first language development*. 2a ed. Eds. P. Fletcher y M. Garman. Cambridge University Press, Cambridge-London, pp. 109-139.
- WILDE ASTINGTON, J. 1994. "Children's developing notions of other's mind", en *Pragmatics. From theory to practice*. Eds. J. Felson, L. E. Hewitt y R. M. Sonnenmeier. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 72-87.
- WING, C. S. y E. KOFKY SCHOLNICK 1980. "Children's comprehension of pragmatic concepts expressed in because, although, if and unless", *Journal of Child Language*, 8, 347-365.



BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL  
ESTUDIOS SOBRE ADQUISICIÓN Y DESARROLLO  
DEL HABLA INFANTIL EN ESPAÑOL\*

- BERRUECOS VILLALOBOS, M. P. y O. RODRÍGUEZ ARREDONDO 1993. *La adquisición del español como lengua materna. Bibliografía descriptiva*. El Colegio de México, México.
- CABRERA BAUTISTA, S. 1990. *Un sistema de adquisición de lenguaje*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.]
- CARRASCO GARCÍA, M. R. 1987. *Análisis de la estructuración del pensamiento del niño operatorio a partir de la teoría de Jean Piaget*. [Tesis de Licenciatura, UNAM, México.]
- FERNÁNDEZ TORRES, J. L. 1981. “Tres aspectos generales de la evolución y el desarrollo del lenguaje”, *Cuicuilco*, 6, 36-39.
- JACKSON-MALDONADO, D. 1989. “Desarrollo del español como primera lengua”, en *Procesos de enseñanza-aprendizaje II*. Ed. G. Waldegg. Fundación para la Cultura del Maestro, México.
- GARVEY, C. 1987. *El habla infantil*. Morata, Madrid. (*Psicología. El Desarrollo en el Niño*, 18.)
- HAWAYEK, A. 1995. “La adquisición del lenguaje y la lingüística formal”, en *Serie de Investigaciones Lingüísticas*. Coords. I. Munguía y J. Lema. UAM, México, pp. 149-160.
- HERRERA, M. O., A. M. PANDOLFI *et al.* 1993. “Estimulación lingüística a través de un programa educativo no formal”, *Paideia*, 18, 81-100.

\* La mayoría de esta bibliografía fue tomada de las bases de datos de dos proyectos: La lingüística en México (LINGMEX) del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México; y el Proyecto de Adquisición del Español Harvard (PAEH) de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. El primero de éstos surgió en 1995 (cf. BARRIGA VILLANUEVA y PARODI 1998) con el fin de dar cuenta del desarrollo de la investigación lingüística en México. El segundo dio comienzo en 1997 en Harvard (cf. ORDÓÑEZ, BARRIGA VILLANUEVA *et al.* 2001). Su objetivo es reunir una bibliografía lo más abarcadora posible sobre estudios de adquisición del español.

- HERRERA, M. O., A. M. PANDOLFI *et al.* 1996. "El desarrollo del lenguaje en el preescolar: algunos resultados", *Pensamiento Educativo*, 19, 171-196.
- HEYNS, E. 1983. *Una prueba de exploración lingüística para niños mexicanos*. [Tesis de Licenciatura, ENAH, México.]
- LÓPEZ ORNAT, S. 1994. "La adquisición del lenguaje. Talón de Aquiles y poción mágica de la teoría cognitiva", *Cognitiva*, 6:2, 213-239.
- LÓPEZ ORNAT, S., A. FERNÁNDEZ, P. GALLO y S. MARISCAL 1994. *La adquisición de la lengua española*. Siglo XXI, Madrid.
- MACWHINNEY, B. 1995. *The CHILDES project. Tools for analyzing talk*. LEA, NJ, Hillsdale.
- MACWHINNEY, B. y C. SNOW 1985. *The CHILDES project*. LEA, NJ, Hillsdale.
- MATHIESEN, M. E., M. O. HERRERA *et al.* 1994. "Desarrollo del lenguaje y factores socio-culturales en niños en situación de extrema pobreza de la comuna de Concepción (Chile)", *Psicología Contemporánea*, 1:1, 39-51.
- MATHIESEN, M. E., A. M. PANDOLFI *et al.* 1995. "Estimulación lingüística en preescolares pobres", *Paideia*, 20, 61-80.
- MATHIESEN, M. E., A. M. PANDOLFI *et al.* 1995. "Desarrollo del lenguaje del preescolar pobre en el jardín infantil no convencional", *Extensiones. Revista Interdisciplinaria*, 2:1, 51-58.
- MATUTE VILLASEÑOR, E. y S. GUAJARDO 1989. "¿Qué es palabra para el niño? Análisis de tareas metalingüísticas", *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1-2, 95-108.
- MONTES GIRALDO, J. J. 1974. "Esquema ontogenético del desarrollo del lenguaje y otras cuestiones del habla infantil", *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 29, 254-70.
- MONTES MIRÓ, R. G. 1994. "El desarrollo de conocimientos metalingüísticos en el niño", en *Escritos. Semiótica de la cultura. Segundo Encuentro Nacional de Estudios de la Semiótica*. Comp. A. Gimete Welsh. Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca, pp. 277-306.
- PANDOLFI, A. M. y M. O. HERRERA 1992. "Bases analíticas para la elaboración de un macroperfil de la producción lingüística infantil", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 30, 231-237.
- PANDOLFI, A. M., M. O. HERRERA *et al.* 1994. "El lenguaje infantil. Procedimientos analíticos para su descripción", *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26:1, 15-34.
- PANDOLFI, A. M., M. E. MATHIESEN *et al.* 1997. "Estilo lingüístico en centros educativos para preescolares pobres", *Estudios Filológicos*, 32, 43-56.
- PANDOLFI, A. M., M. E. MATHIESEN *et al.* 1995. "Índice de competencia lingüística infantil. Una aplicación en preescolares pobres", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 33, 111-126.

- PANDOLFI, A. M. 1989. "Medición del lenguaje infantil", *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 7, 55-67.
- PÉREZ, M. *et al.* 1988. "Fenómenos transicionales en el acceso al lenguaje", *Infancia y Aprendizaje*, 43, 11-36.
- PÉREZ PÉREZ, M. J. 1992. *Creatividad y expresividad del lenguaje infantil. Estudio experimental del habla de niños de 2 a 6 años*. Universidad Complutense, Madrid. (Tesis Doctorales, 149/92.)
- RODRÍGUEZ FONSECA, L. 1986. "Descripción estadística de la actuación lingüística de niños de 5 y 6 años de edad de la zona de Caguas Puerto Rico", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de Lengua Española*, 9, 71-80.
- ROJAS NIETO, C. 1985. "Adquisición o aprendizaje de la lengua", *Mascarones*, 6, 19-21.
- ROMERO CONTRERAS, S. 1999. *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*. SEP-Cooperación Española, México.
- RONDAL, J. A. 1988. "Estrategias de enseñanza adoptadas por los padres y aprendizaje del lenguaje", *Revista de Logopedia, Fonología y Audología*, 8:1, 11-22.
- RIVIÈRE, A., M. SOTILLO *et al.* 1994. "Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental. Un estudio evolutivo", *Estudios de Psicología*, 51, 23-32.
- SERRA, M., E. SERRAT, M. R. SOLÉ, A. BEL y M. APARICI 2000. *La adquisición del lenguaje*. Ariel, Barcelona.
- SHIRO, M., P. UCCELLI, C. ORDÓÑEZ, R. BARRIGA VILLANUEVA, C. SNOW y B. SCHNELL en prensa. "Learning to talk. A partial review of research on Spanish language development", en *Actas del VIIIth International Congress, International Association for the Study of Child Language (IASCL)*. Donostia, San Sebastián, España, 12-16 de julio de 1999.
- SIGUÁN, M. 1984 (ed.). *Estudios sobre la psicología del lenguaje infantil*. Pirámide, Madrid.
- SIGUÁN, M. 1984. "Aproximación histórica del estudio del lenguaje infantil", en *Estudios sobre la psicología del lenguaje infantil*. Ed. M. Siguán. Pirámide, Madrid.
- SOTILLO, M. y A. RIVIÈRE 1997. "Algunas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje de referencia mental. Los problemas de los niños con el lenguaje de estados mentales", *Estudios de Psicología*, 57, 39-59.





## II. DISCURSO



## HABILIDADES DISCURSIVAS DE NIÑOS EN EDAD ESCOLAR\*

El desarrollo lingüístico es un proceso vivo, dinámico y vigoroso que continúa activo más allá de los seis años, edad en la que, según algunos especialistas, se ha alcanzado el dominio de los mecanismos esenciales y básicos de la lengua. Sin embargo, estos mecanismos ya adquiridos se reorganizan, se transforman, maduran y se manifiestan en diversas habilidades que permiten al niño manejar su lenguaje en forma armónica y coherente.

Siguiendo el espíritu de estas *Jornadas*: destacar la importancia de la comunicación humana en todos sus aspectos, presento aquí algunos resultados preliminares de una investigación sobre el habla infantil. Me propongo subrayar la importancia del proceso de adquisición del lenguaje en el desarrollo de algunas habilidades discursivas como el diálogo, la narración y la descripción en los años escolares.

### ETAPAS TARDÍAS

Los datos analizados son parte de mi investigación doctoral<sup>1</sup>, en donde comparo el habla de niños en etapas tardías o años escolares (de seis y doce años). Estas etapas son fundamentales en el proceso de adquisición de la lengua, pues son años en los que el niño inicia el manejo de nuevas habilidades, como la lecto-escritura y el conocimiento de las matemáticas, y encuentra en la escuela nuevos contextos comunicativos que propician el uso del lenguaje en situaciones particulares y variadas que, en principio, tienden a mejorar su comunicación. En este periodo se equilibran los nexos entre lo

\* Este trabajo fue leído en las *IV Jornadas Audiológicas* y transcrito posteriormente en las *Actas* de esta reunión (UAM, México, 1994, pp. 29-36).

<sup>1</sup> SyD 1990. Véase el apartado "Sobre los *corpora*", pp. 281-282.

innato y lo social, lo objetivo y lo subjetivo, la adquisición y el aprendizaje, la competencia lingüística y la competencia comunicativa.

El énfasis de esta investigación está en el *uso*, en la producción del habla infantil al inicio y término de la escuela primaria. La comunicación establecida durante las grabaciones fue abierta y me permitió comprobar que el contexto comunicativo por excelencia es el diálogo, a partir del cual se desprenden diversas situaciones que reflejan con nitidez el grado de dominio lingüístico de un niño.

### PRODUCCIÓN Y COMPRESIÓN

La producción y la comprensión forman el binomio fundamental para entender la magnitud del proceso de la adquisición del lenguaje. En las etapas tempranas de adquisición, el niño pequeño comprende mucho más de lo que es capaz de producir. La madre le habla con oraciones de todo tipo, haciendo uso, además, de la dimensión semiótica del lenguaje: gestualidad, movimientos corporales, señalamientos. Desde las oraciones más simples como:

Toma tu leche.  
 Dame la pelota.  
 Siéntate.

hasta otras más complejas desde el punto de vista sintáctico y semántico:

Dame el biberón de tu hermanita *que* está arriba de la mesa, junto al florero *que* me regaló tu papá.  
 No corras con la botella *porque* te puedes caer y lastimar.  
 Recoge todos tus juguetes y ponlos en el canasto.

Desde luego, el pequeño de dos o tres años es incapaz de producir una oración de las dimensiones y complejidad de las que le suelen decir sus padres o los adultos que lo rodean, pero sí lo es de ejecutar las acciones que representan. Desde muy temprano, muestra tener estrategias de descodificación un tanto alejadas de la producción. Lejanía que va desapareciendo poco a poco, de tal manera que, a medida que el niño crece, va aumentando su producción y su capacidad de hacerla más compleja.

Ya muy cerca de las etapas tardías y a lo largo de éstas, sucede un fenómeno inverso: el niño es capaz de producir un sinnúmero de

estructuras sintácticas de complejidad formal y semántica, cuyo significado no logra comprender cabalmente aún. Esto sucede con estructuras como las *causativas*, que suponen cierta madurez cognoscitiva que permite al niño desdoblarse y construir su significado total.

Lo anterior muestra que un niño desarrolla estrategias para comprender y producir su lengua y que corresponde a los adultos –en su papel de padres o maestros– propiciar la variedad de situaciones comunicativas que apoyen el desarrollo de las capacidades potenciales de comprensión y producción de los niños para con ello, y por ende, contribuir al mejoramiento de su competencia comunicativa.

En este sentido, el punto de partida para el análisis de datos fue una comparación entre estructuras sintácticas complejas, que permitiera identificar las diferencias entre oraciones. Por entonces, un gran número de estudios especializados postulaba que dichas estructuras eran de adquisición tardía. El propósito de la investigación era establecer posibles etapas de desarrollo por medio de tales diferencias.

Sin embargo, a la luz de un resultado débil en cuanto a diferencias de producción, decidí trascender el nivel oracional para profundizar en el discursivo y observar el proceso de producción en el diálogo, la narración y la descripción. Estas habilidades discursivas, todavía en ciernes a los seis, resultaron ser claves para entender con más claridad el desarrollo del lenguaje infantil.

La situación comunicativa fue simple. Los niños fueron invitados a conversar conmigo sobre temas de su interés, cercanos a su mundo y realidad cotidianas: el día de las madres, el terremoto de 1985; las elecciones presidenciales, las telenovelas de moda, algunas experiencias personales, sus juegos favoritos. El objetivo era que tanto los pequeños como los mayores conversaran sobre el mismo tema lo más espontáneamente posible para poder comparar, primero, sus estructuras oracionales y, posteriormente, su entramado discursivo.

## LA ORACIÓN

Para un primer análisis seleccioné dos estructuras oracionales tradicionalmente consideradas como complejas: las oraciones relativas y las causativas. Las primeras, porque permiten una gran movilidad en los núcleos oracionales gracias a la polifuncionalidad de sus

nexos *que, quien, cuando, donde, cuyo*. Los nexos relativos expanden la información, de tal manera que al sujeto le puede ser interpuesta una gran cantidad de elementos antes de encontrar su predicado. Su complejidad se relaciona con la estructura formal, como en

El niño *que* tiene ojos verdes, *que* está parado junto a la pared, es mi hijo.

Elegí las causativas porque derivan su complejidad de la semántica que les subyace. Por ejemplo:

Lloró *porque* se le perdió su muñeca.  
No hizo la tarea *porque* se le olvidó el cuaderno.

Aquí la complejidad deriva de las relaciones causa-efecto que establece el nexo *porque*. Hay varios postulados teóricos que afirman que estas estructuras se adquieren tardíamente. En consecuencia obvia, mi hipótesis básica era que en las etapas tempranas las oraciones tendrían una estructuración simple, y en las tardías, la estructura se iría haciendo más compleja –vista no sólo desde la relación entre los diferentes elementos gramaticales imbricados en la oración, sino también desde su semántica subyacente. A medida que el niño crece, su desarrollo cognoscitivo, aunado a una ampliación del conocimiento del mundo, se refleja en la calidad de su producción lingüística. Con base en esta hipótesis, al iniciar el análisis esperaba encontrar diferencias marcadas en la producción de esta clase de estructuras. Suponía que los niños de seis años construirían mayor cantidad de oraciones simples en donde el sujeto y el predicado presentarían configuraciones simples en sus núcleos, como en:

Juan corre en el parque.  
María come manzanas.

De acuerdo con esta hipótesis, creía que en los niños de doce años, en cambio, encontraría construcciones complejas con incrustaciones, expansiones, subordinaciones, coordinaciones o yuxtaposiciones del tipo:

Juan, *que* es mi hermano, corre en el parque *que* está cerca de mi casa en Iztapalapa, una Delegación *que* es muy grande.

Juan, el hermano del profesor *que* tiene un hijo en cuarto, *donde* enseña la maestra.

Lupita juega futbol en la cancha del deportivo *que* está cerca de mi casa.

En estas oraciones la información sobre el sujeto se expande en virtud de la incrustación de una serie de oraciones relativas que suponen un manejo y conocimiento más profundo de la lengua y sus relaciones.

En el *corpus* encontré un buen número de oraciones relativas en niños de seis y de doce años, de tal forma que, al menos en el nivel oracional y de producción, no había una diferencia sustantiva. El niño de seis años tenía ya un dominio suficiente en el manejo de las estructuras relativas. Veamos estos ejemplos:

Tengo un amigo *que* es huérfano *que* tiene a sus tías y tiene a su hermano y María tiene un gato *que* se llama Miao.

(Bernardo, seis años)

Nunca falta uno *que* le quiera hacer la barba a la maestra, *que* va de chismoso y todo, *que* le dice a la maestra y *que* le dice todo.

(Alberto, doce años)

En estas dos oraciones no hay ninguna diferencia significativa. Lo mismo sucedió con las oraciones causales que, aunque de estructuración formal en apariencia simple, presentan una dificultad adicional: el establecer relaciones de causa-efecto que suponen un desarrollo lógico y lingüístico más avanzado en los niños. Sin embargo, en los diálogos y las narraciones del *corpus* hallé que los niños de seis años son capaces de producir oraciones con una relación de causalidad plena:

Investigadora: ¿Crees en los fantasmas?

Niño: No, *porque* no existen, son inventos.

I: ¿Tú ahorita cómo estás?

N: Pues viva.

I: ¿Por qué? ¿Cómo sabes que estás viva?

N: *Porque* me muevo.

En ocasiones los niños de seis años dan respuestas que hacen suponer que para ellos no es siempre fácil encontrar causas explícitas, a

pesar de que las manifiestan formalmente en sus producciones. Tal es el caso de:

I: ¿Te gusta le tele?

N: Sí.

I: ¿*Por qué?*

N: *Porque sí.*

Tales ejemplos no parecen dejar posibilidad para una explicación más amplia; el niño se limita a dar respuestas *cliché* (*porque sí* / *porque no*) o de repetición (eco de la pregunta de su interlocutor):

I: ¿Te gusta correr?

N: No.

I: ¿*Por qué?*

N: *Porque no me gusta.*

En casos como éstos se adivina un juego de búsqueda de causalidad aún no dominada del todo. La producción de causativas en los niños de doce años del *corpus* es muy similar a la de los niños pequeños, aunque en aquéllos hay una mayor capacidad explicativa. Un par de ejemplos dan cuenta de ello:

I: ¿Tú bailaste, Alberto?

N: No.

I: ¿*Por qué?*

N: *Porque me tocaba bailar con un grupo en patines muy bonitos, pero mis patines se descompusieron y ya no pude salir.*

(Alberto, doce años)

I: ¿La fantasía existe?

N: La *fantasía* no tiene caso *porque* no sucede.

(Verónica, doce años)

## EL DISCURSO

Al descubrir que no había grandes diferencias entre la producción oracional de los seis y los doce años, decidí hacer un análisis más amplio; estudiar otros aspectos del discurso infantil surgidos en nuestras conversaciones. Más allá de las oraciones aisladas y descon-



textualizadas, pretendí observar las diferencias entre la estructura de los diversos discursos, prestando atención a aspectos como la coherencia, la cohesión y la congruencia semántica de la construcción total. Si bien un niño de seis años puede producir las mismas oraciones que un niño de doce, al integrarlas en contextos comunicativos más amplios surgen diferencias –sutiles algunas, fuertes otras–, que apoyan la idea de estadios o etapas de desarrollo lingüístico diferentes.

En la construcción del entramado discursivo hay varias claves para entender el desarrollo del lenguaje: los hilos argumentales, las referencias, el manejo de los tiempos verbales, la cohesión de los elementos, la congruencia semántica, en fin, todos aquellos aspectos portadores de congruencia. Dentro del complejo mundo del discurso infantil hay extensas zonas inexploradas aún, que también marcan pautas para explicar el desarrollo lingüístico. Una de ellas es la subjetividad en el lenguaje, con sus manifestaciones de expresividad y emotividad verbales y gestuales. Además de la riqueza que de suyo ofrece el estudio de los elementos donde se inscribe lo emotivo y lo subjetivo, está su estrecha relación con el desarrollo cognoscitivo del niño, vinculado con su desarrollo social y afectivo.

Ya sin aislar las oraciones por su estructura sintáctica, sino viéndolas en conjunto dentro de las narraciones, encontré matices importantes; me limitaré a dar dos fragmentos para destacar algunos. El relato de una niña de seis años sobre el día de las madres y las actividades en su escuela es ilustrativo:

I: ¿Qué hicieron el día de las madres?

N: El día de las madres, bailé, me pintaron, *este, este...* y nos aplaudieron, y como fue mi mamá después fuimos a la casa y nos fuimos a Reino Aventura.

I: ¿Y qué bailaste?

N: Este, norteño.

I: Mmm, ¡qué bueno! ¿Quién te enseñó a bailar norteño?

N: La maestra. Los demás bailaron... hicieron unas *destas*, ¿cómo se llaman? ¡mamá! hicieron *esto* y *aquello*, cada vez que chiflaban la hacían *así*, y los otros de quinto bailaron con *desas* que tienen moño *aquí* y con una pluma *acá*.

(Marian, seis años)

La niña de doce años responde a la misma pregunta:

N: Bueno, aquí fue el festival, nos la pasamos muy contentos porque a las mamás les gustó mucho. Se fueron todos felices, porque tratamos de convivir más con ellas ese día. Yo ese día me fui con mi mamá a comer.

I: ¿Y qué hubo en el festival?

N: ¡Ah, bailamos!

I: ¿Todos bailaron?

N: Bueno, los niños de primero bailaron, se pusieron muy graciosos, porque les pusieron una minifaldas chiquitas de mezclilla y se les veía las pompitas.

(Verónica, doce años)

Ambas narraciones aportan datos significativos. La de la niña de seis años se caracteriza por el uso de muletillas y deícticos. En su vivacidad, ésta cubre con deícticos los huecos léxicos que no puede llenar, se acompaña con movimientos corporales y señala con la mano aquellas partes cuyos nombres no recuerda. Su discurso, por tanto, no tiene una cohesión léxica plena y el interlocutor desprende más el significado de la gesticulación que de las palabras: es un hecho que hubo un baile, donde las niñas llevaban moños y plumas aunque no mencionan dónde. La niña aún no parece tener una coherencia cabal en su discurso, de ahí su empleo de recursos que le permitan suplir su falta de léxico o de conocimiento del mundo. El tiempo, el desarrollo y un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuados podrían hacerla alcanzar la coherencia en mayor o menor grado de plenitud.

A los doce años, en cambio, aparece una orquestación más armónica del relato; la niña de esta edad respeta una secuencia temporal y temática; sigue el hilo conductor de la narración. En este sentido, no hay saltos en la información. Los elementos están trabados con una mayor congruencia y revelan un dominio del lenguaje en sintonía con el final de los años escolares, en el umbral de la adolescencia.

#### NOTAS FINALES

No quiero terminar sin mencionar un aspecto que mueve a reflexión: la conciencia de que el desarrollo lingüístico va mucho más allá de los seis años. Este desarrollo se manifiesta de varias maneras: aumento del léxico, mayor complejidad de las estructuras sintácticas en uso,

mayor cercanía entre los procesos de comprensión y producción, y manejo de un buen número de habilidades que permitirán al niño orquestar los elementos de un discurso cohesivo y coherente.

Los años escolares tienen una importancia crucial en el desarrollo lingüístico. De ahí la necesidad de una educación con una rigidez normativa diferente y una mayor orientación hacia la espontaneidad, la fluidez, la expresividad y la creatividad en el uso del lenguaje, posibles detonadores de una comunicación coherente y significativa. Si bien los niños pueden ser una parte activa en la construcción de su lenguaje, los adultos –padres o maestros– podemos darles diversas herramientas que nutran su pensamiento y enriquezcan su discurso para lograr una comunicación efectiva.



DE CENICIENTA A AMOR EN SILENCIO.  
UN ESTUDIO SOBRE NARRACIONES INFANTILES\*

PREÁMBULO

La vida está llena de narraciones. Narramos siempre. Diariamente contamos lo sucedido gracias a esa sorprendente capacidad de ir del “aquí y el ahora” al “allá y el entonces”, en un caleidoscopio de estructuras lingüísticas personales, espaciales y temporales. La riqueza de la narración se refleja en la gran variedad de géneros en los que se manifiesta: el mito, la fábula, el cuento, la épica, la historia, la tragedia, la comedia, el cine, la pantomima, la pintura, la conversación<sup>1</sup>.

De esta riqueza se nutre la psicolingüística, al encontrar en ella una generosa fuente para explicar algunos aspectos del desarrollo lingüístico infantil<sup>2</sup>. La construcción de la arquitectura narrativa, la organización del entramado argumental y el manejo de elementos lingüísticos dentro de la narración son sólidos asideros para explicar el desarrollo lingüístico, no sólo en todos los niveles de la lengua —en especial el sintáctico, el semántico y el pragmático—, sino en todas las etapas de la adquisición del lenguaje.

\* Publicado en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 40 (1992), 673-697.

<sup>1</sup> Dice BARTHES que hay incontables formas de narración en el mundo. Esta infinita variedad de formas está presente en todos los tiempos, lugares y sociedades. Realmente la narración empieza con la historia de la humanidad (1975, p. 237). Desde la psicolingüística, GÜLICH y QUASTHOFF señalan que la narración es una habilidad semiótica humana general que no se confina a una época histórica o a un contexto situacional o comunicativo particular, pues ha estado siempre presente en la actividad discursiva del hombre (1985, p. 169).

<sup>2</sup> En los estudios sobre el desarrollo lingüístico del niño, aun en la época en que el análisis de estructuras sintácticas acaparaba la atención de los psicolingüistas, siempre hubo un vivo interés en torno al valor y significado de las narraciones en el lenguaje infantil. Baste mencionar algunos trabajos: ERVIN-TRIPP y MITCHELL-KERNAN 1977, HALLIDAY 1975, KERNAN 1977; PETERSON y McCABE 1983; PREECE 1987; ROMAINE 1984 y 1985 y TANNEN 1985.

Narrar supone que el niño adquiera primero, y aprenda a manejar después, una serie de complejas habilidades discursivas y sociales vinculadas entre sí, en las que se mezclan la memoria<sup>3</sup>, la creatividad y el conocimiento del mundo en una imbricada red de palabras y estructuras, donde el pasado y el presente se conjugan. La capacidad de narrar se desarrolla paulatinamente como parte de un proceso comunicativo integral que debe llegar a una construcción discursiva armónica, relevante y coherente. Desde muy pronto<sup>4</sup> –entre los dos y los tres años– el niño empieza a hacer intentos por reconstruir y por distribuir en su habla lo sucedido en el espacio narrativo y acomodar en él personajes, lugares y tiempos. No será sino hasta después de un largo proceso de cambios y transformaciones cuando esta habilidad se consolide.

El interés que motivó este trabajo gira en torno a este proceso de cambio. Concretamente, me propongo un análisis comparativo de algunos elementos lingüísticos y estructurales en tres tipos de narración: un *cuento tradicional*, una *historia personal* y una *telenovela*, producidos por niños de seis y doce años. El objetivo es buscar diferencias significativas en la construcción de la arquitectura narrativa que muestren cómo el desarrollo del lenguaje sigue vital y dinámico en los años escolares.

Por su importancia, merece la pena detenerse en estos años y situarlos dentro del marco del desarrollo lingüístico. Comúnmente abarcan la llamada escuela básica o primaria que, por lo general, se inicia a los seis años y finaliza a los doce. Si bien a los seis años el niño ya ha adquirido los rasgos estructurales elementales del lenguaje<sup>5</sup>, aún le falta mucho camino por recorrer. El refinamiento, la

<sup>3</sup> El papel de la memoria en las narraciones merece una cuidadosa valoración. La narración reconstruye el pasado y lo recrea en función de la memoria. Actualmente, es tema de reflexión teórica en los estudios de psicolingüística dedicados al proceso cognoscitivo del lenguaje, aplicados tanto a la producción como a la comprensión de narraciones. La interrogante se abre en torno a aquello que hace que un hecho sea memorable. El postulado central es que los esquemas narrativos captan y reflejan la estructura de la memoria (Cf. PETERSON y MCCABE 1983, TRABASSO y VAN DEN BROECK 1985; BOCAZ 1986).

<sup>4</sup> Dice PREECE: "narrative is one of the first uses of language and one of the most skilled" (1987, p. 353). Véanse también OCHS 1979 y PETERSON 1990. Estas autoras estudian los rasgos del discurso infantil temprano, centrando su interés en la función primordial que tienen el *quien*, el *donde* y el *cuando* como elementos básicos del entramado narrativo.

<sup>5</sup> Cf. KARMILOFF-SMITH 1988, p. 460. Es interesante observar cómo en los estudios de adquisición diversas posturas coinciden en aceptar los seis años como un lugar

depuración y el dominio de estos rasgos –que son más que un mero enriquecimiento del léxico o la sofisticación de estructuras oracionales– se fortalecerá en forma permanente hasta los doce años o más, ya en el umbral de la adolescencia<sup>6</sup>.

A lo largo de los años escolares es cuando realmente entra en juego constante el binomio competencia-uso<sup>7</sup> dentro del nuevo contexto comunicativo del niño: la escuela. El hallazgo principal ahora es que al enfrentarse a otros marcos de información, de conocimientos, de creencias y de experiencias diferentes a los suyos<sup>8</sup>, el niño tendrá que aunar al conocimiento del lenguaje ya adquirido nuevas habilidades de interacción lingüística. En la escuela es donde el crecimiento del lenguaje ocurrirá en términos de lo que Hymes ha llamado competencia comunicativa:

*Within the social matrix in which it acquires a system of grammar a child acquires also a system of its use, regarding persons, places, purposes, other modes of communication, etc. –all the components of communicative events, together with attitudes and beliefs regarding them [...] In such acquisition resides the child's sociolinguistic competence (or, more broadly, communicative competence), its ability to participate in its society as not only a speaking, but also a communicating member<sup>9</sup>.*

Es en estos años cuando el niño cobra conciencia de que el lenguaje es un instrumento con el que puede explorar e interactuar con el medio social que lo rodea, y que le permite también, como miembro de una comunidad lingüística, un nivel de participación y de relación.

---

de llegada, al tiempo que un punto de partida. Seis años son el arribo a lo esencial del lenguaje (Cf. LANGACKER 1973, p. 239), a lo básico, a lo fundamental, pero son también el inicio del dominio de aspectos mayores (Cf. BENNETT-KASTOR 1986, p. 368), de sutilezas y matices no adquiridos aún.

<sup>6</sup> Cf. AKMAJIAN *et al.* 1984, p. 468.

<sup>7</sup> Cf. CHOMSKY 1971, pp. 5 y 6. Si tratáramos de equilibrar este binomio, sin lugar a dudas, en este tiempo la balanza se iría del lado del uso. La competencia ha sido alcanzada.

<sup>8</sup> Cf. ROMAINE 1984, p. 167.

<sup>9</sup> 1977, p. 75 (las cursivas son mías).

## DEL DIÁLOGO A LA NARRACIÓN

El conjunto de narraciones que seleccioné para este trabajo<sup>10</sup> surgió de mi diálogo con varios niños y niñas de seis y doce años de una escuela primaria de la ciudad de México. A petición mía, el diálogo se abría con una pregunta, y, a partir de ésta, el niño construía narraciones que ponían en juego sus estrategias lingüísticas y sociales. El tema, por lo general, era orientado por mí, aunque en ocasiones se desviaba espontáneamente hacia otro tópico como sucede siempre en la conversación. La situación dialógica fue interesante y polémica. Puede verse desde perspectivas diametralmente opuestas a la luz del quehacer psicolingüístico.

Por un lado, partiendo de un enfoque de rigor experimental, estas conversaciones podrían verse como antinaturales y forzadas, en las que la asimetría adulto-niño provoca una comunicación unidireccional de pregunta-respuesta. Esto anula la espontaneidad de la producción infantil<sup>11</sup> y, por tanto, su representatividad. Sin embargo, situados dentro de un marco conversacional, que considera el diálogo como el núcleo de la actividad discursiva<sup>12</sup>, estos diálogos son parte de la realidad cotidiana del niño. De hecho, el diálogo es el primer contexto comunicativo<sup>13</sup> donde se inicia la adquisición del lenguaje. En situaciones normales, de la interacción con su madre primero, y con el mundo social después, el niño se comunica con el exterior. Además, el niño ha de aprender, como miembro de una comunidad de habla, las reglas del juego de interacción con el adulto, las estrategias particulares para evadir o apoyar la conversación, las formas de intercambio de turnos de habla, en fin, caminos de comunicación diversos que van marcando las pautas distintivas de su proceso de desarrollo lingüístico y social<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Estas narraciones pertenecen al *corpus* analizado en SyD 1990. Véase "Sobre los *corpora*", pp. 281-282.

<sup>11</sup> Al respecto dice JOSE 1988: "It was also found that interlocutor differences in status, knowledge and conversational ability affected the structure of the discourse" (p. 65). Véase también KLECAN-AKER *et al.* 1977, en donde los autores señalan que: "there can be considerable narrative variation depending upon the stimulus use to elicit the narrative and instruction given the task" (p. 16).

<sup>12</sup> Cf. GÜLICH y QUASTHOFF 1985, pp. 173 y 175.

<sup>13</sup> Los psicolingüistas han destacado la importancia "crucial" del diálogo: "is in the dialogue that language *per se* develops" (BRUNER 1978, p. 248; véanse también HALLIDAY 1975, p. 253; DORE 1979, p. 337, y ROMAINE 1985, p. 160).

<sup>14</sup> Cf. TANNEN 1985, p. 194 y EDELSKY 1977, p. 225.



Así, considero que las narraciones aquí analizadas pueden ser vistas como representativas del habla infantil en un ámbito particular. Son resultado de una situación comunicativa familiar al niño, quien, al interactuar conmigo, tenía que poner en equilibrio su conocimiento lingüístico, del mundo y de lo social.

#### LAS NARRACIONES

Aunque hasta el momento no hay una definición única y conciliadora de *narración*, hay una que rescata su esencia: “la representación de acciones y situaciones reales y ficticias en una secuencia temporal”<sup>15</sup>. La idea de secuencia temporal es fundamental desde un punto de vista psicolingüístico, puesto que la transición del “aquí y el ahora” al “allá y el entonces” es signo de un desarrollo lingüístico y cognoscitivo avanzado. Este desarrollo ocurre precisamente en los años escolares, cuando el niño empieza a dominar –además de otras habilidades discursivas– el manejo de la dimensión temporal en todos los planos que se superponen al narrar<sup>16</sup>.

A partir de esta definición, seleccioné tres tipos<sup>17</sup> de narración: un cuento tradicional, un relato de una experiencia personal y una telenovela, y de éstas, una narración representativa de cada una en el habla de los seis y los doce años: *Cenicienta*, el Terremoto de 1985 y *Amor en silencio*. Estos tipos de narración tienen rasgos distintivos propios que marcan, a su vez, diversos grados de complejidad estructural y conceptual; por lo tanto, arrojan diferentes luces sobre el lenguaje infantil.

El análisis se inicia con el cuento *Cenicienta*, narrado por Rosalinda (una niña de seis años) y por Erick (de doce). El interés por este cuento surge de dos aspectos básicos; uno, que el niño está fuera de la acción, es sólo el narrador de un cuento que ha *oído*, que aprendió de memoria y que puede repetir casi en forma mecánica. El otro

<sup>15</sup> PRINCE 1982, p. 1. Véanse también LABOV 1972, BARTHES 1975; PETERSON y MCCABE 1983; GÜLICH y QUASTHOFF 1985 y PETERSON 1990.

<sup>16</sup> PETERSON 1990, p. 433. Recientemente, hay un creciente interés en el estudio de las habilidades lingüísticas que representan verbalmente el “allá y el entonces”, en particular las experiencias personales y autobiográficas.

<sup>17</sup> Se ha intentado numerosas veces una tipología de las narraciones. En cuanto a las infantiles, PREECE (1987) hace una muy completa con base en los resultados de su estudio con niños en edad escolar. Esta autora encuentra catorce diferentes tipos de narración infantil, cada uno con características propias.

aspecto, más interesante aún, gira en torno a la estructura narrativa del cuento aprendido y narrado. En este caso el niño tendrá que ceñirse a un hilo argumental inamovible, pues seguirá las pautas de las categorías estructurales propias de ese cuento particular<sup>18</sup>. La orientación, la complicación, la evaluación o cualquier otra categoría serán rígidas en tanto que, si son transformadas por el narrador, la unidad total del cuento se romperá. El éxito de narrar un cuento tradicional dependerá, en gran medida, de la buena memoria del niño. Además de su habilidad para organizar coherentemente una secuencia de sucesos preestablecidos en un entramado argumental ya dado y conservado a lo largo de toda una tradición. En este sentido, la creatividad no tiene mucho lugar en el relato de un cuento, simplemente porque el narrador no tiene otra alternativa que la de una evocación dirigida.

En el segundo tipo de narración, los narradores y protagonistas de la historia –Christian, de seis años, y Antonio, de doce– construyen su relato en torno al recuerdo de un episodio real de su vida: un terremoto. Al igual que el cuento, este tipo de relato tiene peculiaridades interesantes; partiendo de un suceso real y vívido, el niño construye la narración cuyo argumento forma parte de su propia experiencia. Los hechos no están dentro de un esquema fijo, sino que el que narra tiene que reconstruir una situación pasada y armonizar personajes –de los cuales él es uno de ellos–, espacios y tiempos en una arquitectura original y propia. A diferencia del cuento, ahora la organización es responsabilidad total del niño: la orientación, la resolución o la evaluación de los acontecimientos dependerán absolutamente de la estructura que él decida para su narración. La creatividad es, entonces, fundamental. El niño puede elegir libremente los elementos que le den veracidad y emoción a su relato y dejarse llevar también por los vuelos de la fantasía para darle

<sup>18</sup> Cf. LABOV 1972. En su famoso estudio sobre el lenguaje vernacular, LABOV encontró seis categorías constitutivas paradigmáticas de una narración: *resumen* o forma abreviada de lo que se hablará; *orientación*, formada por todos aquellos elementos que identifican el tiempo, el lugar, las personas y la situación de la narración; *complicación*, *evaluación*, y *resultado* forman el núcleo del relato. Finalmente, la *coda* cierra la narración: es el puente entre el momento final de lo narrado y la vuelta al presente del narrador. Si bien es cierto que LABOV propuso estas categorías como parte de una narración de experiencia personal, están presentes en cualquier tipo de narración. Desde PROPP y MÉLÉTINSKI (1971) hasta nuestros días, en el análisis de narraciones se han utilizado categorías semejantes, como parte de su naturaleza intrínseca (Cf. WESTBY 1984, p. 109).

mayor dinamismo a su narración. En este tipo de relato entra más en juego la habilidad lingüística reflejada en un dominio de estructuras, léxico y coherencia textual, que en el cuento tradicional.

Finalmente, analizo una telenovela contada por dos niñas, Oriana, de seis años, y Miriam, de doce. La telenovela como forma de narración ofrece mucho interés, pues el niño tiene que reconstruir por medio del lenguaje *oral* la trama de una historia *vista* en la televisión, estando él mismo fuera de los sucesos relatados. El grado de dificultad va en aumento ya que el narrador tendrá que construir no sólo una estructura sino que tendrá que verter en palabras lo que ha visto en imágenes, pasar de la sintaxis de lo visual a la sintaxis de lo hablado y ajustar la historia dentro de un complejo marco temporal en donde se conjugan el tiempo de la vida real, el de los sucesos de la telenovela y el de la narración. Amén, claro está, de tratar de dar consistencia a los caóticos sucesos que suelen nutrir a una telenovela contemporánea. De lo anterior se desprende que la creatividad no tiene mucho espacio en la narración de una telenovela contada por un niño, pues en forma similar al cuento, tendrá que ajustarse a las propias categorías estructurales de la obra. Sólo que en este caso hay que subrayar que, por la organización interna de la telenovela, las complicaciones se suceden una tras otra para mantener vivo el interés del público. Esto, en términos de narrar, añade un ingrediente más a la complejidad de la tarea.

Pese a las diferencias evidentes que hay en los tres tipos de narración elegidos, hay un aspecto que subyace a todas ellas y que las hermana en cuanto al objetivo último de una narración: la *coherencia*. Este concepto es medular en cualquier teoría del discurso o del texto. No importan las discrepancias alrededor de su definición, todos los enfoques coinciden en tratarla como un resultado, como la consecuencia de un conjunto de elementos que, articulados e integrados, hacen de un texto una unidad trabada, conexas, congruente<sup>19</sup>.

A medida que las habilidades discursivas se desarrollan, se manifiestan en construcciones más armónicas y congruentes. El conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo confluyen en un

<sup>19</sup> Cf. MAINGUENEAU 1980. Esta autora destaca la importancia del concepto: "este problema de la coherencia está en el centro de toda reflexión sobre el texto" (p. 177). Efectivamente, la coherencia es de tal manera importante que en ella se desarrolla la interpretación cabal del mensaje, más allá de la función de las estructuras sintácticas y del significado literal del léxico (cf. BROWN y YULE 1988, p. 222. Véanse también STUBBS 1983, APOTHELOZ *et al.* 1987 y JOSE 1988).

discurso coherente<sup>20</sup>, de tal suerte que si no lo hicieran, la interpretación de ese discurso sería débil y poco comprensible y la comunicación no se lograría. En realidad, la coherencia implica nudos y de ahí la dificultad en deslindarla con precisión. Sin embargo, en las narraciones y en cualquier texto en general, hay elementos cuya función es precisamente hacerlo cohesivo e integrado. Halliday y Hasan los han nombrado con un término gráfico y significativo: “amarres cohesivos”<sup>21</sup>. Como amarre, la *anáfora* ocupará el lugar de su referente en el texto y la *catáfora* lo anunciará con precisión. La *deixis* situará espacios, tiempos y personajes en el texto. Un *aquí*, un *yo*, un *este* amarrará la comprensión y la congruencia de lo narrado; el uso de un *artículo indeterminado* o un *determinado* asegurará lo novedoso o lo ya conocido de una información; la selección de un *léxico* semánticamente relacionado entre sí dará cuenta de un texto consistente; el manejo atinado de *secuencias temporales* permitirá oscilar sin problema entre el pasado y el presente y entre todos los tiempos de la narración y la vida real.

Sin duda, son muchos más los aspectos portadores de coherencia en un texto, pero, por el momento, me centraré en éstos como un primer acercamiento a las muchas formas<sup>22</sup> de dar cuenta de las narraciones infantiles.

## EL ANÁLISIS Y LOS RESULTADOS

### Cenicienta. *Narración de un cuento tradicional*

Investigadora: ¿Cuál cuento te gusta más?

Niña: *La Cenicienta*.

I: A ver, cuéntamelo.

<sup>20</sup> Cf. STUBBS 1983, pp. 126-127.

<sup>21</sup> 1976, p. 354. Según estos autores, los “amarres” dan cuenta sistemática de la textura, entendida como la propiedad esencial que hace que un texto lo sea en plenitud. No sería muy aventurado identificar los conceptos de *textura* y *coherencia*, pues en realidad dan cuenta del mismo hecho. HALLIDAY y HASAN consideran la referencialidad con todas sus caras, *deixis* y *anáfora*, *cohesión léxica*, *determinación* y *temporalidad*, como elementos fundamentales de cohesión textual.

<sup>22</sup> Desde luego, hay muchas perspectivas más de análisis. Menciono sólo algunas: categorías estructurales (LABOV 1972), complejidad sintáctica (KLECAN-AKER *et al.* 1977), elementos expresivos y semánticos (KERNAN 1977), variación y estilo (ROMAINE 1985), comprensión de las estructuras narrativas (BOCAZ 1986); tipos de narración (PREECE 1987) y actos de habla en la estructura narrativa (JOSE 1988).

N: *Había una vez una madrastra*, y su papá de la Cenicienta se había casado con su mamá y su mamá sí era buena, y tenía dos hermanas pero ella sí era buena, pero como su mamá se divorció y se llevó a las otras, sus hermanas, sus hermanas eran otras dos, se las llevó y el papá se quedó con esta... con Cenicienta y se casó con otra mujer y era su madrastra, sus hermanastras eran tres y un día que le llegó *una carta* del príncipe y dijo: “voy a invitar a todas las chicas del pueblo a ver cuál es mejor y la que se case conmigo será mi reina para siempre”, y entonces *la carta...* les llegó a las, a las hermanastras y a *la madrastra* y después ya les dijo, se *las enseñó*, *la carta* la madrastra y las hermanastras y ya luego “hija ¡ay!, yo me voy a poner este vestido”, “y yo éste”, “y yo el otro”, “tú éste”, y Cenicienta dijo: “¿puedo ir?”, le preguntó a la madrastra, la madrastra le dijo: “no, no puedes ir, tú te vas a quedar a limpiar todo el cuarto y cuando venga yo, ya tiene que estar limpio”, y pues ya *se quedó muy triste* Cenicienta porque no se pudo ir al baile, y se *quedó muy triste* y ya por fin que se le aparece una hada madrina y le dice: “ve a traer una calabaza al jardín y traes a tus ratones”, y le dio un *vestido muy bonito* y unas zapatillas, luego ya pudo bailar con el príncipe toda la noche, pero le dijo la hada madrina: “a las doce de la noche termina todo el encanto”, y ella nomás estaba *baile y baile*, cuando eran las once y que tocan las campanas a las doce y que se va corriendo a la casa y después se le cayó una zapatilla y el príncipe la recogió, y dice: “para que esa muchacha vuelva y se case conmigo, vamos a...”, *era una zapatilla así de cristal con su moñito*, “vamos a organizar una búsqueda de la muchacha poniéndole la zapatilla a todas las muchachas del pueblo”, ya que llega a la casa de Cenicienta y a, y a sus hijas no les quedaban, a *una le quedaba muy muy así*, no le quedaban, se le salía, a la otra le quedaba bien pero *se le salía por acá* y a la otra se le doblaba su pie...

N: ...y no se lo podía meter y por fin que le, a la... dice: “¿no se la puede probar la sirvienta?”, “no, si ella, *ella se quedó aquí*”, dice: “claro que sí se la puede probar”, y *que se la pone y este... y sí le quedó, sí le quedó y que se la lleva ya, y vivieron felices para siempre.*

(Rosalinda, seis años)

I: ¿Te acuerdas del cuento de la *Cenicienta*?

N: Sí, creo que sí.

I: A ver, cuéntamelo.

N: *Había una huérfana que su madrastra era muy mala* y la trataba como su sirvienta, y sus hijas también eran muy malas con ella. Un día llegó una invitación para el baile del príncipe, ¿no?, para que escogiera esposa, y... ¿cómo se llama?, y los ratoncitos le habían tejido un vesti-

do a la Cenicienta, pero las hermanastras se lo deshicieron y no querían que fuera al baile. Y después la madrastra le dijo que tenía que limpiar todo y todo, y que no iba a ir al baile. Mientras estaba limpiando todo, se le apareció su hada madrina, y le concedió un deseo, ella le dijo que quería ir al baile, *entonces* la hada madrina, le hizo un vestido, y convirtió a los ratones en caballos y una calabaza en carroza, ¿sí, no? Pero el hechizo se rompió a las doce treinta o a las doce, *entonces* cuando llegó al baile, el príncipe la sacó a bailar y le vio las zapatillas, y empezaron las campanadas de las doce y se acordó la Cenicienta de que se rompió el hechizo y salió volada y se le cayó la zapatilla. El príncipe la recogió y dijo: “a la que le quede esta zapatilla, me caso con ella”, *entonces ya* recorre todo el pueblo y en casa de la madrastra llegó, ¿no?, y *entonces, ya*, llamó a todas las mujeres de esa casa y les pregunta si les queda esta zapatilla y las hermanastras dicen: “a mí me va a quedar, sí...”, pero no les entra, y llega la madrastra, y tampoco, las hermanastras no querían que se la pusiera la Cenicienta, *pero se la pone y le queda y se dan un beso en la boca y se casan y fueron muy felices.*

(Erick, doce años)

Con respecto a los cuentos como el de *Cenicienta*, destacan varios puntos de interés. La estructura intrínseca del cuento es seguida sistemáticamente por los niños pequeños y grandes, pero la clave, sin duda, está en la habilidad para organizar coherentemente el recuerdo de una trama oída una y otra vez y repetirla con armonía. Los temas tanto de *Cenicienta*, *Caperucita*, *Los tres cochinitos* y *Blanca Nieves* permanecen casi intactos al ser contados por los niños de ambas edades. Si el niño aprendió bien el cuento, repite su trama sin tropiezos. El papá de la Cenicienta puede enviudar o divorciarse; sus hermanastras ser dos o tres; la abuelita de Caperucita puede ser metida en el bote de la ropa sucia, en el cajón o en el ropero, y Blanca Nieves puede dormir tanto o más que la Bella Durmiente. Sin embargo, son sólo variaciones que no alteran en nada la esencia de los cuentos. En este sentido, no habrá diferencias entre la producción de una edad y de la otra.

En el caso de la *Cenicienta* aquí ejemplificada<sup>23</sup> podemos ver que tanto Rosalinda como Erick comparten los mismos elementos en su narración. De igual manera, hay en el relato de los dos niños una

<sup>23</sup> Me interesa subrayar que estos resultados pueden ser generalizables. Sin embargo, los ejemplos pertenecen sólo a las narraciones que elegí como representativas para que el lector las aprecie en un contexto significativo.

secuencia que respeta las categorías estructurales<sup>24</sup> del cuento. De hecho, podemos ver cómo el inicio que anuncia el tema es casi igual en ambos: *Había una vez una madrastra...* de Rosalinda, frente a *Había una vez una huérfana que su madrastra...* de Erick. Lo mismo sucede con el desenlace. Rosalinda termina el cuento así: “y que se la pone y sí le quedó y que se la lleva ya, y vivieron felices para siempre”; en tanto que Erick lo finaliza con la oración: “se la pone y le queda y se dan un beso en la boca y se casan y fueron felices siempre”. Los dos niños siguen una *orientación* paralela, en la que presentan a todos los personajes y espacios de la acción; una *complicación* marcada con la huida de Cenicienta al oír las campanadas y una misma *resolución* cuando la zapatilla encuentra en Cenicienta a su dueña.

Los “amarres” entrelazados por ambos niños funcionan en su mayoría como integradores del texto. La cohesión léxica se logra en sus narraciones por el uso de palabras semánticamente relacionadas entre sí: huérfana, madrastra, hermanastras, vestido, zapa’ llas, caballos, carroza, hada madrina, deseo, encanto, hechizo.

La oposición entre lo no conocido y lo conocido<sup>25</sup> armoniza en las narraciones de los dos niños con el uso atinado de artículos indeterminados y determinados. Rosalinda introduce la información sobre la carta del príncipe con: *un día le llegó una carta*, para después decir que le enseñó *la carta* a la madrastra. Erick, por su parte, anuncia la presencia de la madrina con: *se le apareció una hada madrina*, para después decir: *la hada madrina le hizo un vestido*.

Las anáforas de Rosalinda y de Erick también contribuyen a la cohesión del texto y a su coherencia. Siempre encuentran su referente con facilidad. Tras de *ella* a menudo habrá una Cenicienta, una madrastra o una hada madrina. Esto es notorio, pues en otros tipos de narración una de las causas del debilitamiento del texto es precisamente la ausencia del referente<sup>26</sup>, que, al perderse, causa confusión en la interpretación del texto y en ocasiones lo torna incoherente.

Es importante resaltar que el uso de deícticos en este cuento es muy reducido, contrariamente a lo que sucede con otros tipos de narración, en que aparecen con toda la gama de sus funciones. Esto

<sup>24</sup> Cf. nota 18.

<sup>25</sup> Cf. BERNÁRDEZ 1982. Según este autor, el artículo es una manifestación superficial de la conexión (la coherencia) que existe entre los diversos segmentos del texto (p. 135).

<sup>26</sup> Cf. OCHS 1979 y BARRIGA VILLANUEVA 1990.

se debe, también con seguridad, a que la estructura del cuento no permite mucha movilidad en la producción del niño. Erick carece de deícticos en su relato; Rosalinda, en cambio, los usa bien como orientadores espaciales dentro de la narración: *tú te vas a quedar aquí, ella se quedó aquí*, o bien para llenar huecos léxicos<sup>27</sup> que suplen con eficacia la ausencia de una palabra en el momento preciso de la narración: *que le quedaba muy, muy así; a la otra le quedaba bien pero se le salía por acá*. Otro rasgo característico de Rosalinda y de los niños de seis años, en general, es el uso de deícticos como enfatizadores: “*era una zapatilla de cristal, así con su moñito*”.

Rosalinda y Erick también comparten la coherencia en sus relatos gracias a la secuencia temporal equilibrada en que se sucede el relato. Toda la narración sigue un acertado juego de tiempos verbales –presentes, pretéritos y copretéritos– que armonizan la narración. Esta armonía y articulación se ancla también en sus relatos con el uso reiterado de la conjunción y del adverbio *entonces*, que le dan ritmo y vivacidad a la narración.

Las diferencias entre el cuento narrado por Rosalinda y por Erick no son muy significativas en términos de coherencia. Los elementos están bien articulados y hay una arquitectura narrativa sólida. Las diferencias son mínimas, y, de entre ellas, las más significativas son la extensión de la narración y su calidad. Contrariamente a los demás tipos de relato, la extensión de los cuentos narrados por niños de seis años es más larga que la de los de doce<sup>28</sup>. Esto se relaciona estrechamente con el tema de la narración; es obvio que es más atractivo para un niño de seis años que para un casi adolescente. Si el tema forma parte de los intereses del niño<sup>29</sup>, la información será más explícita y abundante. Es interesante observar cómo un mismo niño puede ser parco y conciso en una narración cuyo tema le es desconocido o lejano a su realidad, y *explayarse* cuando narra algo que le es significativo.

<sup>27</sup> Cf. ELLIOT 1981, p. 141. Señala esta autora que los deícticos son extremadamente útiles en los niños más pequeños tanto para sus constantes referencias y señalamientos como para descripciones de cosas cuando aún tienen un vocabulario limitado. Véase también KERBRAT-ORECCHIONI 1987, p. 73.

<sup>28</sup> La extensión de las narraciones del *corpus* es dispar. En la mayoría de los casos, salvo en el de los cuentos tradicionales, la producción es siempre más larga y densa en los niños mayores que en los menores (3723 palabras promedio por media hora de grabación, frente a 2031).

<sup>29</sup> Cf. BROWN y YULE 1988, p. 233.



Rosalinda “sazona” su narración con toda clase de elementos enfatizadores y de detalle que le dan más fluidez y movimiento a su narración, como ¡ay! *no, no, se quedó muy triste, baile y baile, le quedaba muy muy así*. Erick, en cambio, se concreta a dar una sucesión de hechos sin más emoción ni énfasis, como cumpliendo un ejercicio de memoria bien hecho.

De todo lo anterior destacan algunos puntos relevantes. Las diferencias lingüísticas –en términos de coherencia– entre niños de seis y doce años que se notan en la narración de un cuento tradicional son mínimas. Si quisiéramos magnificar los resultados, podríamos atrevernos a afirmar que hay un mejor manejo del lenguaje a los seis años (en el sentido de fluidez), aunque hay un dominio de estructuras lingüísticas más o menos parejo. No obstante, si se profundiza un poco más allá de lo meramente lingüístico, caemos en la cuenta de que el resultado es un tanto engañoso. Puede estar empañado por varios factores, como el de una excelente memoria que se actualiza en el relato sin ninguna aportación ni originalidad del niño. Ni siquiera puede hablarse de conocimiento del mundo manifestado en la narración, ya que lo más importante y significativo en el cuento es la relevancia del tema que estimula los mecanismos lingüísticos y cognoscitivos en una narración coherente y bien estructurada, pero finalmente calcada de una realidad lingüística ajena.

### *El terremoto de 1985. Narración de un hecho real*

I: Tú estuviste cuando el temblor, ¿te acuerdas? Estabas muy chico.

(a) N: *El de ochenta y cinco.*

I: Sí, estabas muy chiquito.

N: ¡Eh!

I: A ver, plátame ¿qué pasó?, ¿de qué te acuerdas?

(b) N: *Estaba en la guardería, y cuando tembló se derrumbó la SCOP, sí es cierto, y como que estaba echando humo la torre.*

I: ¡No me digas!, ¿Y tú lo viste?

(c) N: *Sí, ya íbamos a trabajar y que vemos eso y estaba, una... una rampa por afuera colgando en la ventana.*

I: ¿Y qué dijo tu mamá?

N: *Nada, nos regresamos a la casa y me inscribieron a otro kínder, hasta... hasta que todas las máquinas de la SCOP las pasaron otra vez a la torre.*

I: ¡Uh! ¿Te dan miedo los temblores?

(d) N: *Me subí a la cama.*

I: ¿Y tu hermanito qué hacía?

(e) N: ¿Eh?, ¡*Bien espantado estaba!*

(Christian, seis años)

I: Oye, y me puedes contar qué pasó el día del temblor en tu casa, qué hiciste, qué sentiste, todo lo que vivieron.

(a) N: Bueno en... en... en mi casa *estaba yo solo*, con mi hermana la mayor, entonces *ella... ella... yo le rompí un caset* y pensaba que me iba a regañar; *ella* me llevó abajo de un marco para protegerme y me dijo que estaba temblando, entonces *yo me asusté mucho* y bajó una tía de nosotros, que también vive en el mismo edificio a ver si estábamos bien y le dijimos que sí, *entonces* mis com... amigos y todos se subieron a la azotea y *entonces* le pregunté a mi hermana que qué había pasado y me dijo que subiera a ver y fue cuando vimos que la... que la este... *que la SCOP se había derrumbado*. Ya después de todo llegó mis hermanos, *todos hablaron que ya estaban bien*, que se iban con mi abuelita y desde *ahí empezamos a pasearnos mis amigos y yo para olvidarnos*. [...]

I: ¿Aquí en la escuela pasó algo?

(b) N: Pues no, la verdad, afortunadamente no, nada más se cayeron este... un cacho de... la losa, nada más fue lo único que pasó.

I: ¿Y vinieron a clases ese día?

(c) N: No, venimos pero nos regresaron y entramos hasta el catorce de octubre a clases y en ese tiempo perdimos pues bastante.

I: ¿Y qué hicieron en ese tiempo?

(d) N: Pues en *ese tiempo* nos fuimos a Morelos, que *allá* tenemos una casita; nos fuimos a Morelos a olvidarnos *todo* lo que había pasado y a *recordar cosas mejores*.

(Antonio, doce años)

La narración de una experiencia personal presenta resultados muy diferentes, casi contrarios a los surgidos en la de un cuento. A diferencia de éste, en el que los niños hacen toda su narración en un solo turno de habla, la naturaleza del relato propicia una mayor interacción con el interlocutor. Christian, de seis años, y Antonio, de doce, tienen que traer al presente una historia propia que vivieron en el pasado (el terremoto de 1985), y recrearlo totalmente dentro de una estructura narrativa construida con su propia inventiva y capacidad discursiva. En esta narración, el niño de seis años es mucho más conciso que el de doce. Esta vez el conocimiento de los hechos es más profundo y riguroso para el mayor que para el menor, reflejado en la calidad del relato. Si bien Christian había vivido el temblor, su pri-

mera respuesta lo confirma al precisar el año del suceso en (a): *El de ochenta y cinco*, sólo podía tener una difusa imagen de lo sucedido tiempo atrás, cuando él apenas tenía tres años. Antonio, en cambio, se expulsa más, ya que su recuerdo parte de una vivencia más consciente que tuvo cuando tenía nueve años. Veamos algunos rasgos sobresalientes de estas narraciones.

El relato de Christian se puede describir como destellos rápidos de imágenes que rescata de su memoria y verbaliza escuetamente, reduciendo todas las categorías de su narración al clímax de la historia, como se ve en (b): *y cuando tembló se derrumbó la SCOP, sí es cierto*. Antonio, más explícito, da una consistencia sólida a su relato al estructurarlo con categorías más completas. En el párrafo (a) aparecen elementos orientadores: *yo, en mi casa, mi hermana*; complicación: *la SCOP se había derrumbado*; resultado: *todos hablaron que ya estaban bien*, y coda: *empezamos a pasearnos mis amigos y yo*.

Los deícticos y los pronombres con valor anafórico contribuyen a dar cierta coherencia al relato de Christian. Por ejemplo, en el párrafo (c) en que dice: *y que vemos eso*. Con el uso de *eso* logra todo un enlace cohesivo interoracional con (b) donde se encuentra el referente: *se derrumbó la SCOP, sí es cierto y como que estaba echando humo la torre*. Esto facilita la comprensión del interlocutor. Sin embargo, la armonía léxica no se logra, pues Christian maneja una serie de acciones y palabras un tanto inconexas que debilitan la cohesión, al no haber una relación semántica entre ellas, como se ve en el párrafo (d). *Nos regresamos a casa, me inscribieron a otro kínder, todas las máquinas de la SCOP las pasaron otra vez a la torre*.

En la narración de Antonio, los “amarres” logran un texto más integrado. La cohesión léxica se logra, pues todos los elementos guardan entre sí una armonía semántica marcada por el tema del temblor: *estaba yo solo, me llevó abajo de un marco para protegerme, estaba temblando, me asusté mucho, se había derrumbado, para olvidarnos, olvidarnos de todo, recordar cosas mejores*. En el párrafo (a) sobresalen los deícticos personales *yo* y *ella*, que además, son anáforas de *hermana* y del temporal *ahí*. El uso reiterado que hace Antonio del pronombre *yo* con función deíctica en esta narración es de suyo interesante. Contrariamente a lo esperado, los niños de doce años usan en este tipo de narración, emotiva y personal, una mayor cantidad de “yo” que los niños de seis años, cuya habla es egocéntrica por definición<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> El tema del egocentrismo, característico de los seis años, ha sido medular en

Antonio se constituye en el centro<sup>31</sup> de su relato. Observemos el párrafo (a): *en mi casa estaba yo solo, yo le rompí un caset, yo me asusté mucho, empezamos a pasearnos mis amigos y yo para olvidarnos*. Este énfasis en el *yo* le permite a Antonio hacer más explícitos sus sentimientos<sup>32</sup>. En cambio, en Christian, que no marca su relato con elementos precisos, la emotividad se infiere<sup>33</sup> de las acciones narradas: (d) *Me subí a la cama, (e) ¡bien espantado estaba!*

Volviendo al uso de deícticos en Antonio, es interesante el uso que hace de *ahí* en el párrafo (a): *Ahí empezamos a pasearnos*, pues es un adverbio espacial con valor temporal, equivalente a ese momento. Esta traslación de sentido además de fortalecer la coherencia del texto, le da fuerza expresiva. En (d), *ese tiempo* marca el momento justo de la acción que empieza a realizarse, también aparece el deíctico *allá*, que, a su vez, tiene un valor anafórico al suplir a su referente *Morelos*.

La sucesión temporal, marcada por el uso de pretéritos y copretéritos en complementación armónica, se fortalece con el reiterado uso de la conjunción *y* que da una permanente idea de continuidad<sup>34</sup> en los relatos de Christian y de Antonio.

Antonio, de doce años, tiene una gran cantidad de “amarres” cohesivos y elementos narrativos que hacen su relato más articulado y coherente que el de Christian de seis. Su narración en sí no es tan trabada, pero logra cierto grado de coherencia en su totalidad. Esto nos lleva a pensar que en un momento de su desarrollo el niño puede estar en un estadio de formación de su competencia discursiva con características propias de ese momento. Hay pues, sucesivas etapas de desarrollo que logran su plenitud en sí mismas, en armonía con el desarrollo social y cognoscitivo del niño<sup>35</sup>: Christian ha alcan-

---

los estudios de lenguaje infantil, sobre todo en investigaciones de PIAGET y VIGOTSKY. Un valioso resumen de este tema se encuentra en ELLIOT 1981, pp. 39-51.

<sup>31</sup> SCHIFFRIN 1988 habla de *centro deíctico* como una forma peculiar en la construcción del discurso, que permite al hablante manejar la subjetividad de acuerdo con su punto de vista y marco de referencia (p. 229). Véase también KERBRAT-ORECHIONNI 1987, pp. 72-73.

<sup>32</sup> Cf. KERNAN 1977, p. 99. Esta autora encuentra que los niños mayores –de once a trece años– estructuran su narración con elementos que dan una información objetiva y explícita.

<sup>33</sup> Cf. *Idem*.

<sup>34</sup> SCHIFFRIN 1988, p. 128. Aquí el autor destaca el valor discursivo del nexo *y*, afirmando que no es una mera suma de elementos, sino un factor que proporciona algo nuevo –coherencia– a la unidad producto de ella.

<sup>35</sup> Cf. DORE 1983, pp. 61 y 63.

zado un grado de crecimiento lingüístico y Antonio otro, más cercano quizá al dominio del lenguaje.

Amor en silencio. *Narración de un hecho ficticio*

N: ¿Te cuento las novelas bien bonito?

I: ¡Bueno, cuéntamelas!

(a) N: De Marisela, que esta Mercedes este... *lo...* mató... *lo...* esta Mercedes...

I: ¿A quién *lo* mató?

(b) N: Este... *Mercedes mató a esta Marisela*, su esposo Fernando y su mamá, y este... y Anita, tienen dos niños que... Angelito, porque se murió, sí hablaba pero *ora ya no habla porque vio que se murieron Anita eh... cuan... fue a la escuela y cuando fue a la escuela la escond... y una niña era su amiga de Anita, mató a su papá y a su mamá porque no lo quería y Anita le dijo que no... no mató a nadie, mató a esta Mercedes y a Mercedes lo encerraron.*

I: ¡Ay y ésa es una novela! ¿Y cómo se llama esa novela?

N: *Amor en silencio.*

I: ¿Y te gusta?

N: Sí.

(Oralia, seis años; versión 1)

I: ¡Ah! oye Oralia ¿tú ves telenovelas?

N: Sí.

I: ¿Cuál ves?

N: La de *Amor en silencio.*

I: A ver platicame, ¿de qué se trata?

(a) N: *De que esta Marisela se murió*, y hay otra que se llama... que se llama... una hermana de... una señora y se parece mucho a Marisela... pero es... y dijo... y *pasó en las noticias y dijo que no está muerta, que está viva y tuvo un bebé, su mamá de Marisela que... que lo iba a tener y también se murió y ya no lo tuvo*, y el pobrecito se murió y luego que su amor... su este... su esposo de esta Marisela, también se murió y se llama Fernando.

I: ¡Ah! ¿y se murió?

N: Sí.

I: ¿Todos se murieron?

(b) N: Sólo quedó esta Anita y su... su... y su amiga y su papá.

I: ¡Ay!, ¿y Anita quién es?

(c) N: *Una chiquita que ya creció.*

(Oralia, seis años; versión 2)

(a) N: Es que *la chava ésta*, la, la mucha... *la mujer ésta*, Marisela, *tiene un novio* y se quería casar con *él*, pero su mamá no *la* dejaba, su *papá*... su *mamá* sí, pero *entonces* este... el *papá* es rico y nada más quería que... que se casara con un millonario, *entonces* no *lo*... no *la* dejaba, *entons* cuando, cuando se iban a casar este... su *papá* impidió y ya no hubo boda; entonces a los pocos... a los pocos días este... *ella* ya *estaba embarazada de él*... *entonces nadie lo sabía* y como se iba a casar ya, su *hermana* de *ella*, pero *la* odiaba ¿no?, Marisela *la*... no *la* odiaba, sino la *hermana* a Marisela, entonces *la* odiaba y se casó con *ella*... con *él*, y este... ya el día de su boda, Marisela se fue al hospital, *entons* ya *tuvo al hijo* y luego al otro día...

I: ¿Tuvo un hijo?

(b) N: ¡Ah, niña!, se llamaba Ana, *entonces* este... *ella* era este... *ella* se fue a casa de su *amiga* lejana, porque ellas eran como hermanas, ellas dos, *entonces* este... *la* llevó y ahí se estuvo unos días la niña porque, mientras *le decía a sus papás*, entonces *ya le dijo a sus papás*, y sus papás no *lo* quería... no *lo* quería y un día fue a hablar con *ella*, que se la die-ran a su *madre* del *papá*; entonces *ella* no quería pero pues sí... pues ya este... ya dijo que sí, porque se quiso resistir y no pudo, y dijo que sí; luego este... ya fue este... *hija* de... de sus papás de Marisela, *entonces ella* pues... *ella* era como su *hermana*, entonces... y la niña pues la veía como *hermana*, hasta que un día le dijo que era su mamá, *ella* y *la*... y la niña pues ya... ¿no?, estaba feliz y un día, ya que se iba a casar, que sí los dejó el papá ya casarse, *los mataron a los dos* [...]

(c) N: Que... es que pues empezó la boda y la hermana de la mala y la hermana de *él*... de Fernando, esto... el hermano así, del que se va a casar dijo que si no era de *ella*, no iba a ser de nadie, entonces los *mató* a los dos, *entonces* la llevaron al manicomio, pues casi puras *muertes*... puras *matanzas*, luego ya este... al otro día, nada más quedaba el papá y un... el niño mudo que está sordomudo y *Ana*, y luego ya la metieron en un internado, *es grande* y ahí nada más... y también y Marisela... *es como Marisela, ella*.

(Miriam, doce años)

La narración de la telenovela fue una de las producciones más jugosas y ricas en mi diálogo con los niños. No cabe duda de que las telenovelas han venido a ocupar en la actualidad el lugar del cuento tradicional. Estimulan mucho la capacidad discursiva de los niños. Pese al complejo mecanismo que representa superponer una estructura y

una secuencia oral a una estructura visual<sup>36</sup>, y de los escabrosos temas, aparentemente lejanos a su mundo y realidad, los niños cuentan ávidamente lo que ocurre en este tipo de programas televisivos.

Por aquellos días de las entrevistas, eran varias las telenovelas que causaban impacto entre los niños chicos y grandes: *Quinceañera*, *El pecado de Oyuki*, *El retorno de Diana Salazar*, pero de todas ellas sobresalía *Amor en silencio*, quizá por lo acendrado de su dramatismo y lo trillado de sus temas: dinero, muerte, envidia, intriga, coronados por un tierno amor entre un sordomudo y una linda y dulce huérfana, Ana.

Se cumplía entonces con el requisito esencial de una producción generosa: la *relevancia* del tema. Tanto los niños de seis años como los de doce mostraban un inmenso interés por la suerte de los protagonistas y contaban sus peripecias entusiasmados. Pero lo apasionante de la trama no era suficiente para dar una estructura narrativa armónica y coherente a la telenovela. Sólo tenemos que asomarnos a las narraciones de Oralia, de seis años, y de Miriam, de doce, para entrever algunos de estos problemas.

Me parece interesante presentar las dos versiones de *Amor en silencio* narradas por Oralia porque una me la contó espontáneamente, y la otra, a petición mía. Como se ve, la espontaneidad no fue un elemento sustancial en la calidad de la narración.

Al iniciar su relato, Oralia me sitúa sin preámbulos en el lugar de los hechos, no hay orientación alguna, perdiéndose así un principio fundamental de la comunicación al suponer que compartíamos la misma información<sup>37</sup>. Sin más, la niña empieza con una de las complicaciones<sup>38</sup> más trascendentes de la telenovela: la muerte de Marisela, que aparece en los párrafos (a) y (a) de las versiones 1 y 2, respectivamente. En el párrafo (a) de la versión 1 la comprensión se dificulta porque nunca sabemos si el pronombre *lo* es una anáfora mal concordada de su antecedente, *Marisela*, o hace referencia a su esposo Fernando, Angelito o a cualquier otro personaje masculino, cuyo nombre no recuerda la niña.

<sup>36</sup> PREECE 1987, p. 361.

<sup>37</sup> Cf. STUBBS 1983, p. 1. La condición de compartir el conocimiento con el interlocutor para lograr una comunicación verdadera no siempre se cumple felizmente en los niños de seis años. Esto habla de una competencia comunicativa débil y poco lograda aún.

<sup>38</sup> Sin duda, la complicación es la categoría constitutiva de la telenovela por antonomasia. Recuérdese que para mantener el suspenso y el interés cotidiano del público, la telenovela requiere de una nueva complicación diaria.

El párrafo (a) de la versión 2 no mejora la situación: Oralia mezcla la trama de la telenovela con lo que vio en las noticias. En éstas entrevistaron a la actriz, protagonista de la historia, que ya había muerto en la telenovela y que hacía el papel de Marisela. En la vida real, naturalmente, estaba viva. Sin duda, era una información interesante para compartir conmigo, pero jugar con conceptos de vida-muerte era demasiado complicado como para poderlo integrar con coherencia en una sola realidad lingüística: *y pasó en las noticias, y dijo que no está muerta, que está viva y tuvo un bebé, su mamá de Marisela que... que lo iba a tener y también se murió y ya no lo tuvo.*

Esta mezcla de argumento-noticia rompe con una de las metas básicas de la actividad narrativa: contextualizar el tema dentro del marco mismo de la narración<sup>39</sup>.

Miriam, por su parte, inicia su relato en (a) al igual que Oralia, abruptamente y sin antecedentes, dando por hecho que yo sabía quiénes son *Marisela y su novio*. Me habla de ellos desde ese momento, hasta que, después de un sinfín de complicaciones, llega a un superclímax en el párrafo (b) *los mataron a los dos*.

La coherencia de Miriam, sin embargo, es más lograda que la de Oralia. Veamos algunos rasgos en los que ocurre. En el párrafo (a) Miriam se apoya en el uso de deícticos y anáforas (no siempre muy atinados) para orientar su narración en el escenario: *la chava ésta, la mujer ésta, Marisela*. A partir de este momento, se inicia un complicado juego de anáforas, un tanto confuso a través de los pronombres: *él, la, ella, lo, le*. La confusión estriba en que *él* de hecho hace referencia tanto al novio de Marisela como al de su hermana; *ella y la* se refieren a Marisela o a su hermana. La única anáfora que encuentra fácilmente su referencia es *lo*, en *nadie lo sabía*, que, gracias al contexto, se identifica con *estaba embarazada de él*. Algo muy semejante sucede con el párrafo (b), donde hay tantos personajes femeninos que a los pronombres anafóricos *ella y la* difícilmente se les puede encontrar antecedente. Por ejemplo, en este párrafo, al pronombre *le* anafórico: *le decía a sus papás, ya le dijo a sus papás*, a pesar de su lejanía, se le encuentra su antecedente gracias al contexto en: *tuvo al hijo*.

La dificultad de la trama es tal, que el esfuerzo por reconstruirla es casi igual en Oralia a sus seis años que en Miriam a sus doce. Esta dificultad imposibilita una escisión clara entre la habilidad lingüística y la capacidad de organizar coherentemente un texto visualizado. Ni en Oralia ni en Miriam se logra una gran cohesión léxica.

<sup>39</sup> Cf. GÜLICH y QUASTHOFF 1985, p. 189.



A pesar de que hay cadenas nominativas<sup>40</sup> relacionadas semánticamente en sus relatos: *mamá, papá, hermana, hijo, bebé, amiga, muerte, matar, morir*, éstas pierden muchas veces su integración por la enmarañada trama en la que se tejen: los muertos, ora están muertos, ora están vivos; el bebé ya es un hombre, ya es un niño; la niña ahora niña –antes mujer– ahora muerta, vuelve a ser mujer.

Indudablemente, el punto de mayor dificultad está en el manejo temporal, pues no sólo se trata de ir del “aquí y el ahora” al “allá y el entonces” como en el caso de la historia real, sino de tratar de integrar el vaivén continuo entre el presente y el pasado real, el presente y el pasado de la telenovela y el tiempo propio de la narración. Sin embargo, Oralia pasa sin dificultad del pretérito al presente, deteniéndose en el copretérito para volver al pasado como en el párrafo (b) de la versión 1: *porque se murió, sí hablaba pero ora ya no habla porque vio que se murieron*. En el párrafo (c) de la versión 2, Oralia responde fácilmente a mi pregunta: *una chiquita que ya creció*. Por obra y gracia de la palabra, Oralia pudo hacer pasar quince años en un instante al igual que sucede en las telenovelas. Miriam, por su parte, describe ese veloz paso del tiempo con otra forma lingüística: *Ana es grande y es como Marisela, ella*.

Difícil pero lograda tarea de las niñas expresar cómo el tiempo ha pasado vertiginosamente en la telenovela, y cómo Ana, quien en el ayer real apenas era una niña, en el presente de la telenovela ya es una mujer igual a Marisela, muerta hacía varios días del tiempo de la obra.

Si el manejo del tiempo sí se logra, el de los nexos conjuntivos no es tan feliz. Oralia se apoya repetidamente en la conjunción y para darle continuidad a su narración, pero este uso reiterado del nexos no contribuye tampoco a aumentar la coherencia de lo narrado. De hecho y pierde su valor conjuntivo para funcionar más bien como muletilla. Miriam maneja con un poco más de éxito el y y el *entonces* de su narración, pero no dejan de semejarse, como en Oralia, a una muletilla, pues no alcanzan su poder integrador.

A la luz de sus narraciones, se observa que Miriam es más organizada que Oralia en la construcción de su relato, aunque esto no quiere decir que sea por ello del todo consistente. Lo que sucede en realidad es que la riqueza y variedad estructural de la narración requiere de una habilidad lingüística y discursiva que se va afinando y depurando a lo largo del tiempo. Se necesita, entonces, de un lar-

<sup>40</sup> Cf. BERNÁRDEZ 1982, p. 123.

go proceso de transformación en el que se ponen en juego la reorganización de estructuras oracionales y léxicas dentro de marcos cognoscitivos y sociales. La escuela tiene un papel decisivo y fundamental en todo ese proceso: o lo estimula y lo enriquece o lo asfixia y empobrece. Finalmente, el encontrar diferencias –sustanciales unas, pequeñas otras– es lo esperado. Lo importante será ahondar en el porqué de estas diferencias para hacer que esa capacidad de narrar, de suyo intrínseca en el niño, alcance su plenitud en una expresión coherente y nítida.

#### REFERENCIAS

- AKMAJIAN, A., R. A. DEMERS y R. M. HARNISH 1984. *Linguistics: An introduction to language and communication*, 2a ed. MIT Press, Cambridge-Londres.
- APOTHELOZ, D., D. MIÉVILLE y J. B. GRIZE 1987. “Coherencia y discurso argumentado”, *Semiosis*, 18, 61-90.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. 1990. *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*. [Tesis de Doctorado, El Colegio de México, México.]
- BARTHES, R. 1975. “An introduction to the structural analysis of narrative”, *New Literary History*, 6, 237-272.
- BENNETT-KASTOR 1986. “Cohesion and predication in child narrative”, *Journal of Child Language*, 13, 353-370.
- BERNÁRDEZ, E. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe, Madrid. (*Espasa Universitaria*, 1.)
- BOCAZ, A. 1986. “Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: estudio preliminar”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 24, 63-79.
- BROWN, G. y G. YULE 1988. *Discourse analysis*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BRUNER, J. 1978. “The role of dialogue in language acquisition”, en *The child's conception of language*. Eds. A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt, Springer, Berlin-Heidelberg-New York, pp. 241-256.
- CHOMSKY, N. 1971. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Vers., introd. y not. C. P. Otero. Aguilar, Madrid.
- DORE, J. 1979. “Conversation and preschool language development”, en *Language acquisition: Studies in first language development*. Eds. P. Fletcher y M. Garman, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 337-361.
- DORE, J. 1985. “Children's conversations”, en *Handbook of discourse analysis*. T. 3: *Discourse and dialogue*. Ed. T. A. van Dijk. Academic Press, Londres, pp. 47-65.

- EDELSKY, C. 1977. "Acquisition of an aspect of communicative competence: learning what it means to talk like a lady", en *Child discourse*. Eds. S. Ervin-Tripp y C. Mitchell-Kernan. Academic Press, New York, pp. 225-243.
- ELLIOT, A. J. 1981. *Child language*. Cambridge University Press, Cambridge-London.
- ERVIN-TRIPP, S. y C. MITCHELL-KERNAN (eds.) 1977. *Child discourse*. Academic Press, New York.
- FLETCHER, P. y M. GARMAN (eds.) 1988 [1a ed. 1979]. *Lenguaje acquisition: Studies in first language development*. Cambridge University Press, Cambridge.
- GÜLICH, E. y U. M. QUASTHOFF 1985. "Narrative analysis", en *Handbook of discourse analysis*. T. 2: *Dimensions of discourse*. Ed. T. A. van Dijk, pp. 47-65.
- HALLIDAY, M. A. K. 1975. "Learning how to mean", en *Foundations of language development: A multidisciplinary approach*. Eds. E. H. Lenneberg y E. Lenneberg. Academic Press, New York, pp. 239-267.
- HALLIDAY, M. A. K. y R. HASAN 1976. *Cohesion in English*. Longman, London. (*English Language Series*, 9.)
- HYMES, D. H. 1977. *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*. Tavistock, London.
- JOSE, P. E. 1988. "Secuentiality of speech acts in conversational structure", *Journal of Psycholinguistic Research*, 17, 65-88.
- KARMILOFF-SMITH, A. 1988. "Some fundamental aspects of language development after age 5", en *Language acquisition: Studies in first language development*. 2a ed. Eds. P. Fletcher y M. Garman, pp. 455-474.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1987. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Trad. G. Anfora E. Gregores. Hachette, Buenos Aires.
- KERNAN, K. T. 1977. "Semantic and expressive elaboration in children's narratives", en *Child discourse*. Eds. S. Ervin-Tripp y C. Mitchell-Kernan, pp. 91-109.
- KLECAN-AKER, J. S., G. K. MCINGVALE y P. R. SWANK 1977. "Stimulus considerations in narrative analysis of normal third grade children", *Language and Speech*, 30, 13-24.
- LABOV, W. 1972. *Language in the inner city. Studies in the black English vernacular*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- LANGACKER, R. 1973. *Language and its structure. Some fundamental linguistic concepts*. 2a ed. Harcourt Brace, New York-Chicago.
- LENNEBERG, E. H. y E. LENNEBERG (eds.) 1975. *Foundations of language development: A multidisciplinary approach*. Academic Press, New York.
- MAINGUENEAU, D. 1980. *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*. Trad. L. Castro. Hachette, Buenos Aires.

- OCHS, E. 1979. "Planned and unplanned discourse", en *Syntax and semantics*. Academic Press, New York, vol. 12, pp. 51-79.
- PETERSON, C. 1990. "The who, when and where of early narratives", *Journal of Child Language*, 17, 433-455.
- PETERSON, C. y A. McCABE 1983. *Developmental psycholinguistics. Three ways of looking at child's narrative*. Plenum Press, New York-London. (*Cognition and Language*.)
- PREECE, A. 1987. "The range of narrative forms conversationally produced by young children", *Journal of Child Language*, 14, 353-373.
- PRINCE, G. 1982. *Narratology. The form and functioning of narrative*. Mouton, Berlin.
- PROPP, V. y E. MÉLÉTINSKI 1971 [1969]. *Morfología del cuento. Las transformaciones de los cuentos maravillosos. El estudio estructural y tipológico del cuento*. Trad. M. L. Ortiz. Fundamentos, Madrid.
- ROMAINE, S. 1984. *The language of children and adolescents. The acquisition of communicative competence*. Basil Blackwell, New York. (*Language in Society*, 7.)
- ROMAINE, S. 1985. "Grammar and style in children's narratives", *Linguistics*, 23, 83-104.
- SCHIFFRIN, D. 1988. *Discourse markers*. Cambridge University Press, Cambridge. (*Studies in Interactional Sociolinguistics*, 5.)
- SINCLAIR, A., R. J. JARVELLA y W. J. LEVELT (eds.) 1978. *The child's conception of language*. Springer, Berlin-Heidelberg-New York. (*Language and Communication*, 2.)
- STUBBS, M. 1983. *Discourse analysis. The sociolinguistics of natural language*. University of Chicago Press, Basil Blackwell, Chicago-Oxford.
- TANNEN, D. 1985. "The pragmatics of cross-cultural communication", *Applied Linguistics*, 5, 189-195.
- TRABASSO, T. y P. VAN DEN BROEK 1985. "Casual thinking and the representation of narrative events", *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- WALLACE, G. P. y K. B. BUTLER (eds.) 1984. *Language learning disorders in school-age children*. Williams & Wilkins, Baltimore.
- WESTBY, C. E. 1984. "Development of narrative language abilities", en *Language learning disorders in school-age children*. Eds. G. P. Wallace, y K. B. Butler. Williams & Wilkins, Baltimore, pp. 103-127.

BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL  
ESTUDIOS SOBRE DISCURSO DEL HABLA INFANTIL EN ESPAÑOL

- AGUILERA, F. 1993. "Mundos posibles en relatos de niños", *Lenguas Modernas*, 20, 65-76.
- ALBANO DE VÁZQUEZ, H. 1997. "Argumentación en una conversación infantil", en *Actas del I Coloquio Latinoamericano de Analistas del Discurso*. Eds. A. Bolívar y P. Bentivoglio. Universidad Central de Venezuela, Caracas, pp. 1-8.
- ALCARAZ ROMERO, V. M., R. MARTÍNEZ CASAS, M. SESMA *et al.* 1996. "Interacciones madre-hijo en el desarrollo del lenguaje. Los tres primeros meses de vida", en *La imaginación y la inteligencia en el lenguaje. Homenaje a Roman Jakobson*. Coords. S. Cuevas y J. Haidar. INAH, México, pp. 143-160. (*Colección Científica*, 337.)
- ASTUDILLO, E. 1998. "La repetición léxica como fórmula referencial en narrativas españolas", en *II Congreso Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- ALANÍS SÁNCHEZ, M. G. 1990. *La narrativa oral del desarrollo infantil*. Universidad Pedagógica Nacional, Monclova, Coahuila.
- ALCALÁ ESQUEDA, E. y S. GÓNGORA ORTEGA 1998. "La argumentación en las aulas mexicanas. ¿Obligación o necesidad?", *Escritos*, 17/18.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. (ed.) en prensa. *El habla infantil en cuatro dimensiones*. El Colegio de México, México. (*Estudios del Lenguaje*, 6.)
- BLANCO, M. 1993. "Conversación infantil. Materiales para su estudio en niños desde los cinco a los nueve años", *Verba*, 20, 502-503.
- BARRERA LINARES, L. 1993. "Aproximación psicolingüística al discurso narrativo-fantástico", *Letras*, 50, 157-170.
- BARTOLUCCI BLANCO, E. 1996. "Lexicalización y Análisis. Alternativas de construcción del evento de movimiento del discurso adulto dirigido al niño en proceso de adquirir el español", en *Memorias del III Encuentro de Lingüística en el Noroeste*. Coords. Z. E. Fernández, M. Figueroa Esteva y G. López Cruz. Universidad de Sonora, Hermosillo.
- BOCAZ, A. 1986. "Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias. Estudio preliminar", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 24, 63-79.

- BOGAZ, A. 1991. "Esquematización espacial y temporal de escenas narrativas y su proyección lingüística en español", *Lenguas Modernas*, 18, 47-62.
- BOGAZ, A. 1992. "Procesos inferenciales abductivos en la interpretación de escenas narrativas complejas", *Lenguas Modernas*, 19, 99-106.
- BOGAZ, A. 1993. "Generación de inferencias lógicas en la producción de discurso narrativo", *Lenguas Modernas*, 20, 77-91.
- BOGAZ, A. 1996. "El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles", *Lenguas Modernas*, 23, 49-70.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. y L. GRANATO 1995. "Discurso narrativo. Algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social", *Lenguas Modernas*, 22, 137-166.
- BRIZUELA, M. C. 1992. *Marcadores discursivos en narrativas de niños bilingües. Bilingüismo y adquisición*. Eds. H. Urrutia Cárdenas y C. Silva-Corvalán. Instituto Horizonte, Bilbao, pp. 333-352.
- CARON, J., C. E. RONCHI *et al.* 1988. *Las regulaciones del discurso*. Gredos, Madrid.
- CANDELA, A. 1999. *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Paidós, México.
- CARRANZA, I. 1998. "Low-narrativity narratives and argumentation", *Narrative Inquiry*, 8:2, 237-317.
- CASTRO YÁÑEZ, G. 1996. *Uso de conectores en el discurso dialógico infantil*. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- COLL, CÉSAR y JAVIER ONRUBIA 1993. "El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1:2, 241-260.
- DA SILVA, D. E. G. 1996. "Envolvimento no discurso narrativo de adolescentes", en *Actas del X Congreso Internacional de la ALFAL*. Eds. M. Arjona Iglesias, J. López Chávez *et al.* UNAM, México, pp. 475-482.
- DEL ROSAL, G. 1996. "Procesos de inferenciación y la competencia narrativa infantil", en *Actas del X Congreso Internacional de la ALFAL*. Eds. M. Arjona Iglesias, J. López Chávez *et al.* UNAM, México, pp. 493-496.
- DÍAZ CAMPOS, M. 1997. "Análisis del discurso narrativo infantil. Correlaciones entre orden de palabras y tipos de verbos", *Lengua y Habla*, 2:1, 70-77.
- EISENBERG, A. R. 1985. "Learning to describe past experiences in conversation", *Discourse Processes*, 8:2, 177-204.
- FEU, M. J. y E. PIÑERO 1996. "Aproximación a la estructura musical de la narración y a su adquisición por niños entre 3 y 6 años", en *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*. Ed. M. Pérez Pereira. Universidad de Santiago de Compostela, Madrid, pp. 393-400.

- HERNÁNDEZ ROJAS, G. y S. ROJAS-DRUMMOND 1990. "Desarrollo de la reconstrucción de narrativas lógico-causales y arbitrario-temporales en la niñez", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 12, 9-30.
- KARAGIOZOV, L. 1983. «Oyes, maestra!» *Towards a more valid evaluation of the young Spanish-speaking child by analysis of his spontaneous discourse. Appendixes include tables of test results, definitions of terms, and transcriptions in Spanish of sample conversations.* [Tesis de Doctorado, California State University, Fullerton.]
- KLINGLER, C. y S. R. CONTRERAS 1998. "El análisis del discurso en el salón de clase. La comunicación maestro-alumno", en *Nuevos paradigmas, compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación.* Eds. B. Calvo, G. Delgado y M. Rueda. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México, pp. 163-174.
- MAHLER, P. 1995. "El marco enunciativo del discurso referido en narraciones orales y escritas de niños de 9 años. La variedad léxica de los verbos de habla", *Lenguas Modernas*, 22, 113-136.
- MAHLER, P. 1997. "Discurso referido y perspectiva narrativa en narraciones orales infantiles", *Lenguas Modernas*, 24, 61-82.
- MAHLER, P. y L. ORELLANA 2000. "El uso del discurso referido en narraciones infantiles. Función metapragmática y postura enunciativa", *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 38, 85-103.
- MARTÍNEZ, M. A. 1987. "Dialogues among children and between children and their mothers", *Child Development*, 58:4, 1035-1043.
- MINAYA PORTELLA y L. FIDELA 1980. *Analysis of children's Peruvian-Spanish narratives. Implications for the preparation of basic readers.* [Tesis de Doctorado, University of Texas, Austin.]
- MONTES MIRÓ, R. 1987. "Secuencias de clarificación en conversaciones con niños", *Morphé*, 3/4, 167-184.
- MONTES MIRÓ, R. 1992. *Achieving understanding. Repair mechanisms in mother-child conversation.* Georgetown University, Washington.
- MONTES MIRÓ, R. 1996. "Inicio de la competencia argumentativa: secuencias de desacuerdo", en *Memorias del III Encuentro de Lingüística en el Noroeste.* T. 3. Eds. Z. Estrada Fernández, M. Figueroa Esteva y G. López Cruz. Universidad de Sonora, Hermosillo, pp. 235-266.
- MADRID, E. A. y A. MORA BUSTOS en prensa. "La organización sintáctica de la descripción en etapas preescolares y escolares", en *El habla infantil en cuatro dimensiones.* Ed. R. Barriga Villanueva. El Colegio de México, México. (*Estudios del Lenguaje*, 6.)
- MARTÍNEZ MENCHÉN, A. 1971. *Narraciones infantiles y cambio social. La narrativa infantil y el funcionalismo literario.* Taurus, Madrid. (*Cuadernos Taurus*, 111.)

- MONFORT, M. et al. 1993. *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, Madrid. (CEPE, 5.)
- ORRANTIA, J. et al. 1998. "La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación", *Infancia y Aprendizaje*, 83, 29-57.
- PANIAGUA, G. 1983. "El recuerdo de cuentos en niños preescolares", *Infancia y Aprendizaje*, 22, 47-72.
- PARODI, G. 1994. "Macroestrategias en la comprensión textual. Relaciones retóricas explícitas", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 32, 189-195.
- PÉREZ LÓPEZ, J. 1990. "Inferencias causales y clasificación. Su relación en niños de 4-7 años", *Infancia y Aprendizaje*, 49, 91-106.
- PÉREZ MONTERO, C. 1995. *Evaluación del lenguaje oral en la etapa 0-6 años*. Siglo XXI, Madrid.
- PÉREZ PÉREZ, M. 1991. "Animismo, juego simbólico y fabulación en el lenguaje infantil", *Lenguaje y Textos*, 2, 109-37.
- PRADO, D. 1988. *Técnicas creativas y lenguaje total*. Narcea, Madrid. (Primeros Años.)
- ROSELL CLARI, V. 1993. *Programa de estimulación del lenguaje oral en educación infantil*. Aljibe, Málaga. (Teoría y Práctica Educativas, 3.)
- RIVERO, M., P. FERNÁNDEZ VIADER et al. 1995. "Evolución de los turnos de conversación en la interacción madre-hijo", *Revista de Logopedia, Fonología y Audología*, 15:3, 164-173.
- RIVERO, M. 1993. "La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje. Valor y límites de la hipótesis del *input*", *Anuario de Psicología*, 57, 45-64.
- RIVERO, M. 1994. "Influencia del habla materna en los inicios de la adquisición del lenguaje. Primeras palabras y primeros enunciados de más de una palabra", *Revista de Logopedia, Fonología y Audología*, 14:3, 148-155.
- RODRIGUEZ, E. 1992. *Story grammar as a means for analyzing oral narratives produced by Spanish speaking children with and without language disorders*. [Tesis de Doctorado, San Diego State University.]
- RODRÍGUEZ, O. 1992. "Rasgos *sui generis* en el habla de niños mexicanos de seis años", en *Reflexiones lingüísticas y literarias*. T. 1: *Lingüística*. Eds. R. Barriga Villanueva y J. García Fajardo. El Colegio de México, México, pp. 115-137.
- ROJAS-DRUMMOND, S. 1981. "Desarrollo de la abstracción del discurso narrativo en la niñez temprana y media", *Acta Psicológica Mexicana*, 4, 22-53.
- ROJAS, C. 1992. "La pregunta en la construcción del diálogo. Funciones constructivas de las preguntas a los niños pequeños", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 15/16, 182-198.



- ROJAS, C. 1994. "Rutinas que cuentan. Aprendiendo a contar", en *Memorias del II Encuentro de Lingüística en el Noroeste*. T. 2. Ed. Z. Estrada Fernández. Universidad de Sonora, Hermosillo, pp. 211-234.
- ROJAS, C. 1995. "Un diálogo posible. El estudio de la adquisición del lenguaje y la lengua materna en la escuela", en *Actas del I Encuentro sobre Problemas de la Enseñanza del Español en México. Zacatecas, 18-20 de mayo de 1994*. Eds. M. Arjona Iglesias, J. López Chávez y M. Madero Kondrat. UNAM, México, pp. 61-75.
- ROJAS, C. 1995. "Interacción dialógica temprana: De la reiteración a la afirmación", *Discurso*, 18, 1-18.
- ROJAS, C. 1995. "En torno a la interacción dialógica temprana. La operación de recuperación", en *Serie de investigaciones lingüísticas I*. Coords. I. Munguía y J. Lema. UAM, México.
- ROJAS, C. 1996. "El sí de los niños. Funciones tempranas", *Anuario de Letras*, 34, 139-155.
- ROJO CALVO, M. 1989. *Dimensiones factoriales de la fluidez verbal en niños de 8 a 11 años*. [Tesis, Universidad Complutense, Madrid.]
- ROMERO, S. 1994. *Estudio exploratorio sobre las características de la interacción madre-hijo en una muestra de díadas mexicanas*. [Tesis de Maestría, ENAH, México.]
- ROSAL, G. DEL 1996. "Procesos de inferenciación y la competencia narrativa infantil", en *Actas del X Congreso Internacional de la ALFAL, Veracruz, México, del 11 al 16 de abril de 1993*. Eds. M. Arjona, J. López Chávez et al. UNAM, México, pp. 493-496.
- RODRÍGUEZ CADENA, Y. y L. ROMERO RANGEL en prensa. "La metáfora. Procedimiento analógico de la descripción en la adquisición de la lengua", en *El habla infantil en cuatro dimensiones*. Ed. R. Barriga Villanueva. El Colegio de México, México. (*Estudios del Lenguaje*, 6.)
- ROSALES, J., E. SÁNCHEZ et al. 1998. "El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que los profesores creen?", *Infancia y Aprendizaje*, 81, 65-81.
- RUIZ ÁVILA, D. 1996. "La especificidad de la función poética en textos descriptivos: análisis de la producción textual de alumnos de 6o grado de primaria", en *La imaginación y la inteligencia en el lenguaje. Homenaje a Roman Jakobson*. Coords. S. Cuevas y J. Haidar. INAH, México, pp. 273-284. (*Colección Científica*, 337.)
- RUIZ CASTELLANOS, M. D. C. y A. C. PALOMEC 1994. *Narrativa infantil. Análisis y estudio de narrativa oral y escrita producida por niños*. Universidad Autónoma de Puebla, México.
- SÁNCHEZ, P., C. PÉREZ MONTERO et al. 1995. *El taller de lenguaje oral en la escuela infantil*. *Baúl de recursos*. Siglo XXI, México. (*Educación*, 3.)

- SAIDMAN WEISS, S. 1996. *Características y funciones del habla privada de niños de 2:6 y 3:0 años en un ambiente escolar y su comparación con el habla social*. [Tesis, Universidad de las Américas, México.]
- SÁNCHEZ DE RAMÍREZ, I. 1993. "Coherencia y órdenes discursivas", *Letras*, 50, 61-82.
- SEBASTIÁN, E. y D. I. SLOBIN 1994. "Más allá del aquí y el ahora: El desarrollo de los marcadores temporales en el discurso narrativo en español", *Substratum*, II:5, 41-68.
- SEPÚLVEDA LLANOS, F. 1968. *Narrativa infantil chilena*. Centro de Investigaciones Estéticas, Santiago de Chile.
- SHIRO, M. 1997. "Un estudio de la narrativa oral en niños de edad preescolar", en *Actas del I Coloquio Latinoamericano de Analistas de Discurso*. Eds. A. Bolívar y P. Bentivoglio. Universidad Central de Venezuela, Caracas, pp. 328-337.
- SHIRO, M. 1998. *Los pequeños cuentacuentos. El desarrollo de las habilidades narrativas de niños en edad escolar*. [Tesis, Universidad Central de Venezuela, Caracas.]
- SHIRO, M. en prensa. "Echar el cuento: hacia un perfil de las destrezas narrativas orales en niños caraqueños", *Lenguas Modernas*.
- SIGNORINI, A. y A. M. BORZONE DE MANRIQUE 1988. "Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y el recuerdo de cuentos", *Revista Argentina de Lingüística*, 4:1-2, 91-117.
- SLOBIN, D. I. 1998. *Typology and rhetoric. Verbs of motion in English and Spanish. Grammatical constructions: Their form and meaning*. Eds. M. Shibatani y S. A. Thompson. Oxford University Press, Oxford.
- SOLÉ, M. R. 1995. "The process of children's ability to ask questions from an interactive perspective", *Pragmatics*, 5:1, 33-44.
- SOLÉ, M. R. y J. RUÉ 1998. "La construcción de la narración: aspectos morfosintácticos y psicológicos", en *II Congreso Internacional sobre adquisición de las Lenguas del Estado*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- TRIGO CUTIÑO, J. 1990. *El habla de los niños de Sevilla. Configuraciones discursivas. Un estudio sociolingüístico*. Alfar Universidad, Sevilla.
- UCCELLI, P. 1997. "Beyond chronicity: Temporality and evaluation in Andean Spanish-speaking children's narratives". [Qualifying Paper, Harvard Graduate School of Education, Cambridge.]
- VIEIRO, P. 1997. "Contando cuentos. Un estudio sobre los efectos de la estructura de los cuentos en la identificación de la idea principal", *Infancia y Aprendizaje*, 80, 71-83.

### III. PRAGMÁTICA Y SEMIÓTICA



## DE LAS INTERJECCIONES, MULETILLAS Y REPETICIONES: SU FUNCIÓN EN EL HABLA INFANTIL\*

### LAS FUNCIONES DEL LENGUAJE Y SU DESARROLLO

En su clásica ponencia *Lingüística y poética*<sup>1</sup>, Jakobson establece, a partir de los factores que constituyen el discurso, seis funciones del lenguaje: emotiva o expresiva, conativa, referencial, fática, metalingüística y poética. Todas estas funciones se irán integrando en el discurso del niño a lo largo de su desarrollo<sup>2</sup>.

En este trabajo me centraré en dos de estas funciones: la emotiva o expresiva, y la fática. El objetivo es describir algunos elementos –interjecciones, muletillas y repeticiones– donde estas funciones se inscriben en el habla de niños de seis años.

La función emotiva y la fática son fundamentales en esta edad, pues están estrechamente relacionadas con habilidades discursivas que giran en torno a la interacción comunicativa<sup>3</sup>. A los seis años, el

\* Publicado en *Reflexiones lingüísticas y literarias*. T. 1: *Lingüística*. Eds. R. Barriga Villanueva y J. García Fajardo. El Colegio de México, México, 1992, pp. 99-113. (*Estudios de Lingüística y Literatura*, 25.)

<sup>1</sup> JAKOBSON 1985, pp. 347-395.

<sup>2</sup> El modelo de JAKOBSON, reelaborado a su vez del de BÜHLER 1967 –con tres funciones: expresiva, apelativa y referencial–, ha sido fecundo en el análisis del discurso (véanse MAINGUENEAU 1980, STUBBS 1983 y SCHIFFRIN 1988). En los estudios de adquisición ha tenido especial importancia en los modelos en los que la función del lenguaje se privilegia frente a la estructura. Entre ellos sobresale el de HALLIDAY (1985), con seis funciones muy cercanas a las de JAKOBSON (cf. OKSAAR 1983).

<sup>3</sup> En las etapas tempranas de adquisición, los niños establecen un molde de interacción y paulatinamente aprenden a utilizar formas lingüísticas que lo enriquecen (cf. LEVINSON 1988, p. 47). En *Language acquisition*, DE VILLIERS y DE VILLIERS, 1978, describen con concisión este complejo proceso: "The two-year-old child differs from de adult in his use of language in two fundamental ways: He is not a good conversationalist and he does not appreciate language for its own sake. By the time he is six, however, he not only will have learned how to talk better, but also will have become aware of that which he talks, namely language. It is our belief that these two lines of

niño ha dejado su “aquí y ahora”, y es capaz de usar un lenguaje descontextualizado para hablar de experiencias –propias o ajenas– en el tiempo y en el espacio y compartirlas con sus interlocutores, así, el habla se convierte en un importante vínculo social y afectivo.

Dentro del proceso dinámico que representa la adquisición del lenguaje, una vez que el niño ha dominado las estructuras formales básicas de su lengua<sup>4</sup>, el rasgo más significativo en las etapas tardías –a partir de los seis años aproximadamente– es el desarrollo de las habilidades discursivas que van hacia la consolidación de su competencia comunicativa<sup>5</sup>, el *cómo*, el *cuándo* y el *dónde* y el *a quién* adquieren supremacía frente a el *qué*, crucial en las primeras etapas.

En efecto, hacia los seis años, el inicio de la educación formal supone la entrada en nuevos contextos comunicativos que motivan también formas nuevas de interacción con niños y adultos. Se ponen en juego continuo el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo del niño, quien empieza a tener conciencia del lenguaje como un hecho multifacético con varios niveles de acción y como una herramienta para expresar y manejar –ya sin dirección del adulto como en las etapas tempranas– su entorno y establecer su lugar dentro de éste.

#### LA FUNCIÓN EMOTIVA O EXPRESIVA Y LA FUNCIÓN FÁTICA DENTRO DEL HABLA INFANTIL

Las funciones emotiva y fática son factores decisivos dentro de la comunicación. Revitalizan la interacción propiciando, por un lado, la manifestación de las actitudes del niño; y afianzando, por el otro,

---

development are inextricably interwoven” (1978, p. 151; las cursivas son mías). Ni la función emotiva ni la fática tienen monopolio frente a las otras funciones en el habla infantil de los seis años, pero sí sugieren una prioridad jerárquica en la conversación, especialmente en el momento en que el niño entra en una nueva fase de interacción.

<sup>4</sup> “By about the age of six, the child has mastered the essentials of his nature language” (LANGACKER 1973, p. 239). Véanse también ROMAINE 1984, p. 11 y KARMILOFF-SMITH 1986, p. 474.

<sup>5</sup> Interesa recordar la definición que hace HYMES de competencia comunicativa: “the knowledge of sentences not only as grammatical but also appropriate [the child] acquires the competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with *whom*, *when*, *where* and in *what* manner” (1974, p. 277; las cursivas son mías). Véase también DORE 1985.

los objetivos de la comunicación al verificarla continuamente. Partamos de las propias definiciones de Jakobson sobre estas funciones para tener una visión más exacta de su significado en el habla. Para él, la función emotiva o expresiva:

centrada en el destinador, apunta a una expresión directa de la actitud del hablante ante aquello de lo que está hablando. *Tiende a producir una impresión de una cierta emoción, sea verdadera o fingida...*<sup>6</sup>

Esta función pone en juego dos elementos básicos en la comunicación: la forma en la que el hablante proyecta su emotividad y el efecto que produce en el oyente; este último se relaciona directamente con la función fática si seguimos la definición de Jakobson:

[Hay] mensajes que sirven sobre todo para establecer, prolongar o interrumpir la comunicación, para cerciorarse de que el canal de comunicación funciona (“¿Oye, me escuchas?”), para llamar la atención del interlocutor o confirmar si su atención se mantiene (“Bien oiréis lo que dirá”, del romancero tradicional popular –y, desde la otra punta del hilo: “Haló, haló”)–. Esta orientación hacia el CONTACTO, o, en términos de Malinowski, la función FÁTICA, puede patentizarse a través de un intercambio profuso de fórmulas ritualizadas, en diálogos enteros, con el simple objeto de prolongar la comunicación<sup>7</sup>.

En relación con el desarrollo del lenguaje, hay dos aspectos importantes en estas funciones; uno, su aparición temprana en el habla infantil. De hecho, Jakobson afirma que la función fática es “la primera función verbal que adquieren los niños, éstos gustan comunicarse ya antes de que puedan emitir o captar una comunicación informativa”<sup>8</sup>. Lo interesante es que, si bien estas funciones son de aparición temprana, con certeza, al pasar el tiempo, y con el uso del lenguaje, enriquecen sus propios valores y actualizan nuevas formas de manifestación. Su aparición incipiente se irá transformando en

<sup>6</sup> *Op. cit.*, p. 353; las cursivas son mías. Destaco la última parte de la cita: el que la emoción transmitida sea verdadera o fingida pone de relieve un manejo consciente de los efectos y alcances del mensaje. Esta conciencia, en términos de desarrollo lingüístico, es de suma importancia.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 356.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 357. Nótese cómo de la misma explicación de JAKOBSON se desprende la idea de una función en germen que apenas se inicia con un aspecto de su potencialidad: la necesidad genuina de comunicación.

una funcionalidad más variada, definida y plena con respecto al habla. El otro aspecto importante de la función fática y emotiva es la interrelación continua que se establece entre ambas en el proceso comunicativo. Entre lo emotivo y lo fático no hay una frontera nítida; el uso de algunos elementos pone de manifiesto, a un tiempo, la emoción del hablante y su necesidad de mantener un contacto de calidad y de interés con su interlocutor. Lo fático se cumple así en lo emotivo, y lo emotivo se manifiesta a través de lo fático. En este sentido, como decía el propio Jakobson, “nos sería sin embargo difícil hallar mensajes verbales que satisficieran una única función”<sup>9</sup>. No obstante, si es cierto que ni la función emotiva ni la fática tienen monopolio frente a las otras funciones del lenguaje, también lo es que sí establecen una prioridad jerárquica en la conversación, especialmente en el momento en que el niño entra en una nueva fase de interacción social y busca reafirmar sus habilidades comunicativas.

¿Qué sucede entonces con estas funciones de aparición temprana en las etapas tardías?, ¿cómo se manifiestan?, ¿en qué contextos?, ¿cómo reflejan el desarrollo del lenguaje? Sin duda, una respuesta a estas preguntas puede encontrarse en el uso de interjecciones, muletillas y repeticiones en diversas situaciones de habla, pues son lugares excelentes de anclaje para describir lo emotivo y lo fático, además de abrir vetas casi inexploradas en los estudios de adquisición del lenguaje<sup>10</sup>.

Para observar con cierta amplitud y generalidad este uso, daré varios ejemplos de habla infantil de niños de seis años de distintos *corpora*<sup>11</sup> que, con diversos objetivos de investigación, comparten características básicas semejantes: son habla de niños entre seis y siete años que inician la escuela primaria al ser entrevistados; además, estos *corpora* se formaron todos a partir de conversaciones de niños con investigadores adultos en los que se buscaba que el niño dialogara, describiera o narrara alrededor de temas propios de su

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 353.

<sup>10</sup> Cf. BARRIGA VILLANUEVA 1990, p. 183. Hacerse dueño de la expresividad y emotividad en el lenguaje supone un grado de dominio en su manejo que refleja también un conocimiento del mundo y una pertenencia dentro de una comunidad de habla dada. Es ir dominando, como ha señalado FILLMORE, la diferencia entre “*knowing that* y *knowing how*, the difference in short between competence and performance” (1979, p. 92).

<sup>11</sup> SyD 1990, BELE 1983, PLA 1985, y CA 1983. Véase el capítulo “Sobre los *corpora*”, pp. 281-282.



interés. Interactuar con adultos ajenos al entorno cercano y familiar; dialogar, describir y narrar son habilidades discursivas que precisamente están en plena efervescencia en este momento del desarrollo lingüístico.

#### LA EMOTIVIDAD MANIFIESTA: SIGNIFICADO DE LAS INTERJECCIONES

En las conversaciones analizadas, los ¡uy!, ¡ay!, ¡ah!, ¡uf!, aparecen aquí y allá, “sazonando” como dice Jakobson, la comunicación, pero lejos de representar el estrato “puramente emotivo”<sup>12</sup> que él señala, cumplen con diversas funciones que aportan una rica información en torno al manejo de las habilidades discursivas en el niño.

Tomemos como punto de partida el valor más conocido de las interjecciones, la emotividad y la expresividad que atraviesan toda la gama de sentimientos que se reflejan en los diversos tipos de discursos. El niño acompaña su descripción con toda clase de interjecciones que la hacen más vigorosa y dinámica, contribuyendo a mantener vivo el interés del interlocutor:

[...] le abro la llave [al muñeco], le tapo con algo, luego le hago fuera abajo y ¡shk!, le hago y le pongo así como si estuviera nadando.

[...] y luego cuando ya va así [en la montaña rusa] ¡funn! te bajas, hay también unos columpios que te dan vueltas y ¡rum!

Anita es así, bonita y altita y tiene ¡uuuuuh!, muchas pecas y ¡uuuh! muchos chinitos en la cabeza.

En la conversación es frecuente encontrar interjecciones que marcan de manera expresiva la información que el niño quiere dar para apoyar el diálogo:

Investigadora: ¿Y de los niños, quién es tu amigo?

Niño: ¡Ay, ay, ay!, esto no se lo voy a decir. Estoy enamorada.

I: ¿Desde cuándo no vas al cine?

N: ¡Uh!, desde cuando, desde cuando nació mi hermanita.

I: ¿Cómo es tu maestra?

N: ¡Uy!, es bien mala conmigo.

I: ¿Te gustan las telenovelas?

<sup>12</sup> *Op. cit.*, p. 353.

N: ¡Uy!, son bien bonitas.

I: ¿Y las matemáticas?

N: ¡Uf!, las matemáticas me chocan.

Además de enfatizar la emotividad, el niño logra con el uso de interjecciones una “comunidad fática”<sup>13</sup> con su interlocutor; logra tender un lazo de unión expresiva y comunicativa. Al narrar tanto sus experiencias personales como relatos ajenos a su propia vivencia, el niño se sirve de una serie de interjecciones que hacen que fluya la historia:

Es una película de *monstros* que se van apareciendo y ¡ay!, todos gritan y es bien divertido.

Pero luego ya se casaban [Cenicienta y el príncipe] y estaban ¡dubi!, ¡dubi!

Me llevaron a una alberca chica, chica y ¡chin!, que me sumo, me sumo así, me caí.

Estaba lloviendo [...] habían unos truenos pero bien horribles ¡uy!, hasta daba miedo.

En la mano pachona, se ve una mano ¡ay!, bien pero bien fea que sale por todos lados y te persigue y te asusta.

Es importante resaltar que la interjección en los ejemplos antes mencionados no aparece aislada como único marcador de emotividad, sino que está acompañada de repeticiones o elementos enfatizadores, que aunados a una entonación especial y a una serie de movimientos corporales y gestos<sup>14</sup>, agudizan la expresión del sen-

<sup>13</sup> “There can be no doubt that we have here a new type of linguistic use—*phatic communion* [...] a type of speech in which ties of union are created by a mere exchange of words. Let us look at it from the special point of view; [...] let us ask what light it throws on the function or nature of language. Are words in phatic communion use primarily to convey meaning, the meaning which is symbolically theirs? Certainly not! They fulfill a social function and that is their principal aim [...] Each utterance is an act serving the direct aim of binding hearer to speaker by a tie of some social sentiment or other. Once more language appears to us in this function not as an instrument of reflection but as a mode of action” (MALINOVSKY 1953, pp. 478-479).

<sup>14</sup> Aunque será motivo de otra investigación, es importante tratar de imaginar a través de cualquiera de los ejemplos vistos el sentido de la gesticulación del niño, pues definitivamente completa la fuerza de la interacción. En los últimos años se ha puesto un énfasis en la investigación de los elementos no verbales y su papel en la comunicación de la afectividad (cf. RAGSDALE y FRY-SILVIA 1982, WALKER y TRIMBOLI

timiento y acentúan la proximidad con el interlocutor, conjugando de esta manera la función meramente emotiva con la fática.

En este deslizamiento de funciones, la interjección en el habla del niño puede aparecer subrayada en su valor de contacto y ser una mera orientadora de la información<sup>15</sup>. En este sentido es un recurso ágil para recuperar elementos o para reorganizar el discurso y no perder la atención del oyente:

I: ¿Y qué hace Tom Sawyer?

N: ¿Qué hace?, ¿qué hace?... ¡ah!, de veras, le puso una rana a su tía.

I: ¿Y qué hicieron?

N: Y después ya nos fuimos a la casa y ya... ¡ah!, hicimos la tarea.

I: ¿Has ido a Reino Aventura?

N: No, nunca me ha llevado, ¡ah!, cuando fui a Chapultepec me subí a la rueda de la fortuna.

En ocasiones, el hilo de la narración se pierde y el niño construye un nuevo discurso a partir de una interjección, como se observa en:

... y luego que lo dejamos chillando y que se va pa su casa, y luego después que este, este, que... ¡Ah!, también le iba a platicar del bote patiado ¿verdad?

Saludé a mi mamá y a mi abuelita y luego soñé que este... que ¡ah!, que dice mi mamá que si ahora van a ir [las maestras] este domingo a platicar con nosotros.

Cenicienta barría, lavaba, arreglaba la ropa de los enanitos y este... ¡uy!, mejor te platico lo que me pasó ayer.

De este recorrido a través del uso de las interjecciones, se rescata su contribución a la fluidez<sup>16</sup> y dinamismo del discurso. Tal parece que

1989 y HADAR 1989). Véase aquí: "Palabra y gesto: simbiosis en el habla infantil. Primeros sondeos", pp. 135-151.

<sup>15</sup> Cf. SCHIFFRIN 1988. En su estudio sobre marcadores del discurso, esta autora analiza *oh* como marcador de variadas funciones en relación con el contexto de la comunicación, que van desde una orientación subjetiva hasta un marcador meramente informativo. Véase también JOSE 1988.

<sup>16</sup> Sobre la fluidez véase el artículo de FILLMORE (cf. *supra* nota 10), donde hace un minucioso estudio sobre los tipos de fluidez y los elementos lingüísticos y extralingüísticos que contribuyen a alcanzarla. "We need to distinguish then, between how people speak their language and how well people speak their language. Ability to get along in a language involves both production and reception. The word

su presencia marca un mecanismo del niño, quien busca continuamente despertar la atención y el interés de su interlocutor para establecer una comunicación real y compartida.

#### LO FÁTICO INSCRITO EN LAS MULETILLAS Y LAS REPETICIONES

Al igual que las interjecciones, las muletillas y las repeticiones ocupan un lugar significativo en la organización del discurso infantil, son como caleidoscopios que ofrecen diversas imágenes del habla del niño. La primera imagen que surge de la muletilla es la del tuteo, una pausa llena<sup>17</sup> con un *umm*, un *este*, un *eee*, cuya aparente falta de significado encuentra su valor en el habla misma<sup>18</sup> que se constituye entre las palabras, pausas y silencios de la conversación infantil. Lo importante es el manejo equilibrado entre el sonido y el silencio para no perder el fin último: la comunicación.

Las muletillas tienen variadas funciones: clarificar y enfatizar el mensaje, regular turnos de habla, marcar cambios temáticos, indicar que aún hay más que decir llamando la atención del interlocutor<sup>19</sup>. En apariencia, la muletilla pasa inadvertida por éste, pero en realidad es una eficaz forma de atraer su atención, pues al no recibir la información completa, permanece alerta mientras el hablante logra encontrar una nueva salida a su discurso. No es aventurado afirmar

---

*fluency* seems to cover wide range of language abilities [...] articulateness, volubility, elocucency, wit, garrulouness" (p. 92; véase también STUBBS 1983, pp. 35-36).

<sup>17</sup> Aunque aún no es bien comprendida su función, en los estudios actuales de psicolingüística y análisis del discurso hay un creciente interés por investigar las llamadas "pausas llenas", generalmente ocupadas por las muletillas y las "pausas vacías" o silencios –cargados de significación. Hay autores que incluso hablan de "major hesitation" (equivalentes a "extended pauses", BROWN y YULE, 1988 p. 163). Otros autores estudian las pausas silenciosas en diversos estilos de habla y su relación con las estructuras sintácticas que las rodean (DUEZ 1982). Véanse también LEVINSON 1987, BROWN y YULE 1988, HADAR 1989; MARKEL 1990 y CHRISTENFIELD *et al.* 1991.

<sup>18</sup> Como puede observarse, la cercanía de las muletillas con algunas interjecciones es notoria; de hecho en ocasiones comparten la misma forma: *ah*, *um*, *eh*. Sin embargo, sus funciones varían de acuerdo con el contexto comunicativo y, desde luego, con el dominio que el niño tenga de él. Hago notar que en este trabajo he dejado de lado otras muletillas interesantes del tipo: "¿cómo se llama?, ¿cómo se llama?", "y todo lo demás, y todo lo demás", "que quién sabe quién, que quién sabe quién", "que quién sabe qué tanto".

<sup>19</sup> HADAR 1989, p. 221.

que el uso de muletillas revela estrategias<sup>20</sup> del niño para no perder el contacto con el “otro”, dar cauce a su comunicación y cumplir así con la función fática.

Las muletillas aparecen continuamente en los tres tipos de discursos analizados como parte integrante de ellos. Veamos algunos ejemplos encontrados en descripciones y diálogos:

I: ¿Qué son los *ziguis*?

N: Son unos... *ee...* son unos... *ee...* unos muñecos muy chistosos con la cabezota grandota y *eee...* la nariz chiquita.

I: ¿Qué es un simulacro?

N: Es un... *mm...* es cuando *mm...* si mira, ves *mm* cuando va a haber un temblor nos ponemos todos así.

I: ¿Dónde está Londres?

N: *Mmm*, mucho bien lejos, en donde le hablan inglés.

I: ¿Por qué no tuvieron clases ayer?

N: Porque las maestras tenían que ir a *este...* *aaa...* ir a ver con *al...* *a ir al...* *aaa...* con el cardenal [...] el candidato.

Estos *eee*, los *umm* y los *aaa*, acompañados con pausas silenciosas, son claros indicadores del tiempo que transcurre mientras el niño encuentra la respuesta a la información solicitada, que sin duda estará relacionada con su conocimiento del tema o con sus propias motivaciones. Ciertamente, a los seis años el niño ha ampliado mucho su capacidad comunicativa<sup>21</sup>, pero es indudable que aún hay carencias que se manifiestan aunque se superan con recursos que mantienen la comunicación.

La riqueza de su variedad<sup>22</sup> en las narraciones determina el uso limitado o profuso de la muletilla. Si el niño es protagonista de la historia contada, relata hechos fantásticos o reales, o reproduce lo visto en el cine o la televisión, hará variar la calidad y fluidez de lo narrado, sin embargo, pese a proximidades y lejanías y dificulta-

<sup>20</sup> Aquí valdría la pena dejar abierta una interrogante obligada cuando se estudia el lenguaje infantil: ¿qué diferencia hay entre el uso de estas muletillas infantiles y las que frecuentemente aparecen en el habla del adulto? Si son parte del *fluir* del habla, ¿qué es lo que las hace diferentes en un momento dado del desarrollo lingüístico y en otro donde ya se alcanzó el dominio del lenguaje?

<sup>21</sup> Cf. DE VILLIERS y DE VILLIERS 1978, p. 151. Véanse también ROMAINE 1984, KARMILOFF-SMITH 1988 y JOSE 1988.

<sup>22</sup> PREECE 1987, en su estudio sobre formas narrativas que surgen en la conversación con niños de cinco a siete años, encontró catorce tipos de lenguaje narrativo.

des con respecto al tema, el valor fático se pone de relieve en el relato infantil. En términos de competencia comunicativa, esto apunta también a un conocimiento de las reglas de la interacción.

En la siguiente narración de cuentos infantiles en la que el niño queda fuera de la trama y pone en juego su memoria, se observan aspectos interesantes:

*... luego este y luego, este... ¿cómo se llama? y luego a ella, este... umm... luego esta Caperucita fue lobito, lobito que se mete ahí y se mete ahí, y luego ahí se mete Caperucita.*

Nótese la reiteración de *y* y de *luego*, adverbios que son marcadores de la sucesión temporal en una narración. Aparentemente, esta función principal está desgastada, pero en realidad su uso reiterado le da cohesión y ritmo al relato<sup>23</sup>. La natural dificultad que supone reorganizar en un discurso lo que se ha visto, se refleja en un significativo uso de muletillas. La narración de telenovelas resulta rica en este sentido. Este fragmento de *El pecado de Oyuki*<sup>24</sup> puede ser un buen ejemplo:

*¡Aaa!, pues se trata, se trata en que su hermano era muy malo, muy... se burlaba... mmm y todo... y así y vivían en Japón y se llevó a... a... a... Europa su hermano... y el que... su hermano quería que se casara con un japonés y se casó con un inglés y este... y este....*

Finalmente, ejemplifico el relato de un hecho familiar y cercano al niño en el que él es personaje de la acción: el día de las madres:

*El día de las madres bailé, me pintaron, este... y este... como fue mi mamá, fuimos a la casa y nos fuimos a Reino Aventura.*

Menos abundante que en los casos anteriores, la muletilla sigue presente evidenciando que hay algo ahí que merece la atención pues forma parte casi natural del habla. A veces la muletilla cumple, además, con la función de expresividad y énfasis al repetirse una y otra vez. Lo fático se confunde entonces con lo emotivo:

<sup>23</sup> Cf. KEENAN 1974.

<sup>24</sup> Éste es el nombre de una telenovela vigente en 1988, cuando realizaba las entrevistas para formar el *corpus* de SyD 1990.

... y *que* llega el pastelero, y *que* le da *este*, y *que* le da con una d'esa para mosca y *que* la espanta y *que* no le pasa nada al pastel.  
*que* es una Caperucita, *que* es un lobo, *que* se la quiere comer, *que* viene la abuelita, y se esconde en el cajón, y *que* viene Caperucita y *que* se asusta con el lobo.

Hay muletillas que marcan una clara necesidad de contacto y verificación constante de que se está dando la comunicación, como se ve en:

Había una vez una Cenicienta ¿*no?*, que tenía dos hermanastras muy malas ¿*no?*, y que le hacían llorar todo el tiempo ¿*no?*, porque le tenían mucha envidia ¿*no?*  
 Estamos ahí en la escuela, ¿*sí?*, y que dice la maestra: ahora la prueba de español ¿*sí?*

Lo mismo sucede con el ¿*verdad?*, o el *umm* que finalizan partes de la narración –sean del tipo que sean– y que sirven para establecer contacto con el oyente y verificar si sigue con atención el discurso. Son como la manifestación de la necesidad del niño de una forma de reconocimiento<sup>25</sup> de su interlocutor con quien comparte en la interacción.

De las imágenes producidas por el caleidoscopio, las de la repetición son, tal vez, las más ricas, versátiles<sup>26</sup> y asibles de los elementos que hemos visto como portadores de lo fático y lo emotivo en el habla infantil. Al repetir, el niño pone en juego un viejo mecanismo adquirido desde muy temprano<sup>27</sup> para lograr diversos objetivos en la comunicación. El niño repite, ya categorías gramaticales, ya estructuras verbales; repite elementos de su propia habla o se convierte en el eco del habla de su interlocutor. Repitiendo recrea un sinnúmero de funciones comunicativas<sup>28</sup> que establecen un verdadero enlace emotivo y estético<sup>29</sup>. Efectivamente, al repetir un elemento, el

<sup>25</sup> Cf. KEENAN 1974, p. 169. Véanse BROWN y LEVINSON 1987 y TANNEN 1989.

<sup>26</sup> Cf. OCHS 1979, p. 70.

<sup>27</sup> "Repetition is a highly versatile device, and it is among the earliest behaviors emergent in the speech of the language acquiring child" (*Ibid.*, p. 71).

<sup>28</sup> TANNEN 1989 hace un fino análisis de las variadas funciones comunicativas que tiene la repetición en el discurso: propicia producción, añade comprensión, mejora la coherencia, sirve al manejo de la intercomunicación y constituye la relación entre hablantes (pp. 48-53).

<sup>29</sup> Dice TANNEN que las repeticiones son "linguistic strategies create meaning and involvement in discourse" (*Ibid.*, p. 35).

niño no sólo capta la atención de su interlocutor, sino que lo involucra en la expresión de su propia emotividad. Éstos son algunos ejemplos de formas de repetición encontradas:

I: ¿Qué le trajeron los Reyes a tus hermanos?

N: A mi hermano chiquito le trajeron dos pantalones y y... una, *un, un, un, un* carro de ambulancia.

I: ¿Y qué hace tu papá?

N: Y este también hace *muñecas muñecas* y y este... también *hace...* que *hace...* pizarrones, mi papá y mi abuelito.

I: ¿Qué te gusta hacer?

N: *Me gusta, me gusta, me gusta* jugar a la comidita.

I: ¿Qué hicieron el día de las madres?

N: *El día de las madres es bonito, el día de las madres es bonito.*

Aquí la repetición refleja varios mecanismos: búsqueda de una palabra que solapa un olvido o un desconocimiento, el tiempo requerido para organizar la información o para autocorregirse o simplemente una forma para no perder contacto con el interlocutor. En esta misma línea de estrategias organizativas es frecuente encontrar, sobre todo en las narraciones, que el niño inicia una estructura que se completa en su propia repetición:

En la casa de mi abuelita *estaba juntando, estaba juntando* yerba, entonces *que sale ¡pss! que sale* una *víbora*.

Ahí tenía *que era... que era una... este... una niña* y se encontró a un... y se encontró a un señor, barba azul.

Cuando vi *Victoria*, cuando vi a *Victoria*, cuando vi a *Victoria se murió una señora*, entonces *ya no... ya no... ya no* volvió a pasar en la telenovela.

En el diálogo es común que el niño responda con un eco de cortesía<sup>30</sup> que confirma que ha escuchado correctamente lo dicho por su interlocutor y que tiene interés en mantener la conversación:

I: ¿Dónde juegas fútbol?

N: ¿Dónde juego fútbol?, pues en *cu*.

I: ¿Y qué más hay en la feria?

<sup>30</sup> Cf. BROWN y LEVINSON 1987, p. 113. Estos autores hacen un estudio del valor de la repetición como una forma de cortesía casi ritual en ciertas culturas.



N: ¿Y que más hay?, hay juegos mecánicos.

I: ¿Cómo se va a llamar tu hermanito?

N: ¿Cómo se va a llamar?, ¿cómo se va a llamar?, Tonatiuh, como el sol.

El eco de un solo elemento del habla del interlocutor se puede entender como el acuerdo emocional que el niño quiere establecer con su dialogante, el interés por seguir con coherencia la conversación y construir un hilo conductor conjunto:

I: Voy a ir a Acapulco de vacaciones, ¿y tú?

N: *Acapulco*, ¡que padre!, yo no sé a dónde voy a ir.

I: Tú tienes tres hermanos y yo tres hijos.

N: *Tres hijos*, qué bonito y ¿cómo se llaman?

I: Ya me voy porque me duele la cabeza.

N: *La cabeza*, ¡uy!, pobrecita, tómate una caspirina.

El niño también repite sus propios elementos para ser, ahora, con su *martilleo* verbal, el portador de la emotividad y el guía de la información que quiere compartir. En sus descripciones son frecuentes las repeticiones:

I: ¿Y cómo son los delfines?

N: Todavía no los conozco *mucho, mucho, mucho*; tienen un pico así, una boca así, unos ojos, está *lisito, lisito, lisito*, de aquí blanco, de aquí gris.

I: ¿Qué es un nido?

N: Nido es una cosa donde *viven los pajaritos chiquitos*, ahí también se *viven los pajaritos chiquitos* para luego volar, y para que ahí se hagan más *pajaritos chiquitos*.

I: ¿Me vas a platicar de Reino Aventura?, ¿has ido?

N: ¡*Bonito!*, pero no hemos ido, pero se me hace ¡*tan bonito!*... porque me hacen que está *muy bonito*... como que es *muy bonito*.

Lo mismo sucede con las narraciones en donde el niño enfoca la atención en un elemento dado, se concentra en lo más relevante de la información:

... entonces Rapunzel se fue *corriendo y corriendo y corriendo* y se encontró con la casita.

En Playa Azul, cuando fuimos, estaba *vacío, vacío*.

En el mar, en la otra orilla, llegaba una arena bien *lisita, lisita, lisita*, y el mar llegaba *bien bien* rápido.

La riqueza de los elementos descritos hace que los ejemplos se sucedan unos a otros mostrando una clara intencionalidad expresiva y fática en el habla del niño de seis años. Aquella temprana necesidad de la que hablaba Jakobson<sup>31</sup> de llamar la atención y establecer contacto con la madre o el padre sin un contenido informativo como tal, ha ido cambiando, poco a poco<sup>32</sup>, en una comunicación más consciente y responsable. Las funciones permanecen ahí, pero los requisitos impuestos por la entrada a nuevos ámbitos sociales, hacen que el niño las vaya transformando en sistemas más abarcadores de significación social.

#### REFERENCIAS

- BARRIGA VILLANUEVA, R. 1990. *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*. [Tesis de Doctorado, El Colegio de México, México.]
- BROWN, P. y S. LEVINSON 1987. *Politeness. Some universal in language usage*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BROWN, G. y G. YULE 1988. *Discourse analysis*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BÜHLER, K. 1967. *Teoría del lenguaje*. Trad. J. Marías. Revista de Occidente, Madrid.
- CHRISTENFIELD, N., S. SCHACHTER y F. BILOUS 1991. "Filled pauses and gestures: It's not coincidence", *Journal of Psycholinguistic Research*, 20: 1, 1-10.
- DE VILLIERS, J. y P. DE VILLIERS 1978. *Language acquisition*. Harvard University Press, Cambridge.
- DORE, J. 1985. "Children's Conversations", en *Handbook of discourse analysis*. T. 3: *Discourse and dialogue*. Ed. T. A. van Dijk. Academic Press, Londres.
- DUEZ, D. 1982. "Silent and non-silent pauses in three speech styles", *Speech*, vol. 25, parte 1, 11-28.
- FILLMORE, CH. J. 1979. "On fluency", en *Individual differences in language ability and language behavior*. Eds. Ch. J. Fillmore, D. Kempler y W. S-Y Wana. Academic Press, Nueva York-Londres, pp. 85-101.
- FLETCHER P. y M. GARMAN (eds.) 1988. *Language Acquisition. Studies in first language development*, 2a ed., Cambridge University Press, Cambridge.

<sup>31</sup> Cf. *supra*, nota 8.

<sup>32</sup> Cf. DORE 1985, pp. 61 y 63. En "Children's conversations" (1985), el autor habla de sucesivas etapas de desarrollo en la competencia discursiva infantil. Cada una de ellas logra su plenitud en armonía con el desarrollo social del niño.

- HADAR, U. 1989. "Two types of gesture and their role in speech production", *Journal of Language and Social Psychology*, 8, 221-228.
- HALLIDAY, M. A. K. 1985. "Aprendiendo a conferir significado", en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Comps. E. H. Lenneberg y E. Lenneberg. Trad. P. Soto y M. E. Sebastián. Alianza, Madrid, pp. 239-267. (*Alianza Universidad, Textos*, 41.)
- HYMES, D. 1974. *Foundations in sociolinguistics*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- JAKOBSON, R. 1985. *Ensayos de lingüística general*. Trad. J. M. Pujol y J. Cabanes. Planeta-De Agostini, Barcelona. (*Biblioteca Breve, Ciencias Humanas*, 381.)
- JOSE, P. E. 1988. "Sequentially of Speech Acts in Conversational Structure", *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 17, no. 1, 65-88.
- KARMILOFF-SMITH, A. 1988. "Some Fundamental Aspects of Language Development after Age 5", en *Language Acquisition. Studies in First Language Development*. 2a ed. Eds. P. Fletcher y M. Garman. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 455-474.
- KEENAN, E. O. 1974. "Conversational competence in children", *Journal of Child Language*, 2, 163-183.
- LANGACKER, R. W. 1973. *Language and its structure. Some fundamental linguistic concepts*. 2a ed. Harcourt Brace, Nueva York-Chicago-San Francisco.
- LEVINSON, S. C. 1988. *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MAINGUENEAU, D. 1980. *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*. Trad. L. Castro. Hachette, Buenos Aires.
- MALINOVSKY, B. 1953. "The problem of meaning in primitive languages", en *The Meaning of meaning*. Eds. C.K. Ogden e I.A. Richards. Nueva York-Londres, pp. 296-336.
- MARKEL, N. 1990. "Speaking style an expression of solidarity: Words per pause", *Language in Society*, 19, 81-88.
- OCHS, E. 1979. "Planned and unplanned discourse", *Syntax and Semantics*, vol. 12: *Discourse and syntax*, 51-79.
- OKSAAR, E. 1983. *Language acquisition in the early years, an introduction to Paedolinguistics*. Trad. K. Turfler. Batsford Academic and Educational-St. Martin's Press, Nueva York.
- PREECE, A. 1987. "The range of narrative forms conversationally produced by young children", *Journal of Child Language*, 14, 353-373.
- RAGSDALE, D. y C. FRY-SILVIA 1982. "Distribution of kinesic hesitation phenomena in spontaneous speech", *Language and Speech*, vol. 25, parte 2, 185-190.
- RODRÍGUEZ, O. 1992. "Rasgos *sui generis* en el habla del niño mexicano de seis años", en *Reflexiones lingüísticas y literarias*. T. I: *Lingüística*. Eds. R.

- Barriga Villanueva y Josefina García Fajardo. El Colegio de México, México, pp. 115-137.
- ROMAINE, S. 1984. *The language of children and adolescents. The acquisition of communicative competence*. Basil Blackwell, Nueva York. (*Language in Society*, 7.)
- SCHIFFRIN, D. 1988. *Discourse markers*. Cambridge University Press, Cambridge. (*Studies in Interactional Sociolinguistics*, 5.)
- STUBBS, M. 1983. *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. The University of Chicago Press-Basil Blackwell, Chicago-Oxford.
- TANNEN, D. 1989. *Talking voices: Repetition dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge University Press, Cambridge.
- WALKER, M. B. y A. TRIMBOLI 1989. "Communicating affect: The role of verbal and nonverbal content", *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 8, núms. 3-4, 229-248.

## PALABRA Y GESTO: SIMBIOSIS EN EL HABLA INFANTIL. PRIMEROS SONDEOS\*

### INTRODUCCIÓN. DEL GESTO Y SU IMPORTANCIA EN EL LENGUAJE INFANTIL

Hasta hace relativamente poco tiempo<sup>1</sup> se empezó a cobrar conciencia de la importancia y significación del gesto<sup>2</sup> dentro del proceso de la adquisición del lenguaje<sup>3</sup>, confiriéndole, al lado de la palabra, un papel central como copartícipe en la representación integral del significado: “an understanding on it can throw light into the process by which context becomes organized for representation in spoken utterance”<sup>4</sup>. Se postula que gesto y habla son partes de la misma estructura psicológica y que atraviesan etapas muy similares de desarrollo en las que la interacción entre ambos ocurre permanentemente<sup>5</sup>.

\* Publicado en *Función*, 17/18 (1998), 1-20.

<sup>1</sup> El gesto ha sido estudiado desde tiempo atrás. Ya en el siglo XVIII DIDEROT y CONDILAC lo veían como parte de la naturaleza del lenguaje; sin embargo, el interés iba dirigido principalmente a sistemas codificados de gestos, en especial a lenguajes de signos. No es sino hasta principios de los años ochenta del siglo XX cuando el interés se vuelca en la interrelación entre lenguaje y gestualidad. En este momento se establece también la necesidad de hacer estudios interculturales que permitan establecer universales de la gestualidad (CREIDER 1986, p. 161).

<sup>2</sup> Definido en términos de “any spontaneous body movement during speech” (MC NEILL 1986, p. 107). No obstante la aparente simplicidad de esta definición, la sola clasificación y tipología de gestos habla de su compleja naturaleza, imbricada en el desarrollo cognoscitivo y lingüístico del niño. Véase el trabajo clásico de EKMAN y FRIESEN 1969, sintetizado con claridad en MONTES 1994.

<sup>3</sup> En algunas lenguas, la investigación sobre estos aspectos es casi inexistente o está en ciernes. En el caso de los estudios sobre la adquisición del español –hasta donde llegan mis indagaciones– la producción en este campo es escasa. En este sentido, el proyecto de JACKSON-MALDONADO puede considerarse pionero en los estudios de la gestualidad relacionados con el desarrollo lingüístico de las primeras etapas de adquisición. Véase JACKSON-MALDONADO *et al.* 1997.

<sup>4</sup> KENDON 1992, p. 225.

<sup>5</sup> BEATTIE y ABOUDAN 1994, p. 241.

La gestualidad hace más transparente la intención comunicativa a un tiempo que la categoría gramatical tiene en lo gestual el soporte de lo dicho y lo no dicho: el gesto suele llenar significativamente huecos léxicos, pausas o silencios que completan los actos de habla. Las funciones lingüísticas, fática, referencial y emotiva se entrelazan y complementan en el gesto, creando así significados sociales compartidos que enriquecen la comunicación:

It may be impossible to understand the evolution of formal verbal or written language systems, either in personal history of the individual or in the evolutionary history of mankind, without recognizing that shared understandings between people pre-date the emergence of language systems<sup>6</sup>.

En diversas etapas de desarrollo lingüístico, gesto y palabra crean una simbiosis, y como tal, “sacan provecho” de su interacción, reforzando el andamiaje de la construcción lingüística, desde la temprana<sup>7</sup> señalización –primitivo sistema comunicativo<sup>8</sup>– que preludia la aparición del lenguaje con la primera palabra, hasta la tardía orquestación cohesiva y coherente del gesto y la palabra en la que se entran los discursos infantiles<sup>9</sup>. Este trabajo centra su mirada en la gestualidad producida por niños en las etapas tardías de desa-

<sup>6</sup> NEWSON 1978, p. 31.

<sup>7</sup> Los estudios de la gestualidad en relación con el lenguaje de las etapas tempranas han centrado su interés en torno a dos aspectos básicos: uno, la forma y función de las acciones o el acto de “señalar” y “alcanzar” como tránsito al lenguaje verbal de una y dos palabras (MASUR 1983, MORFORD y GOLDIN-MEADOW 1992; CAPIRCI *et al.* 1996). El otro, gira alrededor de la importancia de la interacción gestual como parte fundamental en la intencionalidad y negociación lingüísticas (SCHMIDT 1996, p. 279, MASUR 1983). Los resultados de estos estudios convergen en la misma conclusión: “even at this young age, gesture naturally forms an integrated system with speech in both production and comprehension” (MORFORD y GOLDIN-MEADOW 1992, p. 559).

<sup>8</sup> TUTE 1993, p. 101.

<sup>9</sup> La investigación sobre la gestualidad en las etapas tardías enfoca su interés en las aportaciones del gesto a la cohesión y coherencia en diversos tipos de discurso infantil: “cohesive elements tend to be marked by repetitive gestures that maintain continuity with respect to their location in space [...] There is evidence that gestures tend to occur at points of topic shift such as narrative episodes or new conversational themes” (MC NEILL y LEVY 1993, pp. 364-365). También estas investigaciones se abocan al análisis de nuevos valores gestuales que aparecen reflejados en el discurso narrativo, como en el caso del gesto metafórico y deíctico (MC NEILL, CASSELL y LEVY 1993).

rollo lingüístico (entre los seis y los doce años aproximadamente), época fundamental para la consolidación del proceso de adquisición, pues el interactuar en el ámbito escolar supone un enriquecimiento del lenguaje al enfrentar el niño con los retos de la lecto-escritura y con el manejo de nuevas situaciones comunicativas y sociales expresadas en procesos semánticos, sintácticos y pragmáticos de mayor complejidad estructural y conceptual<sup>10</sup>. Es en esta etapa cuando idealmente se alcanza el equilibrio entre el qué se dice –competencia lingüística– y el cómo, cuándo, con quién, cuánto se dice –competencia comunicativa.

Se trata de explorar la naturaleza de la simbiosis gesto-palabra en una muestra de 24 niños de seis y doce años<sup>11</sup>, con el objeto de analizar la incidencia de la gestualidad en su habla. Por el momento, busco plantear preguntas generales<sup>12</sup> que surgen en torno a esta relación: ¿qué diferencias y semejanzas hay entre los gestos que acompañan al habla de los seis y los doce años?; ¿hay transformación, permanencia o desaparición de ellos en esta etapa?; ¿en qué elementos del lenguaje se ancla esta gestualidad?; ¿es la gestualidad

<sup>10</sup> Sobre la importancia de esta etapa en el desarrollo lingüístico infantil, menciono algunos trabajos que considero seminales, pues plantean análisis desde diversas perspectivas: BOWERMAN 1982, GOMBERT 1992; KARMILOFF-SMITH 1988; NINIO y SNOW 1996; ROMAINE 1984.

<sup>11</sup> Esta muestra forma parte de una investigación que tuvo como objeto comparar la sintaxis y el discurso narrativo que surgía de las conversaciones grabadas con estos niños. Los límites del trabajo eran estrictamente lingüísticos; sin embargo, la persistencia de lo gestual en las conversaciones de niños me hizo anotar y describir sistemáticamente sus apariciones, de las que doy cuenta en este trabajo a manera de un primer sondeo en los terrenos de la gestualidad infantil. Véase en este libro el apartado “Sobre los *corpora*”, pp. 281-282.

<sup>12</sup> La naturaleza exploratoria de este trabajo y las características de la muestra (niños pertenecientes al mismo nivel sociocultural medio) me impiden detenerme en aspectos socioculturales de la expresión gestual; sin embargo, señalo la importancia que tienen en la búsqueda de una explicación más global de la adquisición. Al igual que con el lenguaje, se postulan universales de la gestualidad al tiempo que se apoyan las diferencias culturales y sociales: “there is evidence that certain «primary affects» (happiness, fear, surprise, anger, disgust) are universally associated with particular facial expressions. Cultures differ in the degree to which affect displays are suppressed or exaggerated in given contexts” (TUTE 1993, pp. 83-84). Pero más allá de la defensa de la unidad, variedad e incluso la individualidad, “every individual within his language and culture seems to have his own idiokinolect” (RAFFLER ENGEL 1986, p. 131), la tendencia es la búsqueda de una teoría que integre gesto y habla: “To understand human communicative behavior, we need an integrated description of verbal and nonverbal communication” (WIERZBICKA 1995, p. 247).

un índice de desarrollo lingüístico?; ¿hay gestos que apuntan hacia la emergencia de nuevos significados?

LA GESTUALIDAD EN PALABRAS, FORMA Y MOVIMIENTO  
ANÁLISIS DE LOS DATOS

El punto de partida está en los gestos producidos en dos narraciones orales surgidas de un diálogo<sup>13</sup> sobre el “día de las madres” con dos niñas, una de seis años y otra de doce. Éstas servirán de marco para el análisis de otros gestos producidos en fragmentos de habla de diversos niños de la muestra. Elijo sólo aquellos en los que la producción fue más o menos sistemática y común a la mayoría de los niños<sup>14</sup>, para tratar de llegar a una cierta generalización. Vayamos a los datos.

Investigadora: ¿Qué hiciste el día de las madres?

Niña: ¡Pus bailé de norteña!

I: ¿Y qué, te vistieron de norteña?

N: Una minifaldita y calzón de holanes y este... y me peinaron y una blusa de cuadros y este... y me peinaron... *así, con una cola* [...] y me pusieron moñitos *aquí*.

I: ¡Uy, te has de haber visto muy linda! ¿Qué te dijo tu mamá?

N: Mmm, pues estaba viendo, pero cuando bailaron los de... los de quinto, se empezó a reír... ¡ah no! ¿Ya ves que tiene unas de primero, que llevó una minifaldita hasta *aquí*, hasta *aquí*, se le veía casi todo el calzón y se le veía? Mi mamá risa y risa...

I: Los de primero bailaron norteño, ¿y luego los demás qué hicieron?

<sup>13</sup> El diálogo es el contexto idóneo para la adquisición y el desarrollo del lenguaje (HALLIDAY 1985). De hecho, es en él donde se inicia el proceso, con la interacción madre-niño. La situación dialógica le imprime un sello particular a la gestualidad pues en ella también se origina “our ability to emphasize, to imitate and to share emotions with our fellow men, as well as with our ability to learn to speak any particular language” (NEWSON 1978, p. 31).

<sup>14</sup> En el *corpus* hay una rica variedad de gestos individuales que apoyan la idea de un “idiokinolect”, estilos personales de gestualizar (*supra*, nota 9). Sin embargo, el rasgo más sobresaliente no es la individualidad del gesto ni su generalidad: reitero que es la simbiosis constante entre gesto y palabra. Al respecto, véase el artículo de BEATTIE y ABOUDAN 1994 donde los autores sintetizan los cinco argumentos de Mc NEILL que apoyan la idea de una misma estructura psicológica y un mismo proceso para gesto y habla (1994, pp. 239-272).



N: Los demás bailaron este... hicieron, con unas *destas*, ¿cómo se llama? ¡Mamá! Hicieron *esto y aquello*, cada vez que chiflaban le hacían *así*, y los otros de quinto bailaron... bailaron unas *desas* que tienen moño *aquí*.

I: ¿Charlestón?

N: Y con una pluma *acá* y lo... los de quinto bailaron de patines, nada más.

I: ¿Y a ti cuál te gustó más de todos?

N: ¡Ah! También bailaron los de segundo, bailaron una que tiene "*tara ra ra rá, tara ra rá*", la que más me gustó es la de... de los patines porque *se mecía para aquí, para allá* y es más divertido.

(Marian, seis años)

N: Bueno, *aquí* fue el festival, nos la pasamos muy contentos porque a las mamás les gustaron mucho, se fueron todos felices porque todos tratamos de convivir con ellas *ese día; yo, ese día* fui con mi mamá a comer.

I: ¿Todos bailaron? ¿Cada uno bailó? ¿Cómo fue?

N: Bueno, los niños de primero bailaron, se vieron muy graciosos, porque les pusieron unas minifaldas chiquitas de mezcilla y se les veía las... las las pompitas.

I: ¡Ay, que lindos!

N: Y luego, los niños de segundo bailaron el "*tico, tico*", se vistieron de este... como de... de cubanos y bailaron, pus todas las mamás se rieron, porque todos, no bailaron muy bien, pero trataron de hacer lo mejor, y los niños de tercero... can... dijeron... cantaron un bolero, y los de cuarto bailaron *Charlestón*...

(Jéssica, doce años)

La primera observación significativa es la congruencia entre la clase de producción lingüística y gestual de cada niña<sup>15</sup>. Con los rasgos distintivos propios del habla de su edad, se observa en las dos un apoyo en lo gestual para nutrir y completar los significados del habla y de la comunicación. En la producción gestual de los niños de seis años de esta muestra, el gesto se orienta más a la interacción, por tanto, privilegia los valores sociales de la comunicación; en cambio, en la de los doce, el gesto está más al servicio de la significación

<sup>15</sup> No hubo diferencias relevantes entre la producción de niñas y niños. Las diferencias importantes se dieron por edad y no por género.

lingüística: completa una y otra vez el contenido semántico de lo dicho. Así, los gestos de Marian entran en sintonía con su discurso; ambos se retroalimentan en un diálogo entusiasta de movimientos y entonación. La narración centrada en primera persona va a propiciar gestos que involucran constantemente el espacio físico de Marian. No sucede lo mismo con la narración de Jéssica, centrada en la fiesta: sus gestos apoyan un discurso sobrio y acompasado que sale de la primera persona para centrarse en el escenario espacial circundante. En cuanto a la cohesión y coherencia del discurso, es significativo cómo se entreteje con elementos lingüísticos diferentes que conllevan por tanto distintos gestos. En Marian abundan deícticos, interjecciones y elementos que anclan la subjetividad del lenguaje en descripciones más o menos acabadas. En cambio, en el de Jéssica hay más intentos de argumentación trabada en elementos que aportan más objetividad y concisión en la información.

Marian acompañó su narración con todo tipo de movimientos corporales (brazos, manos o todo el cuerpo), expresiones faciales (risas, miradas), además de una marcada entonación que unía rítmicamente el gesto a la palabra. Al igual que casi todos los niños de su edad en esta muestra, busca con insistencia mi mirada<sup>16</sup> para establecer una interacción fática continua<sup>17</sup>. El intercambio de miradas, junto a un acercamiento, se propicia como para comprobar que la comunicación está presente y para mantener control sobre el interés o la indiferencia despertados con la narración. De acuerdo con algunos especialistas, ésta es una estrategia común en la interacción dialógica: el gesto sirve para “atrapar” la atención del interlocutor y es crucial para entender bidireccionalmente el significado de la situación comunicativa<sup>18</sup>. Sin embargo, en mis datos esta estrategia no es constante en las narraciones de los niños de doce años quienes, en general, narraron y describieron sin movimientos visibles de acerca-

<sup>16</sup> Consciente de que las miradas no caben estrictamente en la definición de MC NEILL (*supra* nota 2), hago mención de ellas pues difícilmente se las puede separar de los gestos que atrapan con mayor claridad los elementos lingüísticos. Unas y otros contribuyen a la construcción total del significado: “Gesture in this view is actually part of language –not a subsystem, either distinct or overlapping. It is the analogic, imagistic, global and synthetic part of language that is processed *together* with the familiar hierarchical, linear, segmented and «linguistic part»” (MC NEILL y LEVY 1993, p. 364).

<sup>17</sup> La preeminencia de la función fática sobre la referencial es un rasgo distintivo de los seis años. Véase en este libro el artículo “De las interjecciones, muletillas y repeticiones: su función en el habla infantil”, pp. 119-134.

<sup>18</sup> KENDON 1994, p. 319.

miento o de la mirada, dirigida a diversos puntos del espacio y sólo en contacto con la mía en momentos graciosos o climáticos que, a su parecer, merecían ser compartidos. Lo interesante aquí será profundizar en el grado de conciencia que hay en este tipo de producciones, ya que supondría la subordinación de un canal sobre otro: a mayor competencia lingüística menor gestualidad o a mayor necesidad de interacción social mayor gestualidad<sup>19</sup>.

El uso abundante de deícticos en la narración de Marian abre la puerta al análisis de los *gestos ilustradores*, cuya función es diseñar con movimientos en el espacio lo que se dice en el habla. Por su productividad e importancia en la construcción de significados, su clasificación ha pasado por varias cribas<sup>20</sup>. Para efectos de este análisis, usaré los dos tipos de gesto más frecuentemente producidos por los niños de esta muestra: los *icónicos*, que representan en el espacio movimientos de figuras evocadoras del contenido semántico del habla y los *deícticos*, gestos señaladores que pueden apuntar a una entidad presente o al espacio vacío<sup>21</sup>.

Marian, al igual que la mayoría de los niños de seis años de esta muestra, hace una compleja mezcla de gestos en su narración, cuya esencia es a veces difícil de deslindar con transparencia. En ocasiones, sus gestos deícticos cumplen con una función plena de señaladores, como en “una minifaldita *hasta aquí*”, “*hasta aquí*”, que tienen moño *aquí*, “con una pluma *acá*”, donde el dedo índice de la niña apunta a la cabeza o a su pierna para indicar el lugar preciso al que remite el *aquí* o el *acá*, donde el moño, la minifalda o la pluma se sitúan, sirviendo la misma Marian de espacio vivo para ilustrar el gesto.

<sup>19</sup> BEATTIE y ABOUDAN dicen al respecto: “In terms of the recognition of the social function [...] gestures are made predominantly by speakers rather than listeners [...] this speculation is based on the assumption that social context does affect the frequency and location of gesture” (1994, pp. 243-244).

<sup>20</sup> Para una puntual explicación de las diversas clasificaciones que se han hecho de los gestos ilustradores, véanse BEAVIN BAVELAS *et al.* 1992; EKMAN y FRIESEN 1969; MC CLAVE 1994; MC NEILL y LEVY 1993; MC NEILL, CASSELL y LEVY 1993 y MONTES 1994.

<sup>21</sup> Señalar es un complejo mecanismo que consta de tres componentes básicos: un punto de origen, una meta y una línea icónica o trayectoria que los une (MC NEILL, CASSELL y LEVY 1993, p. 5). Recuérdese que este tipo de gestos son de aparición muy temprana y cumplen con una función altamente comunicativa en los inicios de la adquisición. La madre, en compañía del niño, reconstruye el significado de lo que se señala al apuntar (MASUR 1983, MORFORD y GOLDIN-MEADOW 1992; NEWSON 1978). En términos de desarrollo, la persistencia de este gesto es notoria y puede decirse que en nuestro caso hay una mayor especialización de la función a medida que el niño crece.

A veces el elemento gramatical con función deíctica se acompaña con un gesto icónico que remite al significado de la palabra que diseña el movimiento gestual: “a pointing gesture thus is a deictic but also iconic in the sense that it represents the speaker orienting toward some entity in space”<sup>22</sup>. Es el caso de: “Y me peinaron *así* con una cola”. *Así* encuentra su interpretación en un movimiento de arriba abajo de la cabeza con la mano, semejando la caída de la cola de un caballo. Lo mismo sucede en: “Cada vez que chiflaban le hacían *así*”, donde los dedos pulgar e índice son llevados a la boca, hasta formar la figura tradicional para el chillido. El caso más claro de iconicidad en esta niña es el movimiento que realiza para representar un baile, el “del tico, tico”, cuyo nombre ha olvidado o no sabe, pero cuyo ritmo conoce a la perfección. Al tiempo que lo tararea rítmicamente hace los movimientos que lo caracterizan usando el torso, los brazos y las manos: “...bailaron una que tiene *tararará, tararará*”. Ya sin tararear, Marian repite el movimiento de izquierda a derecha para describir el movimiento del baile en patines: “La que me gustó más es la de... de los patines que se movía para *aquí*, para *allá* y es más divertido”.

Jéssica, por su parte, señala con un gesto preciso el lugar donde se llevó a cabo la fiesta. El dedo índice de su mano apunta directamente al suelo, lugar concreto que representa la escuela: “Bueno, *aquí* fue el festival”. Luego levanta el dedo índice para significar la lejanía de un día pasado: “[...] tratamos de convivir con ellas más *ese día*”. Después hace un gesto doble: se señala a sí misma con el índice y casi simultáneamente repite el gesto antes descrito, moviendo el dedo hacia arriba: “*ese día* fui con mi mamá a comer”. A diferencia de Marian, que se esfuerza por representar visualmente el baile que describe, con movimientos y entonación de la voz, Jéssica, con el soporte de la palabra, simplemente lo nombra: “Los niños de segundo bailaron el «tico, tico»”. En otros casos de niños de seis años, el gesto icónico encuentra referente en el movimiento y en la forma:

Fuimos a ver a Keiko que *se andaba nadando* y luego que se hacía *así* y *así*.

(Rosalinda, seis años)

Las manos de Rosalinda se unen en forma de flecha para moverse simétricamente de izquierda a derecha, dibujar en el aire los movi-

<sup>22</sup> MC NEILL *et al.* 1993, pp. 5-6.

mientos de la ballena al avanzar por el agua y fijarlos en la palabra por medio del gerundio. Bernardo, entusiasmado, describe el movimiento de los carritos de la montaña rusa:

I: A ver, ¿cómo va?

N: Da *puras vueltas* y luego va *así...* *Y luego cuando vas así, ¡fun!* Te bajas.  
(Bernardo, seis años)

Con movimientos ágiles de la mano, el niño dibuja círculos en el aire para simular vueltas, y luego hace un movimiento descendente para indicar el impacto de la bajada; la onomatopeya hace más expresiva la vertiginosidad de la caída: ¡*fun!*

En los niños de doce, el gesto icónico es más pleno, pues hay una correspondencia uno a uno entre gesto y significado; la función deíctica afianza la representación del significado que se quiere ilustrar.

I: ¿A qué secundaria vas a ir tú?

N: A la 72.

I: ¿Dónde está?

N: Es una que está *atrás* de Woolworth que está *cerca* de la 45, pero como a dos o tres cuadras... está *atrás* de *Woolworth*.

(Marisela, doce años)

La niña no se apoya en el efecto señalizador de *aquí* o *allá*. Con un gesto crea en el aire referentes cuyo significado se desentraña gracias a la participación del contexto esclarecedor: "Very often the references to an event-line are distinguished gesturally rather than verbally. Pointing, in particular, has a significance that can be fully understood only if the event-line is taken into account"<sup>23</sup>.

Para orientar la información, apunta con su dedo índice hacia la dirección real donde está la tienda con respecto al espacio físico de la entrevista; y después, moviendo la mano con la palma hacia atrás por encima del hombro, indica la localización de la escuela; termina el movimiento bajando la mano con la palma abierta, indicando la cercanía con la otra escuela.

En la producción de los niños de seis años se encuentra sistemáticamente una estrategia –casi ausente a los doce años– para lle-

<sup>23</sup> *Idem.*

nar con un gesto deíctico la representación de palabras cuyo significado es desconocido para el niño, o no viene a su memoria en el momento del habla. Es el recurso ideal para llenar vacíos semánticos y organizar el discurso mientras llega a la mente la palabra o se improvisa otro gesto que la sustituya y se refiera a algún aspecto de su significado, como le sucede a Marian en: “bailaron unas *desas* que tienen moño aquí”. La niña primero mueve los brazos hacia adelante en señal de desconocimiento: bailamos unas “*desas*”, y después lleva el dedo índice a la cabeza para señalar el lugar donde se pone el moño: “*aquí*”, único indicio para que el interlocutor llene el vacío semántico de *desas*. Algo semejante sucede en: “Los demás bailaron, *este*... hicieron con unas *destas*, ¿cómo se llama? ¡Mamá! Hicieron *esto* y *aquello*”. Sólo que aquí es más clara la tendencia de llenar huecos léxicos con palabras sin sentido ni referente real, pero que el niño da vida con gestos. En este caso, la necesidad de Marian por mantener la comunicación la lleva a tratar de describir los bailes cuyo nombre desconoce; sus señalizaciones reflejan más un esfuerzo por seguir la comunicación que por encontrar la palabra adecuada. De ahí que lleve las dos manos a la cabeza: primero en señal de ansiedad (“¡Mamá!”), y luego para pintar círculos con la mano en el vacío (“Hicieron *esto* y *aquello*”). En el discurso de los doce años, en cambio, Jéssica da la clave de la palabra buscada con el simple acto de nombrarla: “y los de cuarto bailaron Charlestón”.

Una serie de gestos reflejan con nitidez su función de apoyo a la palabra. En el discurso de seis años es frecuente el uso de elementos lingüísticos que portan significados vinculados con la subjetividad<sup>24</sup> –interjecciones, adjetivos calificativos, aumentativos, diminutivos, intensificadores–, notablemente reforzados con el gesto:

[...] pero luego ya se casaban [Cenicienta y el príncipe] y estaban  
¡*dubi!* ¡*dubi!*

(Rosalinda, seis años)

<sup>24</sup> KERBRAT-ORECCHIONI hace un minucioso estudio de los elementos de la subjetividad del lenguaje. Basada en el pensamiento de BENVENISTE, analiza todas las categorías lingüísticas que anclan la subjetividad (1987). Por mi parte, he estudiado algunos de estos elementos que encuentro como distintivos del habla de los años escolares. Véanse en este libro los artículos “De lo próximo a lo lejano: análisis comparativo en el habla infantil” y “De las interjecciones, muletillas y repeticiones: su función en el habla infantil”. En esta misma línea trabaja HEWITT 1994.

Rosalinda sustituye el nombre del verbo que completa su relato por una palabra en movimiento representada por el vaivén del cuerpo y la forma circular de los brazos, que simulan un abrazo: “¡*dubi!* ¡*dubi!*”. Este “¡*dubi!* ¡*dubi!*” roba, pues, sus rasgos semánticos al verbo bailar (no dicho) y le da expresividad y fuerza a la narración. De igual manera sucede con otro niño de seis años, quien se vuelve movimiento él mismo para escenificar el caos de un simulacro de terremoto:

[...] pero eso [formarse juntos en el simulacro] no funciona, eso más bien los perjudica porque *se meten todos a la bola* y ¡*prazz!* se caen.  
(Christian, seis años)

El niño hace una suerte de malabar en el que primero inclina el cuerpo hacia adelante, como si fuera a caerse (“se meten todos a la bola”), para volver hacia atrás y terminar con una interjección y un aplauso que imitan el ruido de la caída (“¡*prazz!* se caen”).

En los casos del habla de los seis años, la entonación<sup>25</sup> tiene un papel fundamental. En conjunción con el gesto y la palabra, ésta cierra el ciclo del acto comunicativo. En los siguientes ejemplos es notorio el efecto evocador que “la melodía del gesto y la mímica vocal”<sup>26</sup> producen en el habla:

I: ¿Dónde está Londres?

N: Mmm, *mucho bien lejos*, en donde le hablan inglés.

(Bernardo, seis años)

I: Oye, y ¿dónde queda Japón?

N: Como... haz de cuenta que está aquí México, ¿no? y aquí están los demás países, pero Japón y Australia están, ¡uy! *lejísimos, lejísimos, lejísimos, lejísimos*.

(Rosalinda, seis años)

<sup>25</sup> La entonación merecería un capítulo aparte. Por el momento sólo quede subrayada la idea de su importancia para entender cabalmente la tríada de la comunicación habla-gesto-entonación. Sobre este tema pueden consultarse CREIDER 1986, NEWSON 1978 y GUAÍTELLA 1995.

<sup>26</sup> Frase del título del artículo de GUAÍTELLA, que presenta un meticuloso análisis sobre la relación entre lo verbal, lo vocal y lo gestual. Para el mismo tema, véase MC CLAVE 1994.

- I: Y de los niños, ¿quién es tu amigo?  
 N: ¡Ay, ay, ay! Esto no se lo voy a decir.  
 N: A nadie se lo digo.  
 N: [...] ¡Estoy enamorada!

(Tatiana, seis años)

De estos ejemplos destacan tres puntos. El primero es el efecto enfático que produce la repetición de un elemento lingüístico y el uso de intensificadores: “*mucho bien lejos*”; “*lejísimos, lejísimos, lejísimos, lejísimos*”; “*ay, ay, ay*”. El segundo, el reforzamiento del énfasis que da la profusión de movimientos gestuales. El tercero es la consolidación de la expresividad con la fuerza que imprime la entonación.

Bernardo puntualiza la lejanía de Londres, elevando el brazo y moviendo la mano en semicírculos acelerados; Rosalinda pasa de un gesto a otro, señalando con el dedo índice hacia abajo la posición de México (“*aquí*”) y alejándolo un poco después, para señalar la de los otros países con un nuevo “*aquí*”. Luego de detenerse en el espacio con un ¡*uy!*, empieza a mover brazos y manos en el aire, haciendo semicírculos con las palmas volteadas hacia arriba (“*lejísimos, lejísimos, lejísimos, lejísimos*”).

Además del ritmo que marca la repetición, los niños, al enfatizar, modulan la voz con subidas y bajadas de tono que afirman el “dibujo” de la lejanía, la tristeza o la ironía producida en su habla. Cuando Tatiana confiesa estar “enamorada”, baja ostensiblemente el tono de voz, entorna la mirada y deja caer los brazos a lo largo del cuerpo.

La repetición causa otros efectos en los discursos de los niños de doce años. La efusividad pierde terreno, para cederle el paso a la precisión. Así sucede en los siguientes casos:

- I: ¿Qué sucede con las drogas?  
 N: ¡Ay!, son muy malas, destruyen; otros se ponen *locos, locos*.  
 (Lilia, doce años)

- I: ¿Y quién es Julieta?  
 N: Una chava *rica, rica*, ella fue la del tercer lugar en el concurso.  
 (Miriam, doce años)

El valor de la repetición se enriquece con el ritmo que marcan las pequeñas pausas entre las palabras repetidas, pronunciadas lenta y



pausadamente, y por el énfasis marcado por el dedo índice que señala una y otra vez hacia abajo. También es interesante observar lo que sucede en términos gestuales en la producción lingüística de ciertos adjetivos, como los diminutivos y los aumentativos.

I: Oye, ¿y cómo es Acapulco?

N: Está bien bonito, hay [un] *solecito tan calentote*, ¡ay!, hasta que no puedes salir.

(Nachely, seis años)

Y vemos la torre *bien grandota* y le digo a mi papá: «Papá, ¿de aquí se aventó el niño héroe?» «Sí», me dijo... y había *piedrosotas*.

(Marian, seis años)

Cuando fui y veía cangrejos *bien chiquitos*, después me fui a la otra playa en barco: la Roqueta es la arena *bien lisita*.

(Bernardo, seis años)

Fuimos a ver a mis abuelitos que la verdad ya están *bien, muy viejitos*, pero pues mi abuelita está *bien chaparrita* y *bien chiquita*.

(Marisela, doce años)

Aunque en los cuatro ejemplos anteriores se manejan más o menos los mismos elementos lingüísticos, la gestualidad que los acompaña es diferente. Los niños de seis años parecen querer abarcar con todo el cuerpo los tamaños. La dimensión se representa con movimientos corporales concentrados en brazos y manos: esbozando un gran círculo para ilustrar el "*solecito calentote*"; semirredondeadas y en movimiento para indicar "*piedrosotas*"; la mano abierta y moviéndose hacia abajo para simular la tersura de la arena "*lisita*" o la pequeñez de los cangrejos "*chiquitos*".

En Marisela se percibe una mayor concreción en el gesto y una mayor claridad para delinear la idea que representa. Su cuerpo permanece en reposo, mientras su mano abierta se dirige a la cara para representar las arrugas de la abuelita: "*muy viejita*", en tanto que con lentitud, baja la mano con la palma hacia abajo y la extiende a la altura de su hombro para indicar la baja estatura: "*bien chaparrita*" y "*bien chiquita*".

## ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Pese a la importancia que hoy en día ha adquirido la dimensión semiótica del lenguaje, es notoria la escasez de estudios teóricos sobre la gestualidad infantil. En el caso del español, el vacío es casi total; por tanto, todavía no hay parámetros sólidos para analizar este tema. Esto provoca una fuerte carga interpretativa y subjetiva en los pocos trabajos que se realizan. La naturaleza evanescente que comparten gesto y habla amerita una metodología rigurosa que los fije y permita estudiar su esencia. En ese sentido, hay una gran distancia con los trabajos sobre lengua oral y escrita para los que ya hay sistemas computarizados *ad hoc* para la transcripción y análisis sistemáticos de los datos<sup>27</sup>. Hay conciencia, pues, de la necesidad de investigar sobre la gestualidad para mejorar la comprensión del desarrollo, pero aún no hay herramientas consistentes para avanzar en ella.

Con respecto a las posibles respuestas a las preguntas sugeridas por este primer sondeo, encuentro que hay una evidente relación simbiótica entre gesto y palabra en el habla infantil de los años escolares, con diferentes manifestaciones en sus edades polares. A los seis años los gestos cumplen notablemente con una función interactiva y social. A los doce años la producción gestual es menor, y su función se orienta más hacia el valor representativo. Los gestos icónicos y deícticos apoyan el habla de ambas edades, pero hay una tendencia mayor a la deixis en los niños de seis años, donde el gesto es todavía capaz de sustituir a la palabra. Los referentes a los seis años son imprecisos, en tanto que a los doce, aun cuando sean abstractos, encuentran su significado en el contexto, lo cual apunta hacia la idea de desarrollo.

No hay gestos distintivos para cada edad, un mismo movimiento o movimientos semejantes pueden producirse a los seis o a los doce años; la diferencia está en la cohesión y coherencia lograda en el habla de los niños mayores. Será importante, en consecuencia, seguir arrojando luz sobre este campo.

<sup>27</sup> Para una explicación de estos dos sistemas, véase GARCÍA HIDALGO 1996.

## REFERENCIAS

- BARRIGA VILLANUEVA, R. 1997. "Significados y Sentidos en el habla infantil", en *Varia Lingüística y Literaria. 50 años del CELL. T. 1: Lingüística*. Eds. R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño. El Colegio de México, México. (*Publicaciones de la NRFH*, 8.)
- BARRIGA VILLANUEVA, R. 1992. "De las interjecciones, muletillas y repeticiones: su función en el habla infantil", en *Reflexiones Lingüísticas y Literarias. T. 1: Lingüística*. Eds. R. Barriga Villanueva y J. García Fajardo. El Colegio de México, México, pp. 99-113. (*Estudios de Lingüística y Literatura*, 25.)
- BARRIGA VILLANUEVA, R. 1990. "De lo próximo a lo lejano: análisis comparativo de deícticos en el habla infantil", en *Homenaje a Jorge A. Suárez*. Eds. B. Garza Cuarón y P. Levy. El Colegio de México, México, pp. 99-112.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. 1990. *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil*. [Tesis de Doctorado, El Colegio de México, México.]
- BEATTIE, G. y R. ABOUDAN 1994. "Gestures, pauses and speech: An experimental investigation of the effects of changing social context on their precise temporal relationships", *Semiótica*, 99, 239-272.
- BEAVIN BAVELAS, J., N. CHOVIL, D. A. LAWRIE y A. WADE 1992. "Interactive gestures", *Discourse Processes*, 15, 469-489.
- BOWERMAN, M. 1982. "Reorganizational processes in lexical and syntactic development", en *Language acquisition: The state of the art*. 2a ed. Eds. E. Wanner y L.R. Gleitman. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 319-346.
- CAPIRCI, O., J. M. IVERSON, E. PIZZUTO y V. VOLTERRA 1996. "Gestures and words during the transition to two-word speech", *Journal of Child Language*, 23, 645-673.
- CREIDER, CH. A. 1986. "Interlanguage comparisons in the study of the interactional use of gesture: Progress and prospects", *Semiótica*, 62, 147-163.
- EKMÁN, P. y W. FRIESEN 1969. "The repertoire of non-verbal behavior: Categories, origin, usage and coding", *Semiótica*, 1, 49-98.
- FLETCHER, P. y M. GARMAN 1998 [1979]. *Language acquisition. Studies in first language development*. 2a ed. Cambridge University Press, Cambridge.
- GARCÍA HIDALGO, I. 1996. "El sistema TEXTUS", en *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos en tres lenguas*. E. Ferreiro et al. Gedisa, Barcelona, pp. 203-235.
- GOMBERT, J. É. 1992. *Metalinguistic development*. University of Chicago Press, Chicago.

- GUÀITELLA, I. 1995. "Mélodie du geste, mimique vocale?", *Semiótica*, 103, 253-276.
- HALLIDAY, M. A. K. 1985. "Aprendiendo a conferir significado", en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Eds. E. H. Lenneberg y E. Lenneberg. Trad. P. Soto y M. E. Sebastián. Alianza, Madrid, pp. 239-267. (*Alianza Universidad, Textos*, 41)
- HEWITT, L. E. 1994. "Narrative comprehension. The importance of subjectivity", en *Pragmatics. From theory to practice*. Eds. J. Felson Duchan, L. Hewitt y R. M. Sonnenmeier. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J., pp. 88-104.
- JACKSON-MALDONADO, D., D. THAL y K. MUZINEK 1997. "Gestos, comprensión y producción de palabras: predictores del desarrollo lingüístico", en *Varia lingüística y literaria. 50 años del CELL*. T. 1: *Lingüística*. Eds. R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño. El Colegio de México, México, pp. 307-325. (*Publicaciones de la NRFH*, 8)
- KARMILOFF-SMITH, A. 1988. "Some fundamental aspects of language development after age 5", en *Language acquisition. Studies in first language development*, 2a ed. Eds. P. Fletcher y M. Garman. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 455-474.
- KENDON, A. 1994. "Faces, gestures, synchrony...", *Semiótica*, 102, 311-322.
- KENDON, A. 1992. "Abstraction in gesture", *Semiótica*, 90, 225-250.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1987. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Trad. G. Anfora y E. Gregores. Hachette, Buenos Aires.
- LOCK, A. 1978. *Action, gesture and symbol. The emergence of language*. Academic Press, London.
- MASUR, E. F. 1983. "Gestural development, dual direction signaling, and the transition to words", *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 93-109.
- MC CLAVE, E. 1994. "Gestural beats: the rythm hypothesis", *Journal of Psycholinguistic Research*, 1, 45-66.
- MC NEILL, D. 1986. "Iconic gestures of children and adults", *Semiótica*, 62, 107-128.
- MC NEILL, D. y E. T. LEVY 1993. "Cohesion and gesture", *Discourse Processes*, 16, 363-386.
- MC NEILL, D., J. CASSELL y E. T. LEVY 1993. "Abstract deixis", *Semiótica*, 95, 5-19.
- MONTES, R. G. 1994. "Relaciones entre expresiones verbales y no verbales en la organización del discurso", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 19-20, 253-272.
- MORFORD, M. y S. GOLDIN-MEADOW 1992. "Comprehension and production of gesture in combination with speech in one-word speakers", *Journal of Child Language*, 19, 559-580.

- NEWSON, J. 1978. "Dialogue and development", en *Action, gesture and symbol. The emergence of language*. Ed. Andrew Lock. Academic Press, London, pp. 31-42.
- NINIO, A. y C. SNOW 1996. *Pragmatic development. Essays in development science*. Westview Press, Boulder, Co.
- RAFFLER ENGEL VON, W. 1986. "The transfer of gestures", *Semiótica*, 62, 129-145.
- ROMAINE, S. 1984. *The Language of children and adolescents*, Basil Blackwell, New York.
- SCHMIDT, CH. L. 1996. "Scrutinizing reference: How gesture and speech are coordinated in mother-child interaction", *Journal of Child Language*, 23, 279-305.
- TUITE, K. 1993. "The production of gesture", *Semiótica*, 93, 83-105.
- WIERZBICKA, A. 1995. "Kisses, handshakes, bows: The semantics of nonverbal communication", *Semiótica*, 103, 207-252.



BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL  
ESTUDIOS SOBRE PRAGMÁTICA Y SEMIÓTICA  
DEL HABLA INFANTIL EN ESPAÑOL

- ÁVILA HERNÁNDEZ, S. en prensa. "Algunos elementos entonativos asociados a marcadores discursivos de vacilación", en *El habla infantil en cuatro dimensiones*. Ed. R. Barriga Villanueva. El Colegio de México, México. (*Estudios del Lenguaje*, 6.)
- BARRENECHEA, I. y J. F. SCHMITT 1989. "Selected pragmatic features in Spanish-speaking preschool children", *Journal of Psycholinguistic Research*, 18:4, 353-367.
- DIEZ-ITZA, E. 1992. *Pragmática evolutiva. Características suprasegmentales del input lingüístico infantil*. [Extracto, Tesis de Doctorado, Universidad Pontificia de Salamanca.]
- DIEZ-ITZA, E. 1993. "Variaciones tonales en el habla a los niños y adquisición del lenguaje", *Estudios de Psicología*, 50, 33-47.
- FIDELHOLTZ, J. y G. MONTES 1990. "Variation and markedness in the phonology of a child acquiring Spanish", en *Development and diversity. Language variation across time and space*. Eds. J. Edmonson, C. Feagin y P. Mühlhäusler. Instituto Lingüístico de Verano-Universidad de Texas, Arlington, pp. 507-528.
- JACKSON-MALDONADO, D. 1989. *Una palabra: multiplicidad de intenciones y funciones*. [Tesis de Doctorado, El Colegio de México, México.]
- JACKSON-MALDONADO, D., D. THAL et al. 1997. "Gestos, comprensión y producción de palabras. Predictores del desarrollo lingüístico", en *Varia lingüística y literaria. 50 años del CELL*. T. 1: *Lingüística*. Eds. R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño. El Colegio de México, México, pp. 307-325. (*Publicaciones de la NRFH*, 8.)
- JUNCO PEÑA, N. 1984. *Evaluación pragmática del lenguaje infantil en la etapa de una palabra*. Universidad de Las Américas, Puebla.
- LEHMANN, I. B. y J. SCHMITT 1989. "Selected pragmatic features in Spanish speaking preschool children", *Journal of Psycholinguistic Research*, 18:4, 353-367.

- LOLAS, F. 1994. "Sobre el lenguaje emocional. Consideraciones críticas sobre métodos de análisis", *Lenguas Modernas*, 21, 169-178.
- LÓPEZ ORNAT, S. 1977. "Un *ovejo* tiene cinco patas. Lenguaje: interpretaciones evolutivas de la señal", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 32:145, 211-224.
- LOZANO, H. y R. PUCHE-NAVARRO 1998. "Paradigma y sintagma. Chiste gráfico y tira cómica. Un estudio experimental", *Infancia y Aprendizaje*, 84, 99-113.
- MARTÍNEZ CASAS, R. y V. M. A. ROMERO 1998. "La fonología de las primeras palabras del español de la ciudad de México", en *Una relectura a lo propuesto por Roman Jakobson*. Eds. P. Gómez y J. L. Iturrioz Leza. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 21-34.
- MORA, A. DE LA 1995. "La entonación de los niños de la ciudad de México", en *Actas del IV Congreso Internacional de El Español en América, 7-11 de diciembre de 1992*. T. 1. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, pp. 660-664.
- MORA, A. DE LA 1995. "La entonación en el proceso de adquisición del lenguaje", en *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica*. Eds. R. A. Marín y Y. Lastra. México, UNAM, pp. 535-541.
- MUZINEK, K. 1995. *La relación entre gestos y lenguaje en niñas de habla hispana entre los 20 y 36 meses de edad*. Universidad de Las Américas, Puebla.
- PANDOLFI, A. M. 1991. "Divergencias formales y funcionales del registro lingüístico infantil en niños menores de tres años. Guía teórico-práctica", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 4:2, 185-201.
- SIGUÁN, M. 1984. "Del gesto a la palabra", en *Estudios sobre la psicología del lenguaje infantil*. Ed. M. Siguán. Pirámide, Madrid.
- SOLÉ, M. R. 1991. "La génesis de las preguntas desde una perspectiva interaccionista", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XI:3, 157-164.
- TRIADÓ, C. y M. RIVERO 1998. "Los orígenes del gesto de indicación", en *II Congreso Internacional sobre la adquisición de las Lenguas del Estado*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- ZORRIQUETA, M. E. 1996. "Desarrollo de las convenciones pragmáticas en la adquisición de las oraciones de relativo en castellano", en *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*. Ed. M. Pérez Pereira. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 329-333.



## IV. SEMÁNTICA



## SIGNIFICADOS Y SENTIDOS EN EL HABLA INFANTIL\*

El punto nodal en la construcción de la teoría de la adquisición del lenguaje<sup>1</sup> es precisar cómo evoluciona el lenguaje infantil, cómo a partir del desarrollo de diversas áreas interdependientes –semántica, cognición y pragmática– el niño llega al dominio de su lenguaje, entendido éste como la conjunción de competencia lingüística y competencia comunicativa.

En este complejo proceso en que formas y funciones van cambiando y reorganizándose<sup>2</sup> al tiempo que el niño crece, el desarrollo no sólo significa la expansión del repertorio lingüístico sino un fino y delicado trabajo en el que la interacción personal se entrelaza con la reestructuración de todo el andamiaje del sistema formal y conceptual de la lengua<sup>3</sup>. Las formas ya adquiridas se enriquecen con otras nuevas o se relacionan de manera más compleja con las ya existentes; los contenidos, por su parte, cobran más fuerza y profundidad al expandir los significados subyacentes y ampliar el espectro de su uso.

\* Publicado en *Varia lingüística y literaria. 50 años del CELL. T. 1: Lingüística*. Eds. R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño. El Colegio de México, México, 1997, pp. 327-342. (*Publicaciones de la NRFH*, 8.)

<sup>1</sup> Pese al gran desarrollo en el ámbito de los estudios de la adquisición, como ya señalan FLETCHER y GARMAN 1979, no ha habido hasta ahora ningún avance teórico importante. A pesar de las grandes aportaciones de la teoría de la aprensibilidad, el constructivismo piagetiano y la perspectiva de interacción social vygotskiana, no se ha alcanzado una teoría unificada del desarrollo lingüístico infantil (p. XI).

<sup>2</sup> BOWERMAN 1982. El conocido principio postulado por SLOBIN como el punto de partida del desarrollo de la gramática: “new forms first express old functions, and new functions are first expressed by old forms” (1973, p. 184), es la base donde descansa la idea de la reorganización del lenguaje en los sucesivos estadios de desarrollo. BOWERMAN, quien ha trabajado con esta idea ampliamente, sostiene que este proceso cobra especial vitalidad en los años escolares, “after the child has acquired a workable vocabulary and some basic ability at sentence construction. Before reorganization in any particular linguistic domain takes place, children may be able to produce elements from that domain quite fluently” (1982, p. 139).

<sup>3</sup> NINIO y SNOW 1996.

El adjetivo calificativo es una de las categorías gramaticales que reflejan con más nitidez este proceso; su compleja naturaleza lleva al niño a recorrer varios estadios antes de penetrar su verdadera esencia. Tendrá primero que caer en la cuenta de que el género y el número de un adjetivo dependen de los nombres que acompaña; de que su posición –ya antepuesta, ya postpuesta– está en estrecha relación con la variación de sentidos<sup>4</sup>; pero, sobre todo, el niño tendrá que descubrir que tras los adjetivos hay varios significados relacionados no sólo con el nombre que califican sino con otros nombres que pueden recibir algo de su esencia y adquirir nuevos sentidos.

De aparición muy temprana<sup>5</sup> en el léxico infantil, los adjetivos calificativos van transformando o matizando sus significados con el uso y con el conocimiento del mundo, de tal manera que, ya en las llamadas etapas tardías –de seis a doce años–, el niño tiene un dominio más amplio de su información semántica<sup>6</sup>, especialmente la de los adjetivos relacionados con dimensiones o con ciertas cualidades de tipo evaluativo. El niño va tomando conciencia de que los rasgos esenciales o prototípicos de un adjetivo pueden trasladarse de un objeto a otro, de un objeto a una acción, o de un objeto a algún sentimiento. Así, por ejemplo, el adjetivo *grande* que medía el mundo circundante del niño pequeño<sup>7</sup>: casa *grande*, papá *grande*, coche *grande*; trasvasará su sentido de tamaño físico a una dimensión psicológica en el habla de un niño mayor: emoción *grande*, dolor *grande*, mujer de *grandes* decisiones; esto es, va más allá de lo medible a dimensiones más abstractas o inconmensurables. Gombert, en su

<sup>4</sup> Me refiero aquí concretamente al español y a sus problemas de concordancia entre categorías gramaticales que se relacionan, y a los cambios semánticos que suponen el lugar que ocupa el adjetivo antes o después del nombre que acompaña. Al respecto véase KLEIN-ANDREU 1983, quien hace un pormenorizado análisis de la posición del adjetivo, inserta en factores contextuales y de uso, fundamentales en el proceso de adquisición.

<sup>5</sup> La adquisición de los adjetivos calificativos, en especial los de naturaleza contrastiva, han ocupado páginas enteras en los estudios psicolingüísticos. En las décadas de los setenta y ochenta, los CLARK 1977 y los DE VILLIERS 1978 trabajaron meticolosamente la génesis de la significación en los niños. El punto de partida para sus investigaciones fueron las oposiciones polares que presentan una gran complejidad conceptual y son comprendidas muy tarde en el curso de la adquisición del lenguaje, precisamente por su naturaleza: "The problem is that categorical interpretations of relative adjectives can be quite complex and that at any rate require relative comparison" (SMITH *et al.* 1986, p. 593).

<sup>6</sup> HALL 1994, p. 1299.

<sup>7</sup> HARRIS y FOLCH 1985, pp. 685-686.

estudio sobre el desarrollo metalingüístico, menciona tres fases por las que atraviesan los adjetivos usados por niños entre los seis y los doce años, hasta llegar a la comprensión de su sentido metafórico. Transcribo aquí la parte sustantiva de cada fase pues apoya la idea central de este trabajo:

1. In 6 to 7-year-olds, a magic approach to metaphor invokes action by a superior force (for example, the psychological meaning of the adjective 'hard' is explained by the fact that God has turned the heart of the 'hard' person into stone). Other children of the same age replace the relationship of identity (person=hard) with a relationship of contiguity (the 'hard' person is envisaged as being surrounded by walls of stone).
2. In 8-to-9-year olds, the interpretation is dominated by physical characteristics (a 'hard' person has hard muscles).
3. It is not until the age of 10-12 that children become aware of the psychological meaning of such adjectives<sup>8</sup>.

Adjetivar supone un entramado de contrastes, matices, selección y distribución de rasgos primarios y secundarios que se entrelazan a lo largo de las varias etapas del desarrollo lingüístico infantil. Precisamente esta reestructuración semántica de los adjetivos se afina en los años escolares<sup>9</sup>, que marcan una "frontera psicolingüística"<sup>10</sup> con las etapas tempranas de adquisición, para dar paso a un nuevo hito en el desarrollo lingüístico. Es en estos años cuando el niño desarrolla su pensamiento lógico y, por ende, conceptualiza e interactúa

<sup>8</sup> 1992, p. 88.

<sup>9</sup> En estos años la escuela enfrenta al niño a un tiempo a los retos de la lecto-escritura y a los nuevos contextos comunicativos que supone el ámbito escolar (ROMAINE 1984, pp. 166-167). Es en estos años cuando se consolidan y convergen procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos, enriqueciendo el lenguaje infantil en su contenido intencional y comunicativo (NINIO y SNOW 1996, p. 143).

<sup>10</sup> KARMILOFF-SMITH 1988. Sobre la misma línea de pensamiento de BOWERMAN 1982, esta autora postula que el desarrollo lingüístico entra en una fase de cambios fundamentales de los cinco años en adelante, en los que el proceso de reestructuración lingüística se complica pues en el juego intra-extraoracional el niño reacomoda categorías dentro de la nueva dimensión comunicativa que supone el discurso (1986, p. 455). Por su parte, GOMBERT añade: "the age of 6-7 seems to be an age of transition [...] It is at this age that we observe the passage from a use of language based exclusively on experienced reality to the possibility of apprehending linguistic objects in a metalinguistic way which implies that they are distinguished from their extralinguistic referents" (1992, p. 91).

con el mundo circundante de manera distinta. En el caso de los adjetivos se inicia el desprendimiento de etiquetas fijas para establecer un proceso de construcción de nuevos sentidos y usos en los adjetivos<sup>11</sup>.

En este trabajo me propongo describir algunos de estos cambios en el habla de niños de seis y doce años, consideradas como los polos en las etapas tardías<sup>12</sup> de la adquisición del lenguaje. El objetivo es analizar semejanzas y diferencias en la producción de ciertos adjetivos calificativos que, por la variedad de matices en su significación, apoyan la idea de un desarrollo lingüístico a lo largo de este tiempo.

Los adjetivos que aquí analizo<sup>13</sup> surgieron de una situación interactiva y de diálogo con niños de seis y doce años sobre una misma temática iniciada por mí, pero conducida, las más de las veces, por los propios intereses infantiles: narración de telenovelas –sobre todo–, juegos y diversiones, hechos y recuerdos personales emotivos o graciosos. Lo interesante de esta situación fue observar cómo la trama conversacional se tejía, finalmente, con los hilos que los niños seleccionaban, poniendo en juego la habilidad, si bien muy temprana aún, en plena efervescencia, que ponía de manifiesto las diferencias del habla entre una y otra edad<sup>14</sup>.

En este trabajo me limitaré exclusivamente al análisis de los sentidos y significados de dos tipos de adjetivos –*grande*, *chico* y *alto*– y los evaluativos –*bonito-feo* y *gordo*–<sup>15</sup>, cuya complejidad con-

<sup>11</sup> PYNTE *et al.* 1991, p. 191.

<sup>12</sup> Como bien señaló HURTADO en su estudio sobre estructuras tardías en el lenguaje infantil, “los periodos de adquisición se dividen un tanto arbitrariamente en tempranos –los dos primeros años– y tardíos –los que van de los seis a los doce–” (1984, p. 23). Más allá de la precisión de esta división, es un hecho que el desarrollo lingüístico es un largo proceso que termina bien entrada la adolescencia y que involucra conocimiento lingüístico y del mundo (ROMAINE 1984, p. 3).

<sup>13</sup> SyD 1990. Véase el apartado “Sobre los *corpora*”, pp. 281-282, en este mismo libro.

<sup>14</sup> NINIO y SNOW 1996. De acuerdo con estas autoras, la habilidad para elevar el contenido real (más información y más elementos significativos) de la conversación emerge tardíamente: “It may seem paradoxical that we identify this centrally conversational skill as late-emerging skill conversation is one of the domains in which children widely assumed to be precocious” (p. 143).

<sup>15</sup> Cabe aclarar que en el *corpus* aparece un total de 65 adjetivos calificativos. Lo importante es que, por frecuencia, los niños pequeños producen más que los mayores (por el reiterado uso de dos o tres) pero por ocurrencia los niños de doce años de edad tienen una mayor producción y versatilidad. Esto revela no sólo un

ceptual<sup>16</sup> hace que su producción (y su comprensión)<sup>17</sup> sufran transformaciones en el habla de los niños durante los años escolares.

#### DE LO MEDIBLE A LO INCONMENSURABLE

Empecemos el análisis con los adjetivos *grande-chico* y *alto*, cuyo significado principal se asocia con la idea de tamaño, y de ahí se traslada a otros sentidos que pueden llegar a abarcar la grandeza espiritual, cuya intangible dimensión es meramente metafórica.

*Grande* y *chico* muy pronto forman parte<sup>18</sup> del repertorio lingüístico de los niños. Veamos ahora en estos ejemplos qué sucede con estos adjetivos producidos por niñas y niños a los seis años.

1 Mi hermana tiene una bicicleta más *grande* que la mía.

---

conocimiento más amplio del mundo sino un dominio más profundo de conceptos, por un lado, y, por el otro, una variada posibilidad de descripción que, sin trascender del todo el rasgo valorativo (como sucede a los seis años), va más allá de él. Ejemplifico con algunos de estos adjetivos: “él era *inocente*”; “los muchachos se ponen *sentimentales*”; “ahora no sé, estoy *indecisa*”; “fue un viaje *emocionantísimo*”; “tiene una imaginación muy *fantasiosa*”; “están como quien dice *histéricos*”; “vive en una casa de tipo *colonial*”; “son ideas de las personas que son *científicas*”; “están medio *neuróticos*, es que se enojan”; “tiene una plática *agradable*”.

<sup>16</sup> De acuerdo con DE VILLIERS y DE VILLIERS, la importancia de estos adjetivos en el proceso de adquisición va en tres direcciones: “first these adjectives constitute an important way of describing and identifying objects; second, many studies have revealed a consistent ordering in their acquisition and in the difficulty children have with them; and third, children make interesting errors and substitutions in acquiring the full set of adjectives, errors that are suggestive of the way in which semantic development proceeds” (1978, p. 136).

<sup>17</sup> El problema de la comprensión-producción rebasa los objetivos de este trabajo. Baste con mencionar esta dicotomía para el entendimiento pleno del proceso de adquisición: en las primeras fases, el niño comprende mucho más de lo que produce; después, el proceso se complica, pues el considerable aumento en la producción del niño no significa necesariamente la comprensión global de todo lo que supone de significado subyacente de esta producción.

<sup>18</sup> En efecto, existe un consenso entre los psicolingüistas sobre la muy temprana adquisición de estos adjetivos. Sin embargo, tal como afirman EBELING y GELMAN, el significado de *grande* y *chico* “appears to be intrinsically complex, because the mapping is not simply between a word and an object but rather between a word and a comparison between at least two objects. Moreover the way in which relational terms such as *big* and *little* depend on the user’s frame of reference” (1988, p. 888).

Aquí observamos el significado canónico de *grande*<sup>19</sup> para calificar el tamaño de la bicicleta; además, la comparación afirma la pertinencia de este uso: el tamaño se mide en contraste y es relativo siempre a un punto de referencia. En los siguientes ejemplos, en cambio, encontramos ambigüedad en el uso.

- 2 En mi salón hay dos Brendas, una *grande* y una *chica*.
- 3 ...después mi hermana *Fabiola*, que es *más grande* que yo, tiene once años, que se sube y le pusieron un bote poco más *grande* y brincó un poco más *alto*<sup>20</sup>.
- 4 Vienen en la tarde los *grandulones*, porque ahí es de los *chiquitos* y de los *grandulones* que siempre les andan pegando.
- 5 Y mi papá tiene un amigo bien *grande*, se llama Roberto, ya tiene canas y trabaja en una patrulla.

En el segundo ejemplo hay dos interpretaciones posibles: una, en la que la niña traslada el sentido de tamaño al de altura –verticalidad– de las Brendas, una Brenda es más *alta* que la otra; la otra interpretación va en el sentido de la edad, el tamaño se relaciona aquí con el tiempo cronológico, una Brenda será mayor que otra y por tanto tendrá más años que la *chica*.

En 3, *Fabiola* tiene obviamente más edad que la niña que habla, pues el contexto descifra la clave: frente a sus seis, *Fabiola* tiene once años. Más tarde, sin embargo, vuelve al uso de *grande* en el sentido de *altura*, pues el bote del que *Fabiola* brinca *alto*, es más *grande* ('*alto*') del que le habían puesto antes para las competencias de *altura*.

<sup>19</sup> La mayoría de los ejemplos de este *corpus* son de esta índole. Lo *grande* y lo *chico* están en íntima relación con el tamaño: "la torre bien *grandota*"; "C.U. es bien *grandote*"; "«los ziguis» tienen la cabeza bien *grandota* y la nariz *chiquita*"; "tiene su *pelito* bien *chiquito*", en donde podemos ver el uso pertinaz del aumentativo y del diminutivo muy propio de los niños de seis años. En investigaciones recientes se ha comprobado que se encuentran "numerous instances of children making early uses of diminutives" (SVAIB 1996, p. 149) para enfatizar su habla o aminorar su efecto, según sea el caso: "marcito bien *chiquito*", "montaña *chiquita*" y "trampolín *chiquito*".

<sup>20</sup> Aunque ajeno a los objetivos de este trabajo, es interesante hacer notar cómo, en el habla de los seis años, *Fabiola* (ser animado) y el bote (ser inanimado) pueden compartir la cualidad del tamaño *grande* y la altura, *alto*, no así la acción de brincar, que sólo puede ir en sentido de la verticalidad. Si bien queda todavía un largo trecho por andar hacia el dominio gradual de la significación de un adjetivo, hay ya un conocimiento de ciertos usos inherentes a la semántica de los verbos que impiden decir "brincar *grande*".



Los *grandulones* del ejemplo 4 pueden serlo por *altos* o por *mayores*; el aumentativo sirve para enfatizar el abuso contra los *chiquitos* que frente a ellos pueden ser *bajos* de estatura o más *jóvenes* de edad; el niño no da pistas sobre hacia dónde va su uso. Por lo contrario, en 5, el amigo del papá de la niña que habla es *grande* porque tiene canas, no hay duda que la niña traslada los rasgos de *viejo* a los de *grande* enfatizados con el adverbio *bien*. A diferencia de lo que sucede en esta oración donde *bien grande* significa *viejo*, en 6 aparece un uso común a los seis años donde el adjetivo tiene más carga emotiva que significativa: *vieja* no es sinónimo del paso de los años, sino de *fealdad*, de pérdida de lo *bonito* por no estar *nuevo*, como en el caso de la muñeca:

6 Y tenía una Barbie pero ya *vieja*, ¡*fea*!

Finalmente, en el siguiente ejemplo se imbrica una nueva dimensión: la *profundidad*, que comparte sus rasgos con el *tamaño* y la *altura*:

7 Me llevan a una alberca *chica*, *chica*, y me llega hasta por *aquí*, porque era muy *chica* para que los niños no se ahogaran, los *chiquitos*... Pero luego nos llevó a una alberca *grande*, *grande*, *grande* entonces no estaba muy *honda*.

Aunque con un uso ambiguo, el niño da la clave de su interpretación con el deíctico *aquí* que indica a qué altura de su cuerpo llega el agua de la alberca y, por consiguiente, su poca *hondura* o *profundidad*. Sin embargo, después se complica la interpretación pues la reiteradamente *grande* alberca donde llevan a la niña no es muy *honda* —como se esperaría—, porque el interés vuelve a centrarse en el tamaño. Es claro, pues, que hay un uso un tanto oscilante del significado de *grande* y *chico* que va del sentido estricto de tamaño al de la edad. Por otro lado, la dimensión de lo *grande* abarca seres animados: Brenda, Fabiola, Roberto, los niños; y seres inanimados como la bicicleta y la alberca. En este caso, a los seis años, la polisemia de *grande* se abre a los sentidos de tamaño, edad cronológica y profundidad.

Veamos ahora algunas expresiones interesantes de los doce años:

8 Después del temblor nos cambiamos a una escuela más *grande*.

9 José, mi hermano más *grande*, estudia computación.

Como se observa, 8 y 9 están en el mismo rango de la producción de los seis años; *grande* abarca el sentido de tamaño y de edad, y califica a seres animados e inanimados. En 10 hay un giro interesante que refleja un paso adelante en el dominio del significado de los adjetivos, la niña se pone en la perspectiva del tiempo y sobre ella presagia lo que quiere ser en el futuro cuando tenga más edad. Aquí, el *grande*, referido a la edad, es la condición para alcanzar una meta y sus límites dependen del paso del tiempo.

10 Cuando sea *grande* voy a ser *científica*.

En 11 vemos cómo ahora la edad avanzada es capaz de realizar una paradoja, expresada merced a un lenguaje más elaborado. La abuelita *viejita* –*grande* en años– se ha convertido en *chiquita*, *chaparrita* de tamaño.

11 Fuimos a ver a mis abuelitos que la verdad ya están muy *viejitos*, pero mi abuelita está bien *chaparrita* y bien *chiquita*.

En 12 el tamaño real trasciende para referirse a un tamaño metafórico. Vemos ya un manejo simbólico del corazón como recipiente de la bondad: mientras más *grande*, mayor será la dimensión de las acciones de quien lo posea. Sin duda, se da un desarrollo conceptual<sup>21</sup> que permite el trasvase de una característica meramente física a otra de índole más espiritual o moral.

12 Mi abuelo tenía un *gran* corazón, fue un *gran* hombre.

Un caso similar a éste se da en 13; la magnitud sirve para medir sentimientos:

13 Sus preocupaciones eran *grandes*.

El hecho de atribuir tamaño a las preocupaciones, que no tienen un referente tangible, revela también una finura en la naturaleza de la

<sup>21</sup> La capacidad de metaforizar surge de un largo procesamiento de conceptos; es el último de los pasos para llegar a lo simbólico: "The full comprehension of metaphors appears very late and has often been related to the ability to perform concrete operations or to the onset of the stage at which the child is able to perform formal operations" (GOMBERT 1992, p. 88).

percepción de la realidad, el sentido de su dimensión irá en razón directa del conocimiento del mundo del niño.

El adjetivo *alto* sigue caminos paralelos a *grande* y *chico*, pero con sus rasgos distintivos propios. Veamos el siguiente grupo de ejemplos producidos a los seis años:

- 14 [Le dicen profesor Jirafales] porque es muy *alto*.
- 15 En el circo, los changos saltaban *alto*.
- 16 Me caí del agua pero estaba *bajita*.
- 17 De *alta* que es la ruta [a Veracruz] me canso.

En 14, el significado prototípico se distingue claramente en el uso pertinente del adjetivo. El niño percibe la altura como dimensión de verticalidad, en este caso en relación directa con la jirafa, animal *alto* que evoca el nombre del profesor. Esta cualidad de los seres animados e inanimados es trasladada a la manera de realizar acciones, y entonces los changos saltan *alto* como en 15, al igual que en 3, donde Fabiola brinca más *alto*.

En la oración 16, el niño habla del opuesto de *alto* para calificar la escasa *profundidad* de las aguas: *bajita* será la medida para la *hondura* ya no de la alberca sino de las aguas. Pero ya en 17 hay una clara traslación de significados que muestra que la niña aún no fija el significado principal de *alto* y toma los rasgos de la *verticalidad* para describir la *largura* de su trayecto para Veracruz. Como es de esperarse, los niños de doce años manejan con soltura el significado primario de *alto*, relacionándolo en primer término con la dimensión:

- 18 El otro maestro, el que ya había venido, el *alto*, era muy *aburrido*.

Es claro que la *altura* es el rasgo distintivo del maestro, de tal forma que puede ser calificado sin temor a confusión pues su referente de *altura* es seguramente reconocido en el contexto.

En 19 se da una alternancia entre las ideas de dimensión y de edad. Hay un entrecruce de significaciones que ponen en juego los sentidos de altura –estatura– y de edad<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> De hecho, es frecuente esta traslación de sentidos en el habla adulta, donde los significados de *grande* y *chico* se entrecruzan a menudo con los de *viejo* y *joven*, o los de *pequeño* y *corto*. Este caso no es privativo entonces del habla infantil. Lo que sí es privativo de ciertas etapas es, o bien la confusión de significados (DE VILLIERS y DE VILLIERS 1978, p. 141), o la rigidez de uso de algunos de ellos. El desarrollo lingüístico propicia la expansión de sentidos, hasta llegar a matices más sutiles e intangibles.

- 19 Como yo era *altita* de *chiquita*, me escogían para las competencias de salto.

En los ejemplos que siguen se dan varios sentidos diferentes a los de la producción de los niños de seis años, que reflejan un despliegue más rico del significado de *alto*:

- 20 Le gustaba la velocidad *alta* cuando iba en la carretera.  
 21 Los vendían en *alto* precio.  
 22 Y cuando vio un vampiro colgado en *alto*, se llevó *chico* susto.  
 23 Mis ideales son muy *altos*, quiero ser *científica*.

De nuevo estamos ante matices que el conocimiento del mundo y la madurez cognoscitiva van cediendo al desarrollo lingüístico. El espectro de la dimensión se amplía y va del tamaño a la intensidad, a la percepción visual y a la magnitud de lo intangible. Además de esta sutileza de sentidos, hay que notar en este grupo que el lugar que ocupa el adjetivo añade una clave más a su semántica. Un *alto* precio sin duda tiene más fuerza expresiva que precio *alto*; un *chico* susto, además de la paradoja, agudiza la intensidad del relato. El niño de doce empieza a moverse ya en los terrenos de la metáfora y de la ironía, e incluso de los sinsentidos, trasciende el significado primario de los adjetivos para desdoblar sus sentidos y enriquecer su habla.

#### UN MUNDO DUAL

En este segundo grupo de adjetivos me centraré en los pares *bonito-feo* y *bueno-malo*, cuya naturaleza se inscribe en los complejos terrenos de la subjetividad<sup>23</sup> y, con ella, en la manifestación de la afectividad y la valoración.

<sup>23</sup> Para BENVENISTE, la naturaleza del lenguaje emana de la subjetividad: “es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto”. Gracias a esta subjetividad el hombre impregna su lenguaje de emotividad y sentimiento (1978, p. 180). En las primeras etapas de adquisición, y ya en las tardías, hay una notable tendencia en los niños a centrar su habla en esta función emotiva. Parece haber una consecuencia del poder expresivo de la palabra y de ahí el constante uso, muy especialmente a los seis años, de enfatizadores diminutivos y aumentativos. Sería interesante profundizar en esta tendencia para saber si es general en el proceso de adquisición, o es privativo de ciertas culturas en donde la interacción madre-hijo puede propiciar esta forma expresiva y dejarla impresa durante varios años en el

En esta muestra que trabajo, *bonito* y *feo* son un coto casi privado para los seis años, cercados aún dentro de una perspectiva egocéntrica<sup>24</sup>. Las ideas quedan presas en un molde de lo *bonito* o de lo *feo*, tan estereotipado que llega a vaciarse de contenido semántico, para ceder paso a lo decididamente afectivo. Hay en los niños de seis años un reiterado uso de *bonito* y *feo* –como una muletilla– que sirve para describir el mundo circundante y llenar huecos léxicos:

24 En el barco está ¡*bien bonito*!

25 *Bien divertido* se veía el mar, ¡*bien bonito*!

26 El bailable estuvo *bien bonito*.

27 [El mar] *Bonito*... pero no hemos ido... pero se me hace que está ¡*tan bonito*!

28 Vi que estaba todo *derrumbado* [con el terremoto] y a mí me gusta México, ¡*bien bonito*!

29 Me voy a un templo que nos enseña coritos *bien bonitos*.

Además de la persistencia de calificar todo como *bonito*, todos los niños y niñas acompañan al adjetivo con el adverbio *bien* y *tan* para darle más énfasis a su expresión; esta situación podría explicarse en términos de función fática<sup>25</sup>, en la que el niño busca reiteradamente el contacto y la atención de su interlocutor en la conversación al exagerar el tono expresivo, le resta calidad al contenido del relato y lo vuelve un tanto repetitivo e intrascendente como en la oración 27, en donde ¡*tan bonito*! es más un cliché, o la 28, en donde la necesidad de mostrar entusiasmo lleva a la niña a afirmar que México todo derrumbado está ¡*bien bonito*!

A los doce años el marco de referencia para calificar al mundo se amplía; lo *bonito* no es el centro de interés, sino un lugar más en el mundo de las cualidades.

---

desarrollo del niño. Para un pormenorizado trabajo sobre los elementos subjetivos del lenguaje, véase KERBRAT-ORECCHIONI 1987.

<sup>24</sup> EBELING 1994, p. 1179.

<sup>25</sup> De acuerdo con JAKOBSON, la primera función que adquieren los niños es la fática, que “sirve sobre todo para establecer, prolongar o interrumpir la comunicación, para cerciorarse de que el canal de comunicación funciona” (1985, p. 356). Esta función, junto con la expresiva, está claramente presente en el habla infantil de los seis años; parece una paradoja: por un lado hay todavía un lenguaje muy circunscrito en el mundo del niño, pero por el otro, hay una necesidad manifiesta de entablar contacto con el interlocutor y de lograr su interés enfatizando el habla con elementos subjetivos.

- 30 Se oía bien, estuvo *muy bonito* el popurrí.  
 31 Las niñas se veían *bonitas* con sus minifalditas, bailando.

*Feo* sigue la ruta de *bonito* a los seis años, se acompaña la mayoría de las veces por enfatizadores que aumentan la atención del interlocutor y que subrayan la emotividad de los niños. Las cosas y las sensaciones se dan en el limitado rango de lo *muy bonito* o lo *muy feo*.

- 32 Se empezaron a escuchar gritos, así, *bien feo*.  
 33 Es que vi *bien feo*, ahí en el mar.  
 34 ...pues sentía *bien feo* cuando daba vueltas.  
 35 Se siente *muy feo* cuando te dejan allá arriba, se me revuelve el estómago.  
 36 ¡Ay! es *bien fea* [la casa de los espantos], cuando vas en el coche, se ve una mano ¡ay!, *bien fea*.

La única ocurrencia de *feo* a los doce años en este *corpus* tiene un particular interés:

- 37 Y después [del temblor] nos fuimos para olvidar todo lo *feo* que pasó ahí.

La *fealdad* sale de los estrictos límites del ser, estar o sentir a los seis años, para materializarse en la narración en una experiencia negativa. *Malo-bueno* es otra pareja muy presente en el mundo dual de esta edad; es otra forma limitada de ver el mundo a partir de dos polos infranqueables que establecen una correlación singular con lo *feo* y lo *bonito*. Los significados son únicos y los sentidos, predecibles. No hay mucha opción, o se es *bueno*:

- 38 Las hadas son *buenas*.  
 39 Su mamá sí era *buenas*.  
 40 Unos monstruos muy *buenos* se pelearon con ellos.  
 41 El ladrón creí que era *bueno*.

o se es, en contrapartida, malo:

- 42 Se trata en que su hermano era muy *malo*.  
 43 Porque ella es muy *mala*.  
 44 ¡Uy! y es muy *mala* conmigo.

Sin embargo, en 45 y 46 tenemos ya una expansión del significado. El rasgo distintivo de la *maldad*, negación de lo *bueno*, se traslada al de enfermedad, carencia, negación de la salud, sinónimo de lo *positivo*, lo bueno:

- 45 No vino a la escuela porque está *mala*.
- 46 No corre porque está *mala* de su pie.

A los doce años hay un evidente enriquecimiento en la percepción de *bueno* y *malo*. Además de los significados prístinos de *bondad* (positivo) y *maldad* (negativo), nos encontramos con una amplia gama de posibilidades que sobrepasa las cualidades intrínsecamente humanas para calificar todo tipo de objetos y acciones:

- 47 Tuvimos una *buen* plática.
- 48 En la escuela pasan muy *buenas* películas.
- 49 Éste va a ser el uniforme *bueno*, el de las seleccionadas.
- 50 Era un indio *bueno* que ayudaba a todos.
- 51 Es un *buen* futbolista ya que hace *buenas* jugadas.
- 52 Muy *buen* la psicóloga de mi prima, comprende todo.

El hecho de expandir un significado propio de lo humano a los objetos de la realidad, conjugado con la colocación del adjetivo detrás o delante del nombre, apoya la idea de un desarrollo lingüístico a esta edad. Los niños de doce años pueden recorrer ya una escala jerárquica de posibilidades en su valoración de personas, cosas y acciones; los marcos de referencia se amplían fortaleciendo su discurso en particular y su comunicación en general. Esta situación se refleja claramente en el variado uso de *malo*, como se observa en las oraciones de 53 a 59:

- 53 *Es malo* tomar aguacate cuando haces corajes.
- 54 Gaby *presentía algo malo* alrededor.
- 55 ¡Híjole, que *mala onda!* Me puso 5.
- 56 Salí sin *muchas malas* en el examen de admisión.
- 57 Se supone que es una *mala alma*, sin sentimientos.
- 58 La gente que *era mala* con ella, no la ayudaba.
- 59 Como Paola se *porta muy mala* y la engaña.

El desarrollo en el uso de estos adjetivos se aprecia en dos aspectos principales: uno, en el de la traslación y expansión de los rasgos pri-

marios de una cualidad al significado de otra diferente (las cualidades van de lo tangible a lo intangible); el otro va en la dirección de la cualidad al contenido de la información. El niño de doce años ya no se contenta con calificar todo indiscriminadamente sino que justifica, en la mayoría de los casos, su valoración con explicaciones que le dan más peso a su discurso: hay causalidad y finalidad en la *bondad* y la *maldad*.

Por último, doy ejemplos del uso del adjetivo *gordo*, cuyo manejo está muy cercano al de *malo* y *bueno*, sólo que aquí la traslación que hacen los niños de doce años se da de los rasgos meramente físicos de una persona (60, 61 y 62) *gorda*, con exceso de peso, hacia el efecto de malestar, de sobrepeso que causa el comportamiento de un ser humano en otro (63, 64 y 65):

- 60 Un niño *gordito* que vieron en el tren.
- 61 Un niño *gordito*, quién sabe yo no me acuerdo dónde vive.
- 62 Una que se llama Julieta y está *bien gordita*.
- 63 El PRI no me gusta, me *cae gordo* el señor candidato.
- 64 Le cayó *gordo* el muchacho por mentiroso.
- 65 Los de quinto y sexto nos caemos *gordos*, hay competencia.

Cierro con una cita de De Villiers y De Villiers, que explica sucintamente la complejidad del proceso que he querido describir en este trabajo: "Semantic development will consist of narrowing the word's range of usage; in other cases, the category will be too narrow and the range of situations to which the word is correctly applied will gradually expand to match the wider adult usage"<sup>26</sup>.

#### REFERENCIAS

- BARRIGA VILLANUEVA, R. 1990. *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*. [Tesis de Doctorado, El Colegio de México, México.]
- BENVENISTE, É. 1978. *Problemas de lingüística general*. 7a ed. / [1969]. Trad. J. Almela. Siglo XXI, México.
- BOWERMAN, M. 1982. "Reorganizational processes in lexical and syntactic development", en *Language acquisition: The state of the art*. 2a ed. Eds.

<sup>26</sup> 1978, pp. 134-135.



- E. Wanner y L. R. Gleitman. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 319-346.
- CLARK, E. y H. CLARK 1977. *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. Harcourt Brace, Jovanovich, New York.
- DE VILLIERS, J. y P. DE VILLIERS 1978. *Language acquisition*. Harvard University Press, Cambridge-London.
- EBELING, K. S. 1994. "Children use of context in interpreting *big* and *little*", *Child Development*, 65, 1178-1192.
- y S. GELMAN 1988. "Coordination of size standards by young children", *Child Development*, 5, 888-896.
- FLETCHER, P. y M. GARMAN (eds.) 1979. *Language acquisition. Studies in first language development*. Cambridge University Press, Cambridge.
- GOMBERT, J. É. 1992. *Metalinguistic development*. University of Chicago Press, Chicago.
- HALL, D. G. 1994. "Semantic constraints on word learning: Proper names and adjectives", *Child Development*, 65, 1299-1317.
- HARRIS, P. y L. FOLCH 1985. "Decrement in the understanding of *big* among English-and Spanish-speaking children", *Journal of Child Language*, 12, 685-690.
- HURTADO, A. 1984. *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*. SEP-OEA, México.
- JAKOBSON, R. 1985. *Ensayos de lingüística general*. Trad. J. M. Pujol y J. Cabanes. Planeta-De Agostini, Barcelona.
- KARMILOFF-SMITH, A. 1988. "Some fundamental aspects of language development after age 5", en *Language acquisition. Studies in first language development*, 2a ed. Eds. P. Fletcher y M. Garman. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 455-474.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1987. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Trad. G. Anfora y E. Gregores. Hachette, Buenos Aires.
- KLEIN-ANDREU, F. 1983. "Grammar in style: Spanish adjective placement", *Discourse perspectives on syntax*. Academic Press, New York, pp. 143-179.
- NINIO, A. y C. SNOW 1996. *Pragmatic development. Essays in development science*. Westview Press, Boulder, Co.
- PYNTE, J., V. GIROTTO y T. BACCINO 1991. "Children's communicative abilities revisited: Verbal *versus* perceptual disambiguating strategies in referential communication", *Journal of Child Language*, 18, 191-213.
- ROMAINE, S. 1984. *The language of children and adolescents. The acquisition of communicative competence*. Basil Blackwell, New York. (*Language in Society*, 7.)
- SLOBIN, D. I. 1973. "Cognitive prerequisites for the development of grammar", en *Studies of child language development*. Eds. Ch. A. Ferguson y D. I. Slobin. Holt, Rinehart & Winston, New York, pp. 175-208.

- SMITH, L. B., N. J. COONEY y C. McCORD 1986. "What is 'high'? The development of reference points for 'high' and 'low'", *Child Development*, 57, 583-602.
- SVAIB, T. 1996. "Are doggies really little? Evidence from children's use of diminutives", en *The Proceedings of the Twenty-fourth Annual Child Language Research Forum*. Ed. E. V. Clark. Stanford University Press, Stanford, pp. 149-161.

## DE LO PRÓXIMO A LO LEJANO: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE DEÍCTICOS EN EL HABLA INFANTIL\*

*Deixis* es la palabra griega que significa *apuntar, señalar, indicar*. La *deixis* hace alusión a aquellos rasgos orientadores de la lengua, relacionados con el lugar y el tiempo de la expresión<sup>1</sup>. Según Kerbrat-Orecchioni, los deícticos son “herramientas cómodas, económicas e irremplazables, diseminadas a lo largo de la trama discursiva y presentes siempre en el habla”<sup>2</sup>. Para Benveniste, los deícticos permiten al hombre apropiarse de la lengua y tornarla en habla<sup>3</sup>, y con ella, organizar el discurso propio sobre el mundo en un complicado mecanismo de referencias cruzadas en el que el hablante, al adueñarse del “yo”, construye y refiere la realidad desde su visión, pero siempre frente a la del oyente, quien a su vez tiene una perspectiva y una referencia espacio-temporal propias.

Este proceso de construcción que se desliza de lo interior a lo exterior, del “yo” al “tú”, de lo próximo a lo lejano, del “aquí” al “allá”, del “ahora” al “entonces”, llevará, en términos de adquisición del lenguaje, un tiempo largo y un tanto azaroso, quizá mucho más de lo que la aparente simplicidad de los deícticos permita ver, para poder ser manejado con destreza.

### LOS DEÍCTICOS Y LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

En la construcción de la teoría de la adquisición del lenguaje, uno de los puntos vertebrales aún lejanos de alcanzar una meta estable

\* Publicado en *Homenaje a Jorge A. Suárez*. Eds. B. Garza Cuarón y P. Levy. El Colegio de México, México, 1990, pp. 99-112.

<sup>1</sup> LYONS 1979, p. 288.

<sup>2</sup> 1987, p. 73.

<sup>3</sup> Dice el autor: “Así, es verdad, al pie de la letra, que el fundamento de la subjetividad está en el ejercicio de la lengua [...]. El lenguaje está organizado de tal

y segura<sup>4</sup>, es determinar con precisión cómo cambia y evoluciona el lenguaje infantil, cómo es que a partir del desarrollo y, por ende, del aumento en la sofisticación de una variedad de áreas interdependientes: fonología, sintaxis, semántica, cognición y pragmática, el niño alcanza con el tiempo el dominio exitoso de su lenguaje<sup>5</sup>.

Dentro de este apasionante proceso, en que formas y funciones van cambiando y reorganizándose una y otra vez<sup>6</sup> a la par que el niño crece, hay algunas cuyo desarrollo no es tan transparente ni fácilmente palpable. Tal es el caso de los deícticos, cuyas formas –vacías de contenido–, aunque permanecen fijas desde su aparición, al paso del tiempo marcan su evolución al llenar sus contenidos con nuevos significados y usos, dando una mayor fuerza expresiva y significativa al lenguaje.

Wales<sup>7</sup>, Tanz<sup>8</sup>, Lyons<sup>9</sup>, Bates<sup>10</sup> y otros autores que han hecho estudios sobre deícticos en el lenguaje infantil postulan como universal lingüístico la temprana aparición de los deícticos en el lenguaje del niño; tanto, que forman parte de sus primeras diez palabras. Sin embargo, éstos tienen un funcionamiento tan incipiente, que se encuentran aún enraizados en su función genuina de señalar<sup>11</sup> y se sitúan apenas dentro de su propio campo mostrativo<sup>12</sup>. A partir de los primeros señalamientos torpes y apoyados en el soporte gestual de sus padres, el niño tendrá que aprender a salir de su propia referencia y tomar conciencia de la de su interlocutor, tendrá que jugar con proximidades y lejanías, y tendrá que saber también compartir perspectivas y experiencias para lograr una comunicación abierta y clara. Todo este intrincado proceso es resumido por Wales al señalar que “The whole system is, of conversational necessity, being elaborated in more and more complex interactive uses

---

forma que permite a cada locutor *apropiarse* de la lengua entera, designándose como yo” (1978, pp. 179, 187).

<sup>4</sup> FLETCHER y GARMAN 1988, p. 3.

<sup>5</sup> VALIAN *et al.* 1981, p. 188. Sería muy importante precisar y matizar el significado de “adquirir”, para entender cabalmente el complejo proceso que conlleva a su posesión y dominio.

<sup>6</sup> BOWERMAN 1982, p. 320.

<sup>7</sup> 1988.

<sup>8</sup> 1980.

<sup>9</sup> 1979.

<sup>10</sup> 1976.

<sup>11</sup> BATES 1976, p. 61.

<sup>12</sup> BÜHLER 1967, p. 140.

which provide their own acquisition problems for communicative competence”<sup>13</sup>.

## OBJETIVOS

Varios objetivos motivaron este trabajo. En primer lugar está el interés por ver el uso y desarrollo del sistema de los deícticos en su expresión real —el lenguaje hablado—, a lo largo de los años escolares, concretamente entre los seis y los doce años de edad. La elección de estas edades respondió a dos causas principales: un intento por romper el silencio empobrecedor y generalizado que hay sobre el desarrollo del lenguaje en estos años, fundamentales desde todos los puntos de vista, puesto que marcan el inicio y término de la primera etapa educativa en la que la exigencia por cumplir los requisitos del dominio de la lecto-escritura y de las operaciones matemáticas básicas, paradójicamente, suele no ser la mejor garantía para desenvolver el lenguaje infantil<sup>14</sup>.

En segundo lugar está la preocupación por poner coto a algunos postulados psicolingüísticos que sostienen que entre los cuatro y los seis años el niño adquiere la esencia de su lenguaje. Considero que el niño pasará todavía por muchos estadios para adquirir esa esencia<sup>15</sup>, si por adquirir se entiende llegar a la posesión plena del lenguaje.

El objetivo de este trabajo es, pues, realizar un análisis comparativo del uso de las categorías deícticas clásicas en diversas conversaciones infantiles<sup>16</sup>: pronombres personales: *yo, tú, él*; adverbios locativos: *aquí, ahí, allá*; adverbios temporales: *ahora, entonces*, a las que añadiré, por su gran riqueza funcional, el adverbio modal *así*, con el fin de observar entre las posibles semejanzas y diferencias encontradas —si las hay, y gracias a un manejo eficaz y pertinente de los deícticos— el enriquecimiento real en el lenguaje del niño de doce años frente al de seis, reflejado cabalmente en un discurso cohesivo, organizado y por tanto coherente, con un dominio efectivo del propio

<sup>13</sup> 1988, p. 428.

<sup>14</sup> ROMAINÉ 1984 y SOLÉ 1982. Estas autoras tratan con amplitud los problemas y la importancia de esta etapa en la formación escolar. Desafortunadamente este momento ha sido olvidado en los estudios sobre el desarrollo del lenguaje infantil.

<sup>15</sup> HURTADO 1984, ECHEVERRÍA 1978 y CHOMSKY 1975.

<sup>16</sup> LYONS 1979, p. 288.

mundo y del mundo del otro. Los deícticos que analizo aquí pertenecen al *corpus* de SyD 1990<sup>17</sup>, formado con conversaciones infantiles espontáneas y naturales.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

### 1. Deícticos personales: *yo, tú, él*

Como señala Lyons<sup>18</sup>, la piedra de toque en el análisis de los deícticos personales es tratar de deslindar entre su naturaleza intrínsecamente egocéntrica y el egocentrismo propio del lenguaje infantil, sobre todo el de los seis años, tan estudiado por Piaget y sus seguidores<sup>19</sup>. Quizá la decisión entre uno y otro carezca totalmente de validez, porque cuando el niño deje de serlo, seguirá teniendo un lenguaje egocéntrico desde el momento mismo en que haga uso del mecanismo de la enunciación en el cual el hablante, al hacerse dueño de la lengua, ocupa siempre la posición del *yo*. En el *corpus* se encuentra con profusión el uso del *yo*, y pese a lo esperado, en una ligera mayor proporción en los niños de doce años. Si bien los niños pequeños no lo usan con gran frecuencia, los mayores refuerzan y acrecientan este uso, sobre todo en aquellos discursos en los que se pone en juego su subjetividad y emotividad<sup>20</sup>:

*Yo* cuando era chiquita, todavía era *yo* de brazos, íbamos en la carretera cuando mi papá chocó contra otro carro, *yo* iba con mi mamá y ella se agachó para protegerme, y *yo* sólo me clavé unos vidrios aquí en mi brazo, y ella se pegó tan fuerte que se murió. *Yo* ya no me acuerdo, pero cuando me lo cuentan *yo* siento muchas ganas de llorar.

(Alicia, doce años)

Por otro lado, es un hecho que tanto los niños de seis años como los de doce ya tienen capacidad plena de salirse de su identidad para situarse en la de su interlocutor y reconocerlo como *tú*, o para reco-

<sup>17</sup> Véase en este libro el apartado "Sobre los *corpora*", pp. 281-282.

<sup>18</sup> 1980, p. 575.

<sup>19</sup> El tema del egocentrismo, vital en PIAGET y en VYGOTSKY, ha llenado páginas enteras en los estudios del lenguaje infantil. Dos buenos resúmenes pueden encontrarse en ELLIOT (1981, pp. 39-51) y HICKMANN (1988, pp. 20-28).

<sup>20</sup> KERBRAT-ORECCHIONI 1987, p. 89.

nocer la presencia del otro, *él, ella*, o para incluirse en o excluirse del *nosotros*. Sin embargo, hay una diferencia que en el contexto general del discurso compartido puede llegar a ser muy significativa. En los niños mayores se encuentra siempre la posibilidad de recuperar el referente, esté lejano o cercano en el contexto, de este deíctico anafórico al que hace referencia *él* o *ella*. Esto no sucede con los niños de seis años, en los que frecuentemente se pierden los referentes y acaban un tanto caóticamente hablando de un *él* o una *ella* sin antecedente alguno, dejando una sensación en el que oye o analiza, de incongruencia y falta de coherencia temática:

Investigadora: ¿Qué es eso? [los poderes mentales]

Niña: Pues a que inven... no que cuando algo...alguien hace algo y *ella* no esta allí, *ella* le dice...

(Fabiola, seis años)

donde el elemento *ella*, sin referente y sin explicación alguna del contexto, hace muy difícil la interpretación de este fragmento de telenovela. En cambio, véase este ejemplo de una niña de doce años:

Entonces que le dieron a *ella* su té y todo.

(Lilia, doce años)

Al relatar lo sucedido en el temblor de 1985, esta niña hablaba de un sinfín de personas, pero siempre —como en la situación de *ella*—, con un referente recuperable; en este caso, “la esposa del hijo de la señora Teresa que estaba embarazada”, que había aparecido en un momento previo de la plática.

Hay varios usos interesantes que deseo destacar, como el de *usted*, que supone no sólo la contraparte del *yo*, sino un conocimiento de las normas sociales (en este caso concreto, las normas del español de México). Es curioso cómo tanto pequeños como grandes me tutean abiertamente, pero en un momento dado de su conversación cobran conciencia de que soy alguien a quien deben tratar con cierto respeto, y de repente, sin más, me convierto en “usted”, y no es difícil que muy pronto vuelva a ser *tú*. Veamos algunos fragmentos del diálogo con otra niña de doce años.

¿Tú crees?, mañana es mi prueba de admisión [...] es que si usted tuviera que decidir, ¿qué haría? [...] ¿Tú si te acuerdas del temblor?

(Miriam, doce años)

El otro uso de *tú* en el que valdría la pena profundizar más, es ése en el que el niño no es el *yo* que ejecuta la acción, y, sin embargo, participa como *tú* de ella. Es un *tú*, con lo que Hernández<sup>21</sup> ha llamado “yo encubierto” y que supone ya de un dominio del complejo sistema deíctico de los pronombres personales. Veamos los siguientes ejemplos:

La imaginación es, por ejemplo, si *tú* tienes un pajarito y quieres volar como él, pues cierras tus ojos, y si te concentras en el pajarito, y ya, te imaginas que *tú* vuelas como pajarito.

(Rosalinda, seis años)

I: Nadie me ha hablado de ese juego. ¿Cómo es la ruleta?

N: La ruleta, se supone que es este... de unos balines y este... *haz de cuenta que tu*, este...pus como le vas a un número o algo así y entonces, si... el balón tiene que caer en ese número, pero si no cae, entonces tu pierdes...

(Rafael, doce años)

Finalmente, en el fragmento de la narración de una película que hace una niña de seis años, se ve un complejo uso del *tú* que supone un dominio muy sutil del eje de las personas:

Entonces él, un muchacho, mandó a una muchacha a explorar y dijo: “mejor ve *tú*”.

(Tatiana, seis años)

Este *tú* corresponde al *tú* del muchacho que se dirige a la protagonista de la película, y que para Tatiana, la narradora de seis años, sería *ella* de acuerdo con su posición. Sin embargo, esta niña puede hacer ya ese complejo mecanismo que representa salirse del propio espacio real desdoblado para situarse en la realidad discursiva del personaje de la narración. Este fenómeno es muy común en todas las narraciones de cuentos en donde los deícticos están centrados en las personas gramaticales de los protagonistas de la historia.

## 2. Los deícticos espaciales *aquí, ahí, allá*

Con respecto a los deícticos espaciales *aquí, ahí, allá* y a los demostrativos *éste, ése, aquél, esto, eso, aquello*, que forman parte conjunta y

<sup>21</sup> 1988.



estrecha, casi inseparable, del eje espacial de cercanías y lejanías, encuentro que en general tanto los niños pequeños de seis años, como los mayores de doce, se deslizan libremente por este eje y pueden pasar sin problema del *aquí* al *ahí* o al *allá*, como puede observarse en:

I.: ¿Y dónde queda la estancia?

N.: Pus por *aquí*, *ahí*, por *ahí* te vas, si hay una calle, una tienda y pasas la calle, una tienda y *ahí* te... ves una banqueta, y *ahí* donde hay grietas te metes.

(Sergio, seis años)

I.: ¿Carmen está *ahí*, no?

N.: No, *ahí* no, está *allá*.

(Tomás, seis años)

Ahora bien, estos deícticos tienen algunas características que quizá pueden marcar ciertas diferencias entre el uso de unos y otros niños. Los adverbios *aquí*, *ahí* y *allá* aparecen solos, las más de las veces, en las producciones de los niños de seis años, como se ve a continuación:

Y *ahí* estaba yo.

(Oralia, seis años)

*Ahí* había mucha gente.

(Marian, seis años)

En tanto que en las construcciones de los niños de doce años hay una notable tendencia a acompañar el deíctico con alguna forma que refuerce o reduplique su función:

Es una comida *ahí* en Dolores donde nos entregan los premios a los ganadores.

(Verónica, doce años)

Estuvimos *ahí* donde es la recepción.

(Alberto, doce años)

El edificio de *allá* junto al banco, se derrumbó y se quedó destrozado.

(Gerardo, doce años)

Sarita, mi amiga que vive *aquí* junto a la escuela.

(Jéssica, doce años)

El deíctico siempre aparecerá con una explicación que amplíe de alguna manera la referencia de su situación. Entre los demostrativos, amén de que en los niños de seis a doce años cumplen plenamente con su función mostrativa, en estrecha relación con el eje espacial *aquí, ahí, allá*, los más importantes son, sin duda, los pronombres *esto, eso*, por su clara vinculación con lo anafórico, tal como señala Levinson<sup>22</sup>. Éstos aparecen en un juego muy interesante de referentes trabados entre el discurso del niño y el mío:

I: ¿Cuáles son las causas de los problemas de los jóvenes?

N: Pues a veces se los crean ellos mismos, pues yo creo que es eso.  
(Miriam, doce años)

De donde se desprende que eso es una anáfora de causas:

Todo *esto* es muy emocionante.

(Alberto, doce años)

Esto engloba toda la plática previa que sostuvimos Alberto y yo, sobre los fantasmas y los aparecidos. En los niños de seis años no se ve con tanta precisión esta coincidencia con la función anafórica:

Una señora estaba vendiendo fruta y *eso*.

(Sergio, seis años)

Me gustan las sumas, las restas y *eso*.

(Tomás, seis años)

Ve al archivo y me traes *esto, esto y esto*.

(Tatiana, seis años)

En los casos anteriores, *eso* y *esto* parecerían, más que anafóricos, deícticos integradores de toda la información que el niño quiere dar y no logra, ya sea porque, según dice Elliot, está cubriendo huecos léxicos, o bien porque concibe a *eso* y *esto* como elementos totalizadores del discurso, o como el recurso ágil y rápido para llenar un vacío y no suspender la comunicación y restarle vida. Esto se ve bien claro en el siguiente ejemplo de una niña de seis años:

<sup>22</sup> 1983, p. 87.

Los demás bailaron... hicieron con unas *destas*, ¿cómo se llama?, ¡mamá! hicieron *esto* y *aquello*, cada vez que chiflaban le hacían *así*, y los otros de quinto, bailaron una *desas* que tiene moño *aquí*, y con una pluma *acá*.

(Marian, seis años)

Lo que no puede perderse de vista en este ejemplo, es que en el intercambio de perspectivas del que hemos venido hablando, el niño da por hecho que yo comparto y conozco la información que él me da a través de sus *desas* y *destas*, *esto* y *aquello*, perdiendo a menudo la diferencia entre lo que es conocido por mí y lo que es conocido por él.

### 3. Los deícticos temporales *ahora*, *entonces*

Lo más sugestivo de la deixis temporal es la capacidad que confiere a los adverbios de trascender el tiempo en un vaivén continuo. *Ahora* y *entonces* marcan los límites de lo cercano y lo distante en un sinfín de variadas posibilidades discursivas<sup>23</sup>.

Esta capacidad un tanto lúdica representa un nivel de complejidad alto que conlleva, según ha comprobado Wales<sup>24</sup>, un dominio tardío. De mi análisis se desprende que tanto los niños de seis años como los de doce manejan ya con soltura ese vaivén temporal en el que centraré mi atención. Uno de los ejemplos más ilustrativos que pueden apoyar la idea de este dominio es el siguiente:

I: ¿Qué dijo tu mamá cuando supo que te grabé?

N: “¡Ah! por eso *ahorita* llegas tarde”.

(Sergio, seis años)

Lo interesante de este ejemplo es que el niño reproduce textualmente lo que su mamá dijo –casi un mes atrás–, en el tiempo verbal exacto en que ella produjo la expresión. En el ejemplo que sigue, la construcción supone un complicado proceso mental: ponerse en una situación hipotética futura, que se torna en presente merced a un deíctico.

<sup>23</sup> SCHIFFRIN 1987, p. 239.

<sup>24</sup> 1988, p. 428.

I: ¿Qué es un simulacro?

N: Un simulacro, este... por ejemplo *ahorita* está temblando, y todos tocan la campana, y todos salimos del salón así.

(Tatiana, seis años)

Un niño de doce años, por su parte, hace presente una acción pasada:

*Ahorita* hicimos la guía de matemáticas.

(Alberto, doce años)

En tanto que otro de seis años transfiere el futuro al presente:

Cuando *ahorita* que regrese, lo primero que... me echo al agua y nado tantito.

(Christian, seis años)

Finalmente, también podemos ver cómo un niño de doce años da su valor presente a *ahora*:

Pues *ahora*, está muy fuerte el candidato Clouthier, Cárdenas está muy fuerte, que a lo mejor *ahora* le pueden ganar a Carlos Salinas de Gortari.

(Antonio, doce años)

Uno de los lugares donde mejor se puede apreciar el juego temporal es en las narraciones de películas, telenovelas o cuentos. Invariablemente, los niños se salen de su propio contexto para meterse al de la situación narrada, en un desdoblamiento de planos temporales, el tiempo real y el tiempo de la narración, como podemos ver aquí:

*Amor en silencio* se trata de que sus papás se murieron, los mató su tía y la niña se quedo huérfana, pero con su abuelo y su abuela la llevó a un internado. Ya cuando está grande, *ahorita*, se va a ir a México.

(Fabiola, seis años)

La niña hace coincidir en su relato el tiempo en que sucedía la telenovela *Amor en silencio* y el tiempo real, en que la narraba. En cuanto al otro polo de este eje temporal, *entonces*, que representa lo distante y lo lejano, es importante destacar que, pese a su altísima frecuencia en este *corpus*, se nota una gran indeterminación en su uso; *entonces* aparece tanto en los niños mayores como en los menores, las más

de las veces desposeído de su significado y función normales, con una vaga forma de indicación o enlace<sup>25</sup>. Tal parece como si *ahora* le hubiera quitado todo su contenido a *entonces* y lo hubiera reducido a una simple muletilla, como vemos en el ejemplo siguiente:

Entonces va el niño, el que iba con el gordito, el que dispara la pistola, *entonces* dice: “te vas o te mato” [...] *entonces* dejaron ahí el cadáver, *entonces*, este... cuando ya se iban a su casa que se caen [...] *entonces* que decían “vámonos para abajo”, *entonces* que mi mamá dice...  
(Víctor, seis años)

Esta función empobrecida de *entonces* puede obedecer a dos causas: o bien cede su función de acción temporal posterior a un hecho, a *después* o *luego*, o, más bien, *ahora*, *ahorita*, con su capacidad de llevar y traer el tiempo, también asumen el papel que marca la lejanía, lo que sucedió después en el tiempo.

#### 4. Así: *deíctico modal*

El caso de *así* es muy interesante. A pesar de no ser considerado entre los deícticos clásicos que acabamos de ver, tiene una riqueza funcional deíctica notable. *Así* aparece constantemente en el discurso de los niños de ambas edades, con algunas diferencias significativas en su uso. Además de ser mucho más abundante en el niño de doce años, se nota que él se apoya a menudo en su empleo para hacer partícipe a su interlocutor de su relato, descripción o narración; es como si el niño encontrara en el uso de *así* una forma de explicitar su discurso, y de enfatizar y reforzar su comunicación, y con ello asegurara la función fática del lenguaje:

Y los alcanzamos, pues vamos viendo que es *así*, *así*, un camino con muchas vueltas, y que se para *así*. Mi mamá se paró de nuevo *así*.  
(Erick, doce años)

*Así* iba cantando e iba diciendo cosas *así* muy fuertes.  
(Verónica, doce años)

Siempre nos hablaba *así* con mucha paciencia y sin gritar, así como un ángel.

(Pilar, doce años)

<sup>25</sup> GILI GAYA 1961, p. 326.

Esta manera de aparecer continua y reiterativa podría hacer pensar en *así* como una muletilla carente de significado; sin embargo, está lejos de ser así, pues siempre aporta como un golpe de fuerza discursiva, que explica, participa y es portadora de emotividad. Veamos los ejemplos a continuación:

Yo me sentí *así*, triste y sola, *así* como olvidada.

(Alicia, doce años)

I: ¿Qué sientes cuando tienes temor?

N: No, nomás me quedo *así* temblando, me voy encogiendo *así* porque me da mucho miedo.

(Saúl, seis años)

Además de la función reiterativa de *así*, encontrada un tanto atenuada en los niños de seis años, se nota la tendencia de utilizar *así* para cubrir huecos léxicos. *Así* ya no cumple entonces con la función explicativa de los doce años, sino que cada vez que el niño de seis años busca una palabra, una cualidad o una acción que no sabe cómo nombrar, recurre invariablemente a *así*, como en:

Hicimos un regalo para el día de las madres, hicimos un bote, *así* un bote de Milo [...]

(Tatiana, seis años)

[...] les abren *así*, les abren la cabeza y les sacan el cráneo y se lo comen ¡aum!, ¡aum!

(Marian, seis años)

[...] y todos tocan la campana, y todos salimos del salón, *así*.

(Tatiana, seis años)

*Así*, al igual que *eso* y *esto*, quizá con más intensidad que estos deícticos, cumple con una función integradora en el discurso. Es el gran recurso para hacer más efectiva y abierta la comunicación.

#### CONSIDERACIONES FINALES

Por su complejidad, el tema de los deícticos requiere situarse en un marco discursivo más amplio para dar un panorama certero de su uso. Lejos de quedarme con lo más evidente que salta de mis datos: que sí hay diferencias, tenues pero significativas entre el uso de deícticos de niños de doce años y de seis años, y que los niños mayo-

res estructuran su discurso más conscientemente, tomando en cuenta a su interlocutor, en un conjunto más articulado y coherente —y que, por tanto, es lícito hablar de un desarrollo en el uso de los deícticos en los años escolares—, quisiera dejar abierta una pregunta y reflexionar en voz alta sobre ella: ¿adquirir el lenguaje, llegar a su dominio exitoso, consiste sólo en manejar estructuras y léxico cada vez más complejos? O bien, ¿es también adquirir la capacidad de significar, de comunicar, de señalar y referir con pertinencia? Me pregunto si ese “dominio exitoso” se relaciona a su vez con la capacidad de llenar todo un espacio vacío con un *así*, o con un *deste* compartidos significativamente por el que habla y el que escucha. ¿Por qué pensar siempre en términos de completo, complejo y adulto como rasgos distintivos del lenguaje adquirido? Me pregunto si adquirir un lenguaje no es también saber usarlo y jugar con él felizmente en cualquier situación comunicativa, sean cuales fueran sus peculiaridades.

#### REFERENCIAS

- BATES, E. 1976. *Language and context. The acquisition of pragmatics*. Academic Press, New York.
- BENVENISTE, E. 1978. “De la subjetividad en el lenguaje”, en *Problemas de lingüística general I*. 7a ed. Siglo XXI, México, pp. 179-187.
- BOWERMAN, M. 1982. “Reorganizational process in lexical and syntactic development”, en *Language acquisition: The state of the art*. Eds. E. Wanner y L. R. Gleitman. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 318-348.
- BÜHLER, K. 1967. *Teoría del lenguaje*. 3a ed. Trad. J. Marías. Revista de Occidente, Madrid.
- CHOMSKY, C. 1975 [1969]. *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. MIT Press, Cambridge-London.
- ECHEVERRÍA, M. 1978. *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*. Universidad de Concepción, Chile.
- ELLIOT, A. 1981. *Child language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- FLETCHER, P. y M. GARMAN (eds.) 1988. *Language acquisition. Studies in first language development*. 2a ed. Cambridge University Press, Cambridge.
- GILI GAYA, S. 1961 [1955]. *Curso superior de sintaxis española*. 15a ed. Bibliograf, Barcelona.
- HERNÁNZ, M. L. 1988. “Personas generales y tiempo verbal”, en *Actas del III Coloquio de Lingüística Hispánica*. Leipzig.

- HICKMANN, M. 1988. "Psychosocial aspects of language acquisition", en *Language acquisition*. Eds. P. Fletcher y M. Garman. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 9-29.
- HURTADO, A. 1984. *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*. SEP-OEA, México.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1987. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Trad. Gladys Anfora y Emma Gregores. Hachette, Buenos Aires.
- LEVINSON, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- LYONS, J. 1979. *Introducción en la lingüística teórica*. 5a ed. Trad. R. Cerdá. Teide, Barcelona.
- LYONS, J. 1980. *Semántica*. Trad. R. Cerdá. Teide, Barcelona.
- ROMAINE, S. 1984. *The language of children and adolescents. The acquisition of communicative competence*. Basil Blackwell, New York.
- SCHIFFRIN, D. 1987. *Discourse Markers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SOLÉ, M. R. 1982. *La comunicació verbal en el marc escolar (estudi empíric)*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- TANS, CH. 1980. *Studies in the acquisition of deictic terms*. Cambridge University Press, Cambridge-Londres.
- VALIAN, V., J. WINZEMER y A. ERREICH 1981. "A «little linguistic» model of syntax learning", en *Language acquisition and linguistic theory*. Ed. S. Tavakolian. MIT Press, Cambridge, pp. 188-209.
- WALES, R. 1988. "Deixis", en *Language acquisition*. Eds. P. Fletcher y M. Garman. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 421-428.



## LOS NEXOS EN EL LENGUAJE INFANTIL. UN PRIMER ACERCAMIENTO\*

### INTRODUCCIÓN

En este trabajo analizo los nexos oracionales producidos por niños de cuatro edades diferentes. Es frecuente en los estudios de adquisición del lenguaje encontrarse con la afirmación de que, a medida que el niño crece, su sintaxis se va elaborando más y más, reflejándose en la producción de estructuras gramaticales de mayor complejidad<sup>1</sup>. Esta afirmación lógica y razonable pierde su aparente simplicidad al enfrentarla con la realidad del lenguaje infantil. Una vez que se dejen atrás las primeras etapas de adquisición –de cambios notoriamente visibles–, éstos llegan a ser tan sutiles que no se pueden determinar con nitidez, y sin embargo están presentes, evidenciando un permanente desarrollo. En términos de este desarrollo, la aparición de los nexos oracionales en la sintaxis infantil resulta muy significativa. Es ya bien conocida y aceptada como una etapa general en la adquisición, la del lenguaje “telegráfico”, en la que el niño se concreta a unir palabras de contenido –principalmente sustantivos y verbos–<sup>2</sup>, sin añadir a sus producciones ningún “pegamento sintáctico”<sup>3</sup> o palabras de enlace que permitan una mayor cohesión en sus oraciones. Con el tiempo el niño no sólo aumenta el contenido de

\* Publicado originalmente en *Estudios de lingüística de España y México*. Eds. V. Demonte y B. Garza Cuarón. Colabs. R. Barriga Villanueva y B. Reyes Coria. El Colegio de México, México, 1990, pp. 315-326.

<sup>1</sup> Cf. SLOBIN 1973, p. 293 y 1974, p. 183; CLARK y CLARK 1977, pp. 333, 338, 339; DE VILLIERS y DE VILLIERS 1978, p. 373. La mayoría de estos autores distinguen las ideas en torno al conocimiento del mundo y su organización reflejadas por medio del lenguaje; y la complejidad formal, estrechamente relacionada con los mecanismos, reglas y excepciones de un sistema lingüístico.

<sup>2</sup> DE VILLIERS y DE VILLIERS 1978, p. 69. Véanse también CLARK y CLARK 1977, pp. 334-335 y BATES 1976, p. 125.

<sup>3</sup> CLARK y CLARK 1977, p. 333.

estas palabras, sino que poco a poco empieza a discernir relaciones y regularidades de las formas lingüísticas, como la de los nexos, que antes no habían sido reconocidos como relacionantes, y los va integrando en diversas conformaciones oracionales<sup>4</sup>.

La característica más interesante de los nexos es que, frente a otras estructuras sintácticas cuyo desarrollo es evidentemente perceptible, tan sólo al observar la gradual expansión de sus constituyentes, como sucede con la frase sustantiva, por ejemplo, los nexos son palabras fijas que permanecen sin cambio formal desde su aparición y, sin embargo, se encargan de marcar y matizar distintos tipos de relación sintáctica –ya de coordinación, ya de subordinación– y, por ende, de relación semántica: ilación, causalidad, adversación, finalidad, condicionalidad, que implican una menor o mayor complejidad estructural y conceptual en las construcciones.

El objetivo de este trabajo es, entonces, ver en qué medida el uso de los nexos puede ser reflejo del desarrollo lingüístico del niño. En este primer acercamiento me propongo analizar el tipo de nexos producidos y seguir su trayectoria en el habla de niños de varias edades: cuatro, seis, ocho y once años<sup>5</sup>.

Elegí estas edades siguiendo las pautas marcadas por la polémica surgida en los estudios de adquisición en torno a la delimitación del dominio de la sintaxis infantil. Para algunos autores “son estrictamente los tres o cuatro años de edad en los que la adquisición lingüística ha sido alcanzada”<sup>6</sup>. Para otros, es hasta “los seis años cuando el niño ha dominado ya la esencia de su lenguaje”<sup>7</sup>. Un tercer grupo sostiene que aún a lo largo de los años escolares, la sintaxis sigue transformándose hasta llegar a alcanzar su desarrollo máximo en el umbral de la adolescencia, hacia los once o doce años<sup>8</sup>.

<sup>4</sup> BOWERMAN 1982, p. 320.

<sup>5</sup> En general, se considera que lo óptimo para rastrear el desarrollo lingüístico infantil es un trabajo de carácter longitudinal; sin embargo, establecer un *corpus* transversal basado en cortes cronológicos, como en este caso, tomando como muestra la lengua de niños de condición social más o menos semejante, podría considerarse también como un acercamiento diacrónico que puede arrojar resultados igualmente valiosos. Por otra parte, este tipo de estudio permite una metodología más accesible frente a las ya conocidas dificultades de los estudios longitudinales.

<sup>6</sup> SLOBIN 1974, p. 184.

<sup>7</sup> LANGACKER 1973, p. 239. Sin duda los seis años son una edad clave, pues en ella se inicia la educación primaria, y por tanto, el encuentro con la lengua escrita cuyo impacto será crucial en el desarrollo lingüístico del niño.

<sup>8</sup> Cf. C. CHOMSKY 1975 [1969], pp. 1-2, D. BROWN 1971, p. 135 y ECHEVERRÍA 1978.

Por mi parte, considero que si adquirir una lengua es, por definición, el momento en que se alcanza su dominio pleno, entonces la aparición de una estructura en el sistema lingüístico puede presentar una forma muy incipiente aunque no abarque totalmente las dimensiones de la producción y de la comprensión lingüísticas. Esta estructura habrá de ir modificándose en sucesivas etapas de prueba y reorganización hasta que el niño logre descubrir su acomodo en la estructura total del lenguaje –forma y función– y, en consecuencia, llegue a usarlas con pertinencia. Desde esta perspectiva, no habría contradicción entre las posturas antes mencionadas, si se matizaran y deslindaran conscienzudamente los conceptos de ‘adquirir’ y ‘dominar’, ‘tener la esencia’ y ‘desarrollar’, y darles su debido lugar y relevancia dentro de todo el proceso de formación del sistema lingüístico.

#### EL CORPUS

El *corpus* básico de mi trabajo está formado por los datos producidos por 32 niños –8 de cada edad– elegidos al azar, de la sección “Narraciones” de BELE 1983<sup>9</sup>. En un principio pensé que sería una gran ventaja rastrear el uso de los nexos dentro de un material que, además de homogéneo, permitiera cierta espontaneidad en la producción infantil. Sin embargo, a medida que analizaba los datos caía en la cuenta de que era precisamente la naturaleza de la prueba y sus características las que condicionaban y limitaban el uso de tal o cual nexo, a tal grado que podrían conducir a resultados no sólo pobres sino falsos. Decidí entonces formar un *corpus* de contraste (CC) que me permitiera analizar la lengua infantil en situaciones comunicativas más libres y llegar a conclusiones, lo más certeras, dentro de las restricciones mismas que una investigación exploratoria permite. Este *corpus* está formado con dos tipos de materiales: por un lado, con algunas transcripciones del experimento PLA<sup>10</sup>, aplicado a niños de seis años, y, por el otro, con algunas grabaciones y anotaciones tomadas de CA 1985<sup>11</sup>, con el habla de niños cuyas edades coincidían con las de los niños del grupo básico.

<sup>9</sup> Véase en este mismo libro el apartado “Sobre los *corpora*”, pp. 281-282.

<sup>10</sup> *Idem.*

<sup>11</sup> *Idem.*

## EL ANÁLISIS Y LOS RESULTADOS

Consideré como nexo toda palabra gramatical que estableciera relaciones de enlace entre elementos oracionales y oraciones, básicamente conjunciones, preposiciones y algunos adverbios. Aquí me limitaré a mencionar tan sólo aquellos resultados que puedan ser significativos en el estudio del desarrollo de la sintaxis infantil y en los que valdría la pena ahondar más adelante.

En el análisis encontré diferencias cuantitativas y cualitativas en la producción de las diferentes edades. Por el tipo de nexos encontrados, y las diferentes relaciones que establecen, se sostiene la idea de desarrollo. A partir de los seis años hay una visible diferencia: frente a los cuatro años la variedad de nexos va en aumento y esto, en consecuencia, posibilita una mayor riqueza de relaciones y matices en la expresión de ellos. Mientras que frente a la producción de los ocho a los once años las diferencias son más bien de matiz en una complejidad casi alcanzada. Por lo anterior podría postularse que los seis años son una edad nuclear dentro del proceso de adquisición del lenguaje infantil.

A los cuatro años los únicos nexos encontrados son: *y, pero, que, porque, cuando, luego, entonces*. En las otras tres edades, además de éstos, se encontraron: *como, o, nada más, pues, donde, después, para, así que*. Finalmente, en el *corpus* de contraste encontré otros nexos producidos entre los seis y los once años: *aunque, o sea, a pesar de que, mientras, si*. De estos nexos, los más usados son: *y, que, luego y entonces*, aunque algunos de éstos, como veremos más adelante, con una función de enlace plena, y otros usados más bien como muletillas o motivadores de la narración.

En cuanto a las relaciones que establecen los nexos, encontré que las producidas a los cuatro años se reducen a un cierto tipo de coordinación<sup>12</sup> y a muy restringidos tipos de subordinación, como

<sup>12</sup> Con respecto a *y*, una de las conjunciones más abundantes en el análisis, y de las que hay evidencia de ser de las más tempranas en adquirirse (cf. BATES 1976, p. 125), encontré que sólo a los cuatro años se dan coordinaciones del tipo: "y el tren se paró y el tren arrancó" (BELE 1983, cuatro años), donde se repite el mismo sujeto en las dos oraciones que se coordinan, estrategia de repetición peculiar en los niños muy pequeños. Sin embargo, en el mismo niño encontré una oración en la que ya elide al segundo sujeto: "el ladrón oyó la patrulla y se escondió" (BELE, cuatro años). Esto podría ser un fiel reflejo del proceso de reorganización y reestructuración por el que ha de atravesar el niño en la construcción de su sintaxis (cf. BOWERMAN 1982, p. 320).

los de la relativa o los de la causativa; mientras que de los seis años en adelante se encuentra una gama de posibles relaciones. Baste como ejemplo el contraste de estas dos narraciones producidas ante la misma situación comunicativa:

El coche se paró y fue a cargar gasolina.

(BELE 1983, cuatro años)

El carro de mi papá iba corriendo tranquilamente *para* ir a su tierra, cuando de pronto se le acabó la gasolina y tuvo que pararse, pero estaba muy lejos *así que* tuvimos que caminar mucho para encontrar una gasolinería y cargar, *así que* llegamos muy tarde.

(BELE 1983, once años)

#### RECONOCIMIENTO DE NEXOS

Otra faceta de este desarrollo se puede observar en el reconocimiento de nexos y sus diversas funciones. Por ejemplo, encontré que si bien a los cuatro años aparece el nexo *porque* estableciendo una relación de causalidad, éste no era producido tan espontáneamente como en otras edades, sino que más bien era motivado por la intervención del interlocutor, quien al preguntar *por qué* le está dando la pauta al niño para su respuesta:

Investigadora: ¿Por qué agarraste el caballito?

Niño: *Porque* sí.

(CC, cuatro años)

I: ¿Por qué no te quitas la chamarra?

N: *Porque* no.

(BELE 1983, cuatro años)

I: ¿Por qué vino la ambulancia?

N: *Porque* vino.

(BELE 1983, cuatro años)

La presencia de *porque* en la respuesta del niño no necesariamente habla del conocimiento total de una relación causa-efecto, sino que parece más bien que el niño reconoce una clave dentro del discurso de su interlocutor y la retoma para construir el suyo, a veces sin aportar la información requerida. Esto no parece suceder a partir de los seis años, en donde no sólo se encuentran todo tipo de relaciones producidas espontáneamente como en:

El ladrón corrió y se escondió *porque* oyó la sirena de la patrulla.

(BELE 1983, seis años)

Me puse a estudiar y me gustó mucho *porque* aprendí la vida de Juárez.

(CC, seis años)

Tengo que estudiar flauta *porque* mañana tengo prueba.

(CC, once años)

sino que ante la pauta dada por la pregunta de su interlocutor, el niño tiene otras alternativas para dar respuestas y construir su discurso según sus necesidades.

I: ¿*Por qué* te pusiste esa blusa que está sucia?

N: *Por* eso ya me voy a cambiar.

(CC, once años)

I: ¿*Por qué* no te pones la chamarra?

N: *Para qué* si ya no hace frío.

(CC, seis años)

I: ¿*Por qué* se paró el tren?

N: *Para que* se pare el coche o *si no, para que* se fije de los dos lados.

(CC, seis años)

I: ¿*Cómo* supiste que era su hermano?

N: *Porque* ahí tiene su mamá una foto de él.

(CC, seis años)

I: ¿*Por qué* te comiste la manzana?

N: ¿*Cuál* manzana?

(CC, ocho años)

#### POLIFUNCIONALIDAD NEXUAL

Uno de los hechos más interesantes que encontré en el análisis fue el uso de un solo nexo para marcar diversas relaciones. Al principio pensé que podía ser privativo de una edad, pero lo cierto es que se encuentra en todas las edades analizadas. Aquí doy algunos ejemplos:

Yo no voy a la escuela *que* tengo gripa.

(BELE 1983, cuatro años; causal)

Vámonos ya mamá *que* se hace tarde.

(CC, ocho años; causal)

¿Por qué le dice consentida?, *que* su hija es una consentida que habla como bebita.

(CC, once años; condicional)

Un niño *que* se llama Martín.

(CC, seis años; relativo, función: sujeto)

Vamos por una vía *que* pasan trenes.

(BELE 1983, seis años; relativo, función: complemento circunstancial)

No se ha dado cuenta *de que* es su mamá.

(CC, seis años; completiva de nombre)

Dice mi mamá *que* vengas.

(CC, ocho años; completiva de objeto.)

*Que* un niño tiró el otro al lago, y que se ahogó.

(BELE 1983, cuatro años; anunciativa)

Carla, sí o no [es cierto], *que* tú me estabas enseñando a nadar un día.

(CC, ocho años; completiva)

Podría pensarse que esta polifuncionalidad es propia del *que*, el cual a lo largo del tiempo ha venido jugando un papel de comodín<sup>13</sup> dentro de los nexos. Sin embargo, se da en otros nexos aparentemente más especializados:

Yo antes tenía un carro y se me perdió en la escuela.

(BELE 1983, cuatro años; relativa)

El tren se paró por aquí y no podía pasar y se tenía que esperar.

(BELE 1983, cuatro años; causal)

Yo le digo "compóneme el coche" y no me lo compone.

(CC, seis años; adversativa)

Le lavo la ropa *pero* se le encoge.

(CC, seis años; consecutiva)

*Como* estaba lloviendo fue el tractor y se la llevó.

(BELE 1983, once años; causal)

Sí sabe porque es electricista *nomás* que ya es grande.

(BELE 1983, seis años; restrictiva)

Le voy a pedir una patineta, *pero* una grabadora.

(BELE 1983, ocho años; ¿copulativa?)

<sup>13</sup> Cf. GILI GAYA 1983, p. 272.

Esta indiferenciación en el uso de los nexos podría interpretarse erróneamente como consecuencia de una pobreza nexual; sin embargo, habrá que aceptar a partir de estos resultados que se trata de una característica propia de algunos nexos, que es descubierta desde muy pronto por el niño y puesta a funcionar en su sistema cada vez con mayor precisión.

#### INTENSIFICACIÓN

Se ha dicho que es característico en el lenguaje infantil el uso recursivo de nexos para intensificar o enfatizar la narración<sup>14</sup>. En efecto, en los resultados encontré este tipo de estrategia en la mayoría de las narraciones:

Cuando me operaron, lo que más me gustó fue que me visitaron y me llevaron regalos y me dieron helado de limón y me contabas cuentos y estabas conmigo y te dormías un ratito en mi cama.

(CC, ocho años)

[...] no oyó lo que le dijo y se cayó y se fracturó la pierna y vino la ambulancia y se lo llevó y lo curaron y regresó a su casa.

(BELE 1983, once años)

#### MULETILLAS O RECURSOS DE INICIACIÓN

Frente al recurso intensificador en donde el nexo se repite constantemente, pero conserva su valor funcional, hay ocasiones en que el niño utiliza un nexo cuyo valor no es muy evidente:

*que* mi mamá me va a llevar al doctor.

(CC, cuatro años)

*es* de que había un carro que se paró en la vía.

(BELE, once años)

*pus* un carro chocó con el tren.

(CC, seis años)

*que* tú eras la mamá y *que* yo, el maestro.

(CC, ocho años)

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 276.



Como muestran los ejemplos anteriores, el nexo que inicia las oraciones no establece una relación clara con los demás elementos oracionales, y sin embargo es un recurso que permite al niño iniciar su plática. Se podría pensar que son partes de algo elidido presente en otro lugar de la narración. "Hay casos en que las conjunciones no son ya signo de enlace dentro de un periodo, sino que expresan transiciones o conexiones que van más allá de la oración"<sup>15</sup>. Otras veces dan la impresión de ser simples muletillas sin valor relacional alguno, pero que permiten al niño seguir adelante con su discurso.

mi mami ya no tenía gasolina, *entonces* fue a la gasolinería, *entonces* cargó gasolina, *entonces* nos fuimos a la casa.

(BELE, cuatro años)

*entonces* había una bruja, *entonces* asustó a los niños, *entonces* los niños gritaron, *entonces* llegó su papá.

(CC, seis años)

Me gustaría señalar algunos puntos que podrían resultar importantes en los estudios sobre el desarrollo de las estructuras de transición entre lo sintáctico y lo semántico. En primer lugar, recordar lo vital que resulta en estas investigaciones tener siempre una muestra de lenguaje adulto que permita, al comparar, llegar a conclusiones ciertas, a riesgo de caer en la ilusión de que los resultados son rasgos distintivos del lenguaje infantil y no características propias del sistema lingüístico, como sucede con la polifuncionalidad, aparentemente presente también en la lengua adulta.

Otro punto importante es tener presente la situación en la que se recogieron los datos. Aquí también existe el peligro de llegar a conclusiones apresuradas que no hablan con certeza del lenguaje infantil. Esto fue muy claro en mi trabajo, pues de haberme basado tan sólo en las narraciones, hubiera concluido que sólo se daba un cierto tipo de nexos, cuando era precisamente la narración la que motivaba al niño a usar sólo unos cuantos.

Me aventuraría a afirmar que un niño, a partir de cierta edad, es capaz de producir cualquier estructura sintáctica-semántica; lo interesante sería saber cómo está interpretando esa producción, siempre y cuando lo que dice le sea significativo o esté en el contexto de su producción. Así fue como encontré ejemplos de nexos que pro-

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 326.

bablemente no se hubieran dado en el contexto de la producción dirigida. Tal es el caso de:

*Mientras* el señor cantante se decide, vayamos a unos comerciales. [Jugando a los artistas.]

(CC, seis años)

El señor don cantante está muy nervioso, *o sea* que se le olvidó la canción. [Jugando a los artistas.]

(CC, ocho años)

Miss Vicky *a pesar de* ser muy regañona, es muy buena maestra. [Plática entre niños.]

(CC, ocho años)

Juan Carlos no va a pasar de año, *a menos que* le dé bien duro. [Plática entre niñas.]

(CC, once años)

Carla, *aunque* no te guste tienes que dejarte inyectar, es por tu bien. [Plática entre niños.]

(CC, ocho años)

Finalmente, y con base en los ejemplos antes dados, merece la pena enfatizar la importancia de profundizar en la otra dimensión del lenguaje: la comprensión. No podremos afirmar que un niño ya adquirió una estructura, si no ha pasado por el tamiz de la interpretación y se sabe qué es lo que en realidad entiende cuando la produce. Sólo así se podrá tener una visión más equilibrada y completa de los mecanismos que sigue para lograr un discurso cohesivo e integrado.

#### REFERENCIAS

- BATES, E. 1976. *Language and context: The acquisition of pragmatics*. Academic Press, New York.
- BOWERMAN, M. 1982. "Reorganizational process in lexical and syntactic development", en *Language acquisition: The state of the art*. Eds. E. Wanner y L. R. Gleitman, Cambridge University Press, Cambridge.
- BROWN, D. 1971. "Children's comprehension of relativized English sentences", *Child Development*, 42, 135-138.
- CLARK, H. y E. V. CLARK 1977. *Psychology and language*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- CHOMSKY, C. 1975 [1969]. *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. MIT Press, Cambridge-London.

- DE VILLIERS, J. y P. DE VILLIERS 1978. *Language acquisition*, Harvard University Press, Cambridge, MA-London.
- ECHEVERRÍA, M. 1978. *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*. Universidad de Concepción, Chile.
- GILI GAYA, S. 1983 [1955]. *Estudios de lengua infantil*. Bibliograf, Barcelona.
- GÓMEZ PALACIO, M., S. ROMERO CONTRERAS, E. RANGEL *et al.* 1988 [1983]. *Batería de Evaluación de la Lengua Española para niños de tres a once años*. SEP, Dirección General de Educación Especial, México.
- LANGACKER, R. 1973. *Language and its structure. Some fundamental linguistic concepts*. Harcourt Brace Jovanovich, San Francisco, New York.
- SLOBIN, D. I. 1973. "Syntax", en *Studies of child language development*. Eds. Ch. A. Ferguson y D. I. Slobin. Holt, Rinehart and Winston, New York, pp. 293-333.
- SLOBIN, D. I. 1974. "Universals of grammatical development in children", en *Advances in psycholinguistics*. Eds. B. Flores d'Arcais y W. J. M. Levelt. North Holland, Amsterdam, pp. 174-188.



BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL  
ESTUDIOS SOBRE SEMÁNTICA DEL HABLA INFANTIL EN ESPAÑOL

- AGÜERO SERVÍN, M. 1986. *Conceptualización del niño de 6 y 7 años sobre la homonimia y la polisemia*. [Tesis de Licenciatura, UNAM, México.]
- ÁVILA SÁNCHEZ, R. 1991. "Densidad léxica y adquisición de vocabulario: niños y adultos", en *Actas del III Congreso Internacional sobre el Español de América. Universidad de Valladolid, 3-9 de julio de 1989*. T. 2. Ed. C. Hernández Alonso et al. Junta de Castilla y León, Salamanca, pp. 621-630.
- BOCAZ, A. 1989. "Desarrollo de la referencia temporal adverbial", *Lenguas Modernas*, 16, 23-40.
- CÁRCAMO MENDOZA, G. 2000. "Elementos de deixis en el lenguaje infantil", *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 38, 19-39.
- CAVALLI, D., B. SAN MARTÍN et al. 1996. "Una propuesta semántica para el estudio del segundo plano narrativo en el discurso infantil", *Lenguas Modernas*, 23, 95-114.
- CHARAUDEAU, P. 1993. "Inferences et construction du sens", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 31, 15-24.
- FRENK, M. 1968. "Sobre polisemia y homonimia infantiles", en *Litterae hispanae et lusitane. Festschrift Fünfzigjährigen Bestehen*. Max Hueber Verlag, München, pp. 153-171.
- GALEOTE MORENO, M. A. 1996. "La adquisición del significado de los adjetivos dimensionales", en *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*. Ed. M. Pérez Pereira. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 273-279.
- GARCÍA, M., S. GIRÓN et al. 1989. *Descripción del desarrollo semántico a partir de la noción de parentesco en niños de 3 a 9 años y su relación con la experiencia*. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- HAWAYEK, A. 1983. *Las etapas iniciales en la adquisición de las relaciones semánticas*. [Tesis de Maestría, UNAM, México.]
- HORITA GONZÁLEZ, G. 1981. *Algunas expresiones de la temporalidad en niños de 4 a 8 años*. UNAM, México.

- LARA, L. F. 2000. "Cognición y significación, ¿un proceso único?", en *En torno al sustantivo y adjetivo en el español actual*. Ed. G. Wotjak. Vervuert-Iberoamericana, Frankfurt.
- MARTÍNEZ CASAS, R. 1997. *El nacimiento de la significación. Un estudio sobre la adquisición temprana del lenguaje*. [Tesis de Licenciatura, ENAH, México.]
- MORENO-ZAZO, M. 1996. "La semántica de ser-estar en castellano", en *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*. Ed. M. Pérez Pereira. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 289-299.
- PARDO, E. 1983. "The semantics of a child's use of reflexives in Spanish", *Papers and Reports on Child Language Development*, 22, 92-99.
- PERAITA, H. 1983. "Adquisición de adjetivos dimensionales", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 38:3, 411-428.
- PÉREZ-PEREIRA, M. 1991. "Semantic versus formal theories of gender acquisition. A criticism of Mulford's study", *Archives de Psychologie*, 59, 3-16.
- RIVERA BUSTAMANTE, M. D. 1999. *La adquisición en términos lingüísticos indexicales. El inicio de la utilización de «porque»*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.]
- RODRÍGUEZ ARREDONDO, O. y R. WILLIAMSON 1980. "Asking and telling, a problem of language acquisition. Some data from Mexican children", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 12-2.
- SEBASTIÁN, E. y D. SLOBIN 1994. "Más allá del aquí y el ahora. El desarrollo de los marcadores temporales en el discurso narrativo en español", *Substratum*, II:5, 41-68.
- SHUM, G., A. CONDE y C. DÍAZ 1989. "Cómo se adquieren y usan los términos deícticos en lengua española. Un estudio longitudinal", *Infancia y Aprendizaje*, 48, 45-64.
- VALDÉS MACHUCA, S. M. E. 1997. *Aspectos fonológicos, morfológicos y semánticos en la adquisición del léxico en el niño*. [Tesis de Maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.]
- VALLE ARROYO, F. 1981. "Expansiones inadecuadas y relaciones semánticas", *Estudios de Psicología*, 5-6, 146-154.
- VILLAMIL SILVEY, B. 1991. *La temporalidad en el lenguaje de niños puertorriqueños de 2 a 5 años. Implicaciones para la Psicología cognoscitiva*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.]

## V. SINTAXIS





## EL DESARROLLO DE LA FRASE NOMINAL EN LA LENGUA INFANTIL\*

En este trabajo analizo la frase nominal (FN) en tres estados de la lengua infantil: cuatro, seis y once años. Fueron muchas las preguntas que motivaron este análisis: ¿cómo es la estructura de la FN en un momento de la lengua infantil frente a otro más temprano o más tardío?, ¿hay realmente una evolución de esta estructura?, ¿en qué consiste?, ¿cómo?, ¿va enriqueciendo y aumentando su complejidad formal?<sup>1</sup>, ¿qué relación hay entre la edad del niño y el tipo de estructura que produce? La respuesta a todas estas preguntas busca validar la ya clásica hipótesis en los estudios de adquisición: “mientras más crece, un niño aumenta su habilidad para producir estructuras más largas y más complejas”<sup>2</sup>.

Los datos que analizo pertenecen a la sección “Narraciones” de la *Batería de Evaluación de la Lengua Española para niños de tres a once años en México, D. F.*<sup>3</sup>. Si bien estoy consciente de que este tipo de prueba puede condicionar en gran medida la producción de ciertas estructuras, elegí esta sección por dos razones: por un lado, me permitía rastrear la estructura buscada en un material homogéneo, y por el otro, me ofrecía la posibilidad, dentro de lo homogéneo de los datos, de obtener cierta espontaneidad en la producción infantil.

\* Este trabajo fue leído en 1987 en el VIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (1987), y reproducido más de diez años después en las actas de dicha reunión, que llevan el mismo título. (Ed. Elena Rojas Mayer. Universidad de Tucumán, Argentina, 1999, pp. 20-23.)

<sup>1</sup> El concepto de complejidad formal, aunque aún no ha alcanzado una definición exacta, se entiende como el rasgo distintivo de “un sistema que contiene reglas y excepciones. Mientras más complejo sea el mecanismo lingüístico, más tiempo le llevará al niño aprenderlo” (CLARK y CLARK 1977, p. 338).

<sup>2</sup> SLOBIN (1974, p. 183). Véanse también CLARK y CLARK (1977, p. 333) y DE VILLIERS y DE VILLIERS (1978, p. 95).

<sup>3</sup> BELE 1983. Véase en este libro el apartado “Sobre los *corpora*”, pp. 281-282.

Analice las FN en las narraciones elegidas al azar de 24 niños, ocho de cada edad. Tomé los cuatro años como punto de partida del análisis porque esta edad ha sido considerada por muchos autores como el momento en que la esencia de la estructura sintáctica de la lengua ha sido adquirida<sup>4</sup>. En el extremo, elegí los once años pues, por lo general, marcan el fin de la educación primaria y el umbral de la adolescencia, vista como una etapa en la que se alcanzó ya la destreza suficiente para dominar y manejar en plenitud todas las complejidades del sistema lingüístico<sup>5</sup>. Además de estas dos edades, tomé como punto de comparación y posible fase de transición los seis años, edad clave pues en ella se inicia la educación primaria y, por tanto, el encuentro con la lengua escrita, cuya interferencia será un punto importante para el desarrollo lingüístico del niño.

Con respecto a los conceptos de “adquirir un sistema” y “dominar un sistema”, valdría la pena ahondar en su significado puesto que, aunque estén estrechamente relacionados, tienen alcances distintos. Adquirir una estructura sintáctica no supone manejarla en todas sus dimensiones. En efecto, una estructura puede adquirirse y aparecer en un momento determinado de la formación del sistema sintáctico del niño y de hecho formar parte ya de su competencia; pero esto no implica que esta estructura no haya de sufrir cambios en su uso a lo largo de su desarrollo lingüístico.

La FN es un ejemplo ideal de lo antes expuesto: el sustantivo, núcleo de esta estructura, se encuentra presente –bien como actor, bien como objeto– desde la aparición más temprana de la organización sintáctica infantil: la gramática pivote<sup>6</sup>. El niño, a lo largo de su infancia, va aprendiendo este núcleo más y más, llenándolo de nuevas configuraciones estructurales y posibilidades de funcionamiento.

#### EL ANÁLISIS Y LOS RESULTADOS

Mi análisis giró en torno a la forma que la FN tiene en las diferentes posiciones que puede ocupar dentro de la oración, con el fin de observar la relación forma-función de la estructura. Se dice que en el proceso de adquisición de la sintaxis los niños tienen que cons-

<sup>4</sup> Cf. SLOBIN 1973, p. 293 y 1974, p. 184.

<sup>5</sup> Cf. SLOBIN 1974, p. 176.

<sup>6</sup> Cf. DE VILLIERS y DE VILLIERS 1978, p. 70.

truir al mismo tiempo estructura y función. A la par que aprenden más sobre estructura, aprenden más mecanismos para dotarla de diferentes funciones, y al tiempo que conocen más la función, extienden su uso a las estructuras donde pueden aparecer<sup>7</sup>.

*La FN en la posición del sujeto (su)*

En los tres estados de la lengua analizados, ésta es la posición donde la FN aparece con menor variedad estructural. Sin embargo, es claro que sí se dan cambios importantes entre una y otra etapa. La estructura nuclear de la FN de los niños de cuatro años es la de *determinante + nombre*, en donde al determinante sólo lo ocupa una clase gramatical, el artículo: “*el carro no podía pasar*”, “*la policía llegó*”, “*el señor chocó*”.

En cuanto a los sustantivos, núcleos de la FN, por el tipo de evento que los niños tienen que narrar, se reducen a sustantivos comunes y concretos: *carro, tren, niño, pelota, lluvia, trueno*. El nombre no se acompaña más que por el artículo, no tiene expansión de ningún tipo y, por lo tanto, la información sobre el sujeto es muy pobre.

La estructura *determinante + nombre* continúa siendo la nuclear en los seis y once años, sólo que ahora se amplían las clases que pueden ocupar el determinante, agregando más matices a la significación del sujeto<sup>8</sup>: posesivos (“*mi papá llegó*”); demostrativos (“*este camión-cito estaba acá*”); numerales (“*dos niños se cayeron al lago*”). El número de estos determinantes unidos al nombre va en aumento: “*el otro carro lo llevó a la gasolina*”; “*los dos esposos dijeron «nos correteamos»*”; “*todos los árboles que tiró el viento*”.

Pese a lo esperado por tratarse de narraciones que facilitan el uso de adjetivos<sup>9</sup> calificativos, sólo encontré dos, producidos por niños de seis años, ambos adjetivos colocados después del sustantivo: “*un niño travieso se cayó al lago*” y “*el coche amarillo se estacionó*”.

Los enlaces entre las FN se dan en igual proporción con el nexo coordinante y: “*el carro y el coche chocaron*”; “*este niño y el otro jugaban pelota*”; o por yuxtaposición: “*muchos niños; señores [que] estaban en la calle*”. También se encuentra la FN expandida con com-

<sup>7</sup> CLARK y CLARK 1977, p. 373. Véase también BOWERMAN 1982, p. 1333.

<sup>8</sup> Cf. SECO 1972, p. 79.

<sup>9</sup> GILI GAYA 1974, p. 83. En su estudio sobre habla infantil, GILI GAYA destaca la pobreza de adjetivación encontrada en su investigación.

plementos adnominales: “*el coche de mi papá* venía rápido”, “*un camión de estación* iba pasando”; y con pronombres relativos: “*un árbol que tiró el viento*”, “*un señor que se llama Pepe que vende cosas, queso, crema*”. Nótese que en estas oraciones la función del relativo es la de sujeto; no aparece ninguna otra en esta posición de la FN. En sujeto, fueron el de nominalización de adjetivos: “*el otro* estaba bailando”, “*los dos* se quedaron”; “*el grandote* se cayó al lago”.

Podría desprenderse de estas oraciones que el niño primero nominaliza las categorías más cercanas al nombre, como el adjetivo, y más tardíamente, las categorías ajenas a él como el verbo. Aquí no encontré ninguna de éstas, ni a los once años. El proceso importante es el de la elisión del núcleo de la FN: “*el de la terminal* se hizo un poco para atrás”; “*los de la ambulancia* supieron del accidente”. Ambos procesos, el de la traslación de la función de una clase gramatical a otra y el de elisión de elementos nucleares de una estructura, son indicio de un mayor conocimiento en el niño de la relación forma-significado.

Finalmente, cabe señalar la ausencia de pronombres personales en la FN sujeto en estas narraciones; más que la complejidad que pudiera implicar el proceso de pronominalización, es más bien el tipo de narración la que hace optativa su aparición. Ésta podría ser también la explicación de la casi total ausencia de predicativos tan comunes desde las etapas más tempranas de adquisición<sup>10</sup>. Las dos únicas estructuras predicativas que encontré aparecen también en los niños de seis años: “*Juan es un bebé*”, y “*El primero fue Marco Antonio*”.

#### *La FN en posición objeto (o)*

Sea cual sea su función objeto directo (OD), indirecto (OI), circunstancial (CC), o genitivo (GEN), la FN en la posición de objeto aumenta considerablemente su variedad estructural, reflejada en una información más rica y coherente en los niños de cuatro años, “como si el niño primero aprendiera a expresar la complejidad al final de las oraciones”<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 96.

<sup>11</sup> *Idem.* Sería interesante ver, en futuras investigaciones, qué sucede en las lenguas que tienen un arreglo oracional vos.

A los cuatro años sigue abundando la estructura básica *determinante + nombre*, aunque las clases en el determinante crecen; ya no sólo en artículos (“*Tenía un angelito. Quería el dinero*”), sino en posesivos (“*Tiene su pistola*”), demostrativos (“*Vi en aquella casa*”) o cuantificadores (“*Llovía con muchos truenos*”).

Aparecen juntos dos o más modificadores: “*Fue a todas las carreteras*”; “*oyeron los otros truenos*”. En esta posición, tal vez por la naturaleza del verbo o por un proceso de elisión, el nombre puede aparecer sin artículo: “*Quería sacar tierra*”; “*le echó gasolina*”; “*quería dinero*”.

Los enlaces entre FN también se enriquecieron notablemente, ya sea por coordinación (“*Vi un tren y un carro y un camión*”, “*Tiraba las cosas y todo*”, “*Había un carro y un trenecito*”; o por yuxtaposición: “*Seguiría haciendo esas maldades, robos*”; “*A mi papá, a sus amigos les pasó*”. El nombre aparece acompañado por complementos adnominales: “*Iba a la estación de bomberos*”; “*No iba por la vía del tren*”; pero no hay expansión con relativos.

Esto es todo cuanto sucede a la FN en posición de objeto de los cuatro años. En tanto que la de los seis y la de los once se caracteriza por aumentar su expansión, que puede darse de diversas formas con complementos adnominales: “*Vi un camión de la terminal del pueblo*”; “*Llenó el tanque de gasolina de su coche*”; “*Se sentaron abajo de la sombra de los árboles*”; “*Me metió en una cubeta con agua de oxígeno*”.

La expansión con pronombres relativos también aumenta y las funciones de éstos amplían su variedad: “*Alcanzaron al señor que robó al banco*” (SU); “*Vi un carro que yo tenía*” (OD); “*Me subí a los carros que les pedí raid*” (OI); “*El carro donde iba el ladrón se fue*” (CC); “*Se acabarían todos los asaltos que hace*” (OD); “*Por la vía que pasan los trenes*” (CC); “*Había un señor que su carro estaba estacionado*” (GEN)<sup>12</sup>.

Como novedosa en esta posición aparece la expansión adjetiva en niños de seis y once años: “*Tenía un asunto pendiente muy importante*”; “*Fuimos hasta la gasolinería más cercana*”; “*No pasó de más de un golpecito*”; “*Caían unos relámpagos bien fuertes*”.

Otras innovaciones que implican progreso en la complejidad estructural de la FN son la aparición de oraciones completivas, de objeto, a los seis años: “*Sólo he visto que ellos se caen solitos*”, y completiva de nombre a los once años: “*El señor no se había dado cuenta que ya no había gasolina*”. Encontré dos casos de elisión del núcleo

<sup>12</sup> Cf. KEENAN y COMRIE 1977, pp. 63-69.

de la FN: “Le dio *a lo de atrás*”; “llegó con *el de la policía*”. La repetición de este proceso en las diversas posiciones de la FN podría indicar que el niño ya lo domina, al menos en la dimensión de la producción. Es interesante señalar que en esta posición de la FN tampoco se dio la pronominalización.

Finalmente, quiero mencionar dos casos de niños de once años, que en apariencia son de aposición, aunque en sentido estricto el nombre en aposición no repite el significado del núcleo del sujeto: “Se cayó en un árbol grande, *uno de pirú*” y “Se cayó el niño, *el jugador*”.

#### CONCLUSIONES

Del resultado de este análisis se desprenden algunas conclusiones que, por el momento, sólo pueden ser preliminares. A partir de un análisis contrastivo entre la producción de FN entre los cuatro y los once años, se deduce que hay un desarrollo evidente de la FN, pues se enriquece su configuración estructural.

Los seis años, considerados como fase de transición entre los cuatro y los once, resultaron ser el momento más importante para establecer un corte de adquisición. Frente a lo que había supuesto, es a los seis años y no a los once cuando se dan los cambios más significativos en la estructura de la FN. A los once años no aparece nada nuevo en ella, si acaso se añaden matices a la complejidad ya alcanzada. Será interesante ir hacia atrás y sondear lo que sucede entre los cuatro y los seis años, pues seguramente en este lapso sí se dan diferenciadas las fases de transición entre una estructura y otra, y sobre todo se puede establecer el orden de adquisición de las estructuras. Sólo a través de un orden de adquisición establecido se podrán hacer inferencias acerca del proceso de evolución de la lengua infantil; se podrá determinar si éste es un proceso de cronología externa ligado estrechamente a la edad del niño, o si es más bien un proceso de cronología interna un tanto independiente de la edad, que supone una necesaria relación de implicación: si el niño tiene cuantificadores en el determinante con función de objeto indirecto quiere decir que también relativiza otros nombres con función de sujeto y objeto directo. De tal manera que es de suponerse que hay una jerarquía que rige el orden de adquisición y que impide transgresiones a ese orden.

## REFERENCIAS

- BOWERMAN, M. 1982. "Reorganizational process in lexical and syntactic development", en *Language acquisition: The state of the art*. Eds. E. Wanner y L. R. Gleitman. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 318-348.
- CLARK, H. y E. CLARK 1977. *Psychology and language*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- DE VILLIERS, J. y P. DE VILLIERS 1978. *Language acquisition*. Harvard University Press, Cambridge, MA-London.
- GILI GAYA, S. 1974. *Estudios de lenguaje infantil*. Vox, Barcelona.
- KEENAN, E. y B. COMRIE 1977. "Noun phrase accessibility an universal grammar", *LI*, 8, pp. 63-99.
- SECO, M. 1972. *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Aguilar, Madrid.
- SLOBIN, D. I. 1973. "Syntax", en *Studies of child language development*. Eds. Ch. A. Ferguson y D. I. Slobin. Holt, Rinehart and Winston, New York, pp. 293-333.
- SLOBIN, D. I. 1974. "Universals of grammatical development in children", en *Advances in psycholinguistics*. Eds. B. Flores d'Arcais and W. J. M. Levelt. North Holland, Amsterdam, pp. 174-188.





## LA PRODUCCIÓN DE ORACIONES RELATIVAS EN NIÑOS MEXICANOS DE SEIS AÑOS\*

Una de las estructuras sintácticas privilegiadas en los estudios sobre la adquisición del lenguaje infantil es la oración relativa. Son frecuentes los estudios en torno a ésta, y no son menos las alusiones a la dificultad que ofrece al niño en todas las dimensiones de su competencia lingüística. Baste con algunos ejemplos: "Relative clauses are a particularly difficult construction for children to produce [...], comprehend [...], and imitate [...]"<sup>1</sup>; "Most speakers of a language share the intuition that some structures are more complicated than others [...] Sentences with relative clauses are more complicated than sentence without"<sup>2</sup>; "La relative est traditionnellement considérée comme une structure particulièrement complexe"<sup>3</sup>.

De lo anterior se desprende que existe un evidente nexo entre complejidad y estructura relativa, aunque no se explicita el porqué de esta complejidad. Precisamente del interés por este nexo y de su relación con el proceso de adquisición de la sintaxis surgió este trabajo.

Partiendo de que el concepto de complejidad lingüística –pese a ser uno de los más productivos para dar cuenta de la naturaleza del lenguaje<sup>4</sup>– no es un término que pueda definirse en sí mismo, sino siempre en relación con un hecho dado, decidí tomar la "jerarquía

\* Este trabajo fue publicado en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 34 (1985-1986), pp. 108-155.

<sup>1</sup> TAVAKOLIAN 1981, p. 168.

<sup>2</sup> CLARK y CLARK 1977, p. 337.

<sup>3</sup> HUDELOT 1980, p. 16.

<sup>4</sup> En el campo de la adquisición, el concepto de complejidad ha sido medular en la investigación del desarrollo lingüístico del niño: "We can learn a good deal from discovering just what constitutes formal linguistic complexity for the child. If we can order linguistic devices in terms of their acquisition complexity, we can begin to understand the strategies used by the child in arriving at the grammar of his language [...] a definition of what is simple for a child to acquire is a definition of the child's first guess as to the nature of language" (SLOBIN 1981a, p. 181).

de accesibilidad de relativización” propuesta por Keenan y Comrie<sup>5</sup> como punto de apoyo para el análisis de las oraciones relativas producidas por niños mexicanos. Esta jerarquía, resultado de un estudio tipológico, permite relacionar la complejidad con un hecho concreto: posiciones de relativización, entendidas como las diversas funciones sintácticas que puede desempeñar el nexo relativo dentro de la oración subordinada.

Si bien es cierto que Keenan y Comrie no explican el porqué de la dificultad de la relativa, también es cierto que la jerarquía, como tal, supone un grado de complejidad relacionado con el lugar relativizado, y es esta gradación la que permite hacer algunas interpretaciones acerca de la adquisición de esta estructura.

Las oraciones relativas aquí analizadas fueron tomadas del experimento Plática Libre (PLA 1982)<sup>6</sup>, ya que el material lingüístico que presenta este estudio tiene varias ventajas. En primer lugar, permite manejar una gran cantidad de lengua oral producida por niños mexicanos; en este experimento no había un guión previo, ni un objetivo específico: la meta era que el niño hablara libremente –lo más posible dentro de la situación de experimento dada– alrededor de quince o veinte minutos.

En segundo lugar, la edad que tenían los niños de la muestra cuando se les aplicó el experimento (seis a siete años) es por demás interesante, pues está considerada como un momento de las llamadas etapas tardías de la adquisición. Durante mucho tiempo se ha afirmado en los estudios sobre adquisición de lenguaje infantil que el niño de seis años ya había adquirido la sintaxis de su lengua. Sin embargo, a raíz de nuevas investigaciones, se sabe que hay estructuras sintácticas que, o hacen su aparición tardíamente<sup>7</sup>, o bien presentan ciertas peculiaridades en su manejo, que comprueban que el dominio de la sintaxis en algunos niveles de la competencia infantil aún es endeble:

A common assumption among students of child languages has been that the child has mastered the syntax of his native language by about

<sup>5</sup> KEENAN y COMRIE 1977. Esta jerarquía fue establecida a raíz de un estudio tipológico sobre la oración relativa especificativa en 50 lenguas.

<sup>6</sup> Véase en este mismo libro el apartado “Sobre los *corpora*”, pp. 281-282.

<sup>7</sup> HURTADO ha definido como estructuras tardías “aquellas representaciones gramaticales que se adquieren aproximadamente entre los siete y nueve años” (1984, p. 1).

age 5 [...] Clearly, by this age the rate of acquisition of syntactic structures has decreased markedly, and differences between the child's grammar and adult grammar are no longer so readily discernible in the child's spontaneous speech. Such differences are brought to light, however, when we begin to explore the child's comprehension of particular syntactic structures<sup>8</sup>.

A pesar de la escasa investigación que se ha realizado sobre la adquisición del lenguaje en estas etapas tardías, es un hecho que el lenguaje infantil recibe un fuerte impulso de ellas: "a great deal of linguistic development occurs after 5 and well into the elementary school years"<sup>9</sup>.

Precisamente, PLA se aplicó cuando los niños de la muestra estaban iniciando su primer año de primaria, momento interesante puesto que aún no recibían o empezaban a recibir el impacto de la lengua escrita, un factor que podría considerarse como determinante en el desarrollo de la sintaxis infantil.

El hecho de que la muestra esté formada por niños de tres grupos sociales permite hacer comparaciones entre las divergencias y similitudes de su producción y delimitar, por tanto, cuál es el hecho lingüístico en sí, y cuáles los otros factores que pueden influir en él.

#### ANÁLISIS DEL CORPUS

##### *La jerarquía de accesibilidad de Keenan y Comrie*

Después de un estudio tipológico de 50 lenguas, Keenan y Comrie trataron de determinar las propiedades universales en la formación de oraciones relativas especificativas a las cuales definen, a partir de una noción básicamente semántica, de la siguiente manera:

We consider any syntactic object to be an RC if it specifies a set of objects (perhaps a one-member set) in two steps; a larger set is specified, called the *domain* of relativization, and then restricted to some subset of which a certain sentence, *the restricting sentence* is true"<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> C. CHOMSKY 1969, pp. 1-2. Véase también ECHEVERRÍA 1978.

<sup>9</sup> BROWN 1971, p. 135.

<sup>10</sup> KEENAN y COMRIE 1977, pp. 63-64.



El segundo criterio para establecer estrategias en la formación de oraciones relativas se basa en la forma como se indica la posición de la frase nominal relativizada; aquí hay dos posibles estrategias; *-caso* y *+caso*. En la primera, no hay ninguna marca en la oración relativa que exprese qué posición se está relativizando, como en:

Una niña *que* ensaya en la escuela también tiene los ojos verdes<sup>14</sup>.

En este ejemplo la función del relativo *que* en la oración subordinada es la de sujeto, pero no hay ningún elemento sintáctico dentro de ella que marque esta función. Por el contrario, en las construcciones que tienen una estrategia *+caso*, sí aparece un elemento que indica cuál posición de la frase nominal se está relativizando; este elemento duplica la función sintáctica que el relativo desempeña dentro de la oración subordinada, como en:

Hugo *qué él* es el *que* lo trajo<sup>15</sup>,

donde el pronombre *él* marca al relativo *que* y duplica su función de sujeto<sup>16</sup>.

Para Keenan y Comrie, las lenguas se distinguen unas de otras con respecto a las posibles posiciones en que la frase nominal puede ser relativizada. Esta variación de lugar no es casual, pues la posibilidad de relativización de ciertas posiciones depende de otras, y estas dependencias son las que postulan como universales: "The accessibility hierarchy (AH) [...] expresses the relative accessibility to relativization of NP position in simplex main clauses"<sup>17</sup>.

La jerarquía de accesibilidad se expresa de la siguiente manera:

SU > OD > OI > OBL > GEN > OCOMP,

<sup>14</sup> PLA 1982. (Véase en este libro el apartado "Sobre los *corpora*", pp. 281-282).

<sup>15</sup> *Idem*.

<sup>16</sup> Para algunos autores, como JUAN M. LOPE BLANCH, no existe tal duplicado de funciones; por el contrario, el relativo al aparecer marcado pierde su función. LOPE BLANCH llama a este fenómeno *despronominalización* y lo define como "el desdoblamiento funcional -por medio del cual el relativo actúa como simple nexo, en tanto que la función pronominal queda a cargo del pronombre o sustantivo en posición-" (1984, p. 259).

<sup>17</sup> KEENAN y COMRIE 1977, p. 66.

donde > indica que una posición a la izquierda de la jerarquía es más accesible que otra que esté a la derecha.

El sujeto (SU) es la posición más accesible y fácil de relativizar, y le siguen sucesivamente las posiciones del objeto directo (OD), el objeto indirecto (OI), el oblicuo (OBL), el genitivo (GEN) y el objeto de comparación (OCOMP). La jerarquía de accesibilidad es, en resumen, "the set of possible grammatical distinctions to which RC-formation may be sensitive"<sup>18</sup>. A partir de esta definición de la jerarquía, Keenan y Comrie postulan tres restricciones:

- 1) A language must be able to relativize subjects.
- 2) Any RC-forming strategy must apply to a continuous segment of the AH.
- 3) Strategies that apply at one point of the AH may in principle cease to apply at any lower point<sup>19</sup>.

Con una estrategia post nominal, de *-caso* y *+caso*, el español ocupa todos los lugares de relativización de la jerarquía, excepción hecha del objeto de comparación, según los datos de Keenan y Comrie:

Spanish						
Relative clause forming strategy	SU	DO	IO	OBL	GEN	OCOMP
1. postnom, -case	+	+	+	-	-	-
2. postnom, +case	-	-	-	+	+	- <sup>20</sup>

El objetivo de este trabajo es analizar la producción de relativas especificativas en niños de seis a siete años: qué estrategias siguen en la formación de relativas, en qué lugar de la jerarquía se encuentra su relativización, qué "errores" o construcciones particulares tienen, y qué relación tienen con el lugar de relativización, comprobar si realmente se cumplen en la sintaxis de las relativas de estos niños las tres restricciones postuladas por Keenan y Comrie, y si hay algún nexo evidente entre la producción y el grupo social.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>19</sup> *Idem.*

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 79.

### *Las hipótesis*

El análisis de las oraciones relativas supone varias hipótesis. La primera, la que motivó el interés por este trabajo, fue que el nexo complejidad sintáctica-adquisición tardía es real: si la oración relativa es una oración de organización estructural compleja, hará su aparición tardíamente, y por lo tanto aún no formará parte de la sintaxis del niño de seis a siete años.

Muy cerca de esta hipótesis estaba la que nació de la jerarquía de Keenan y Comrie: lo que ésta refleja tipológicamente es válido para la adquisición del lenguaje. El hecho de que todas las lenguas relativicen frases nominales en posición de sujeto implica que para una lengua esa posición es más fácil, y por tanto hará su aparición más tempranamente en el habla infantil; entonces, en los niños de la muestra, si la estructura relativa ya hizo su aparición entre los seis y siete años, se esperaría que su producción fuera escasa y se limitara a las posiciones altas de la jerarquía, tal como lo postulan Keenan y Comrie. "The possibility of relativizing decreases as we go down the AH, and in that sense, the further we descend the AH the harder it is to relativize"<sup>21</sup>.

Finalmente, por el tipo de muestra con la que se estaba trabajando, se podían plantear hipótesis basadas en la jerarquía también, pero con un criterio más sociolingüístico, del tipo código amplio y restringido<sup>22</sup>. Se podría postular que los niños del grupo social medio con un código amplio, y por tanto con más riqueza y alternativas sintácticas que el de los niños del grupo marginal, tendrían ocupadas más posiciones de relativización.

### *Los problemas del análisis*

Una vez localizadas las oraciones relativas especificativas en el *corpus*, surgieron varios problemas en el análisis. Uno de ellos fue decidir la posición de relativización que ocupa la frase nominal; no siempre fue fácil determinar si era de sujeto, de objeto directo o de qué otra función: la forma un tanto caótica en que se organiza el discurso entre el niño y el investigador, la vaguedad del antecedente, la función del nexo en la oración principal y su función en la oración rela-

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 68.

<sup>22</sup> Cf. BERNSTEIN 1974, p. 357.

tiva, crearon serias confusiones en más de una ocasión. Para evitar posibles errores en el análisis y tener una mayor certeza y confianza en los resultados, se siguió la técnica de la “desrelativización”, el proceso de recuperar la frase nominal que está elidida en la oración relativa pero que está señalada en el antecedente. Para recuperarla, de la oración compuesta con una subordinada relativa, se hacen dos oraciones. Por ejemplo, de la oración:

(s) v            OD            SU            OR  
7.10 Tenían muchos hijos *que* se parecían a Pinocho<sup>23</sup>

se pueden derivar las oraciones:

(s) v            OD  
Tenían *muchos* hijos  
y:  
OD  
Los *hijos* se parecían a Pinocho  
SU                    v                    O

Esto permite ver con mayor claridad los constituyentes de cada oración y sus funciones de relación con la oración principal y dentro de la oración subordinada de relativo.

Otro de los problemas fue decidir qué se iba a entender por oblicuo. Dentro de la jerarquía, ésta es la posición más vaga, puesto que Keenan y Comrie no la definen con precisión. En apariencia,

<sup>23</sup> PLA 1982. En adelante, cada vez que se haga referencia a una oración relativa de este *corpus*, se hará de la siguiente manera: “7.10 Tenían muchos hijos *que* se parecían a Pinocho. SU”, donde el 7 indica el número del niño o niña de la muestra, y el 10 el número de la oración relativa producida. Así, 7.10 se refiere a José Manuel Córdoba López y a la oración relativa número 10 que produjo. En el apéndice de este artículo aparecen las oraciones relativas especificativas producidas por los niños de la muestra, separadas en los tres grupos sociales ya mencionados. Inmediatamente después del nombre, entre paréntesis, aparece la edad del niño, que en este caso es de seis años, diez meses: José Manuel Córdoba López (6, 10). Al final de cada oración están las iniciales de las palabras que representan la posición de relativización, en este caso sujeto (SU). En general, se trató de poner no sólo la oración de relativo, sino también la principal, a la cual estaba subordinada, y en ocasiones parte del contexto para dar una mayor claridad. En los casos en que la oración principal y el antecedente no aparecían en la plática del niño, sino en la del investigador, sólo se puso la oración de relativo producida por el niño. En todos los casos se respetó su forma de hablar.



esta posición podría interpretarse como aquella función que desempeñan los que no son ni objetos directos ni indirectos, tal como estos autores afirman al explicar la segunda restricción de su jerarquía —aquella que no permite saltos en los lugares de relativización<sup>24</sup>. “Thus if a given strategy can apply to both subjects and *locatives*, it can also apply to *DOS* and *IOS*”<sup>25</sup>. Esto significa que se incluye a los locativos dentro de los oblicuos. Si así fuera, no habría problema, al menos para el español, donde los locativos tienen una frecuencia considerable en la relativización<sup>26</sup>. Sin embargo, los autores, al definir lo que para ellos es oblicuo, excluyen precisamente algunos locativos:

OBL for ‘major oblique case NP’ (we intend here NPS that express arguments of the main predicate, as *the chest* in *John put the money in the chest* rather than ones having a more adverbial function like *Chicago* in *John lives in Chicago* or *that day* in *John left on that day*)<sup>27</sup>.

Con esta definición, Keenan y Comrie dividen todos aquellos complementos circunstanciales locativos o temporales del oblicuo y, por tanto, los dejan sin lugar dentro de la jerarquía<sup>28</sup>. Dada la vaguedad de la definición, el problema concreto para el análisis de las relativas del experimento PLA era decidir cómo se iba a interpretar esta definición. Había tres alternativas: la primera era considerar todo aquello que no fuera ni objeto directo ni indirecto como oblicuo. La segunda era tomar como oblicuos:

- a) Aquellas construcciones en que apareciera una preposición acompañando al nexos relativo, interpretando la estrategia de construcción como +*caso*, como en:

42.6. *Con los que* juego son Salvador, Adolfo, Manuel, Pedrito y también Álvaro.

<sup>24</sup> Cf. *supra*, p. 215.

<sup>25</sup> KEENAN y COMRIE 1977, p. 67; las cursivas son mías.

<sup>26</sup> Cf. MENDOZA 1984 y PALACIOS 1979.

<sup>27</sup> KEENAN y COMRIE 1977, p. 65.

<sup>28</sup> BERNARD COMRIE, en estudios tipológicos posteriores a los de la jerarquía, reduce a cuatro las posiciones de relativización: SU, OD, OI, GEN: “Since these positions seem to form a cross-linguistically valid hierarchy with respect to relativization” (1981, p. 149). En esta jerarquía no sólo desaparecieron los oblicuos, sino que definitivamente quedan fuera temporales y locativos: “Certain other position, such as locatives and temporals do not seem to fit into this hierarchy: In some languages they are very easy to relativize, in other languages very difficult to relativize” (*idem*).

b) Aquellas construcciones donde apareciera un relativo cuyo antecedente tuviera un significado locativo o temporal como en:

1.15 \*Allá me voy a meter en la escuela *que* va a ir.

10.5 Una vez *que* echaron una piedra, le cayó a un niño.

En estas construcciones, la estrategia se consideró *–caso*, siguiendo a los autores que en su análisis las tratan como construcciones con preposición omitida<sup>29</sup>. Por último, analizar como complementos circunstanciales todas aquellas construcciones cuyo nexos fuera adverbio relativo de tiempo (*donde*) o de lugar (*cuando*), como en:

20.7 \*La silla *donde* se sientan las niñas, la mamá les habla para comer.

La tercera alternativa, por la que se optó con base en la definición de Keenan y Comrie, es:

a) Tomar como oblicuos única y exclusivamente aquellas construcciones en que los niños hubieran relativizado frases nominales que formaran parte del argumento del predicado principal como en:

47.6. Nomás que no tenemos una cosa *con que* se solda el coche,

en donde *con* es inherente al verbo *soldar* y se vincula a *cosa* como argumento del predicado, y aparece marcando al relativo *que* duplicando su función de oblicuo.

b) Llamar complemento circunstancial a todas aquellas construcciones con nexos pronominal o adverbial que relativizaran posiciones de tiempo, lugar, modo o cantidad, como en:

42.3 \*el otro día *cuando* vino Álvaro y yo.

6.4 \*En una casita *donde* encierran los conejos, pero ya los mataron.

23.4 Lo vi un día *que* yo estaba malo.

8.2 \*Fuimos a ver el pozo *que* se cayó una cubeta y la agarraba.

Quedaba aún por resolver el problema de asignarle un lugar en la jerarquía al complemento circunstancial, o bien dejarlo fuera de ella y sólo considerar aquellas posiciones propuestas por Keenan y Comrie. Aunque desde el punto de vista tipológico los circunstan-

<sup>29</sup> LOPE BLANCH 1984 y PALACIOS 1979.

ciales no ocupan un lugar estable en la jerarquía, se decidió darles un lugar después del oblicuo, puesto que estructuralmente parecen ir primero los complementos más nucleares al verbo, como en el caso de los oblicuos, y después los menos nucleares. La jerarquía, entonces, quedaba así:

SU > OD > OI > OBL > CC > GEN

Había que ver si los resultados apoyaban tal acomodo y si realmente el CC debía ocupar un lugar dentro de la jerarquía.

#### LOS RESULTADOS A LA LUZ DE LA JERARQUÍA

En el *corpus* de PLA se encontraron 361 oraciones relativas especificativas, como suman los totales del Cuadro número 1.

Cuadro 1

<i>Grupo obrero</i>		<i>Grupo marginal</i>		<i>Grupo medio</i>	
<i>Niño</i>	<i>Núm. de relativas</i>	<i>Niño</i>	<i>Núm. de relativas</i>	<i>Niño</i>	<i>Núm. de relativas</i>
1	29	21	4	41	8
2	1	22	*	42	10
3	6	23	4	43	1
4	3	24	2	44	3
5	1	25	3	45	1
6	7	26	6	46	5
7	12	27	5	47	16
8	3	28	2	48	3
9	4	29	3	49	1
10	7	30	3	50	8
11	3	31	*	51	11
12	15	32	1	52	17
13	4	33	4	53	3
14	6	34	0	54	1
15	1	35	1	55	6
16	14	36	14	56	1
17	4	37	3	57	5
18	10	38	17	58	12
19	5	39	3	59	14
20	7	40	12	60	0
				61	6
Total	142	Total	87	Total	132

\* Fuera de la muestra (se negó a hablar).

Estos resultados invalidan la primera hipótesis postulada sobre la ausencia o la escasez de la estructura relativa en los niños de seis a siete años, por ser ésta una estructura compleja y por tanto de aparición tardía. Es evidente que el niño de seis a siete años ya tiene en su inventario la estructura de relativo; un promedio de 5.92% oraciones relativas por niño apoya esta afirmación<sup>30</sup>.

Por cuanto a las posiciones de relativización en la jerarquía, hubo resultados interesantes. Como se puede ver en los Cuadros 2 a 5, de las 361 oraciones relativas de PLA, 226 relativizaron el sujeto, o sea 62.60% del total de oraciones; 68 oraciones, 18.83% del total, relativizaron OD. Hasta aquí los resultados eran predecibles y sostenían las hipótesis planteadas.

Cuadro 2  
Posiciones de relativización por grupo

Niño	Obrero					
	SU	OD	OI	CC	OBL	GEN
1	14	5	3	6	-	-
2	1	-	-	-	-	-
3	6	-	-	-	-	-
4	-	2	-	1	-	-
5	1	-	-	-	-	-
6	3	3	-	1	-	-
7	10	2	1	-	-	-
8	1	1	-	1	-	-
9	4	-	-	-	-	-
10	1	1	-	5	-	-
11	3	-	-	-	-	-
12	11	1	1	2	-	-
13	4	-	-	-	-	-
14	3	1	-	2	-	-
15	-	-	-	1	-	-
16	9	4	1	-	-	-
17	2	2	-	-	-	-
18	7	-	-	2	1	-
19	5	-	-	-	-	-
20	4	-	-	3	-	-
Total	89	22	6	24	1	0

<sup>30</sup> Pese a los resultados, cabe cuestionarlos. El que los niños produzcan relativas, ¿significa que realmente las comprenden, las dominan en toda su variedad estructural? ¿Qué tan lejos o cerca están del modelo adulto? ¿Qué tantos de sus "errores" son en realidad construcciones transitorias y particulares de un estado específico de lengua? Se tratará de contestar algunas de estas preguntas; otras requie-

Cuadro 3

<i>Marginal</i>						
<i>Niño</i>	<i>SU</i>	<i>OD</i>	<i>OI</i>	<i>CC</i>	<i>OBL</i>	<i>GEN</i>
21	1	-	-	1	2	-
22	-	-	-	-	-	-
23	2	1	-	1	-	-
24	-	2	-	-	-	-
25	1	-	2	-	-	-
26	2	-	-	2	2	-
27	5	-	-	-	-	-
28	2	-	-	-	-	-
29	1	2	-	-	-	-
30	2	1	-	-	-	-
31	-	-	-	-	-	-
32	1	-	-	-	-	-
33	4	-	-	-	-	-
34	-	-	-	-	-	-
35	-	1	-	-	-	-
36	11	2	1	-	-	-
37	3	-	-	-	-	-
38	13	-	-	4	-	-
39	3	-	-	-	-	-
40	4	7	1	-	-	-
Total	55	16	4	8	4	0

Cuadro 4

<i>Medio</i>						
<i>Niño</i>	<i>SU</i>	<i>OD</i>	<i>OI</i>	<i>CC</i>	<i>OBL</i>	<i>GEN</i>
41	4	1	2	-	-	-
42	6	1	1	1	1	-
43	-	-	-	1	-	-
44	1	2	-	-	-	-
45	1	-	-	-	-	-
46	4	1	-	-	-	-
47	11	3	-	1	1	-
48	1	2	-	-	-	-
49	-	1	-	-	-	-
50	4	-	1	3	-	-
51	8	3	-	-	-	-
52	12	4	-	1	-	-

ren, sin duda, de más investigación para encontrar una respuesta sólida. Cf. *infra*, p. 229.

Cuadro 4 (conclusión)

Niño	Medio					
	SU	OD	OI	CC	OBL	GEN
53	1	1	-	-	1	-
54	1	-	-	-	-	-
55	4	2	-	-	-	-
56	-	-	-	1	-	-
57	4	1	-	-	-	-
58	5	5	-	2	-	-
59	10	3	-	1	-	-
60	-	-	-	-	-	-
61	5	-	-	1	-	-
Total	82	30	4	12	3	1

Cuadro 5  
Total de posiciones de Relativización

	Total	Porcentajes
SU	226	62.60
OD	68	18.83
OI	14	3.87
CC	44	12.18
OBL	8	2.21
GEN	1	0.27
	361	

Lo interesante empieza cuando se observan las cifras que alcanzaron las demás posiciones de la jerarquía. Si bien es cierto que algunas son bajas, no por ello dejan de ser reveladoras.

Inmediatamente después de las oraciones que relativizaron OD siguen las que relativizaron un CC (12.18), luego las oraciones que relativizaron OI (3.87%). Las oraciones que relativizaron OBL tan sólo alcanzaron el 2.21%; finalmente, la cifra más baja corresponde al único genitivo del *corpus*, con .27%. Según estos resultados, el lugar provisional que se había asignado al CC dentro de la jerarquía no resultó ser el justo; seguiría inmediatamente al OD, y no al OBL, como se había supuesto.

La jerarquía de relativización en estos niños, siguiendo un criterio de frecuencia relativa y no tipológico, quedaría así:

SU > OD > CC > OI > OBL > GEN

Cabe señalar que los resultados hubieran sido diferentes si se hubiera adoptado cualquiera de las alternativas observadas antes<sup>31</sup>. Es interesante mencionar los posibles resultados. En la primera alternativa, las posiciones en la jerarquía hubieran quedado así:

SU > OD > OBL > OI > GEN,

en donde la posición del OI no correspondería al orden propuesto por Keenan y Comrie. Si se hubiera seguido la segunda de las alternativas, los lugares quedarían así:

SU > OD > OBL > OI > ADV > REL > GEN

Como se ve en esta jerarquía, el OI tampoco ocupa el lugar previsto por Keenan y Comrie, además de que habría que asignarles un lugar a los adverbios relativos (locativos y temporales), que considerados independientes alcanzaron el mismo porcentaje de frecuencia de los OI: 3.87%, o bien dejarlos fuera.

De estos posibles resultados, el que más se apegaría a la distribución propuesta por Keenan y Comrie sería el de la tercera alternativa, que fue la seguida en este análisis. Como ya se vio, el orden quedaría de la siguiente manera:

SU > OD > CC > OI > OBL > GEN,

donde el complemento circunstancial ocupa un lugar que no viene de las pautas de Keenan y Comrie, sino que fue puesto arbitrariamente. Al quitarlo de la jerarquía los resultados se apegarían a lo propuesto por dichos autores:

SU > OD > OI > OBL > GEN

Sin embargo, es un hecho que el español –no sólo en el habla infantil sino en la adulta y la popular<sup>32</sup>– es una lengua que relativiza con facilidad locativos y temporales<sup>33</sup>.

Sea cual fuere el acomodo de los lugares en la jerarquía, lo interesante es observar la relación producción-complejidad. Si bien es

<sup>31</sup> Cf. *supra*, p. 215.

<sup>32</sup> Cf. MENDOZA 1984 y PALACIOS 1979.

<sup>33</sup> Véase nota 29.

cierto que la producción en las posiciones de sujeto y objeto directo no fue escasa como se había hipotetizado, también lo es que la producción disminuye considerablemente en tanto van bajando las posiciones en la jerarquía. En este sentido se validan tanto las hipótesis que se habían planteado como las afirmaciones de Keenan y Comrie<sup>34</sup>. Pero habría que profundizar mucho aún para poder afirmar si realmente la frecuencia está relacionada con la complejidad estructural de una oración o se trata de una característica interesante del sistema de la lengua, que así se organiza independientemente de la adquisición temprana o tardía, y de las realidades del habla infantil y del habla adulta.

#### ESTRATEGIAS DE RELATIVIZACIÓN

Con respecto a las estrategias seguidas por los niños al relativizar, se encontraron los resultados que aparecen en el Cuadro 6.

Cuadro 6

<i>Estrategia de formación</i>	<i>SU</i>	<i>OD</i>	<i>OI</i>	<i>CC</i>	<i>OBL</i>	<i>GEN</i>
Postnominal <i>-caso</i>	225	68	-	43	-	-
Postnominal <i>+caso</i>	1	-	14	1	8	1

Como se observa, todos los niños relativizaron con una estrategia postnominal, es decir, la frase nominal en las 361 oraciones específicas aparece siempre antes de la relativa, como en:

FN

1.13 Unos amigos *que* tengo ahí en la escuela, me llevan a ver una película.

Estos resultados están de acuerdo con los datos que Keenan y Comrie dan para el español<sup>35</sup>. En cuanto a la estrategia que indica la posición relativizada (*+caso -caso*), se encontraron 336 oraciones (93.07%) con estrategia *-caso*. Ningún elemento sintáctico aparece marcando la función del relativo como en:

<sup>34</sup> Cf. *supra*, p. 217.

<sup>35</sup> *Idem*.



20.2 Una muñeca *que* se llama enfermera, cura bien a los enfermos.

Las otras 25 oraciones (6.93%) se relativizaron con una estrategia +*caso*. En la oración:

51.4 Hugo *qué él* es el *que* lo trajo.

la posición de sujeto aparece relativizada con una estrategia +*caso*, contraria a los datos de Keenan y Comrie<sup>36</sup>, según los cuales el español sólo relativiza sujetos con estrategia -*caso*.

Las 14 oraciones que se relativizaron en la posición de objeto indirecto contradicen totalmente a Keenan y Comrie, para quienes en español el objeto indirecto se relativiza con una estrategia -*caso*<sup>37</sup>. En todas ellas aparece el pronombre *le* marcando al relativo<sup>38</sup>, como en:

1.1 \*Mire, primero empezó de Pedro Infante y la muchacha *que le* decía la chorreada.

Los resultados para el oblicuo y el genitivo coinciden con los datos de Keenan y Comrie<sup>39</sup>. Aparecen en este *corpus* 8 oraciones que relativizan oblicuo con estrategia +*caso*, como en:

18.7 *con* la cubeta *que* le echó el gato el agua al lobo [...],

en donde la preposición *con*, desplazada, está marcando al relativo *que* y duplica su función sintáctica de oblicuo. Aparece una sola oración en el *corpus* en donde el relativo ocupa la posición de genitivo con estrategia +*caso*:

41.2 Una niña güera *que* es *su* cumpleaños y no sé cuántos cumple.

<sup>36</sup> *Idem*.

<sup>37</sup> *Idem*.

<sup>38</sup> LOPE BLANCH encuentra “relativamente en el español mexicano la despronominalización del relativo con función de complemento indirecto” (1984, p. 260). Esto viene a confirmar que los datos de KEENAN y COMRIE para la estrategia de relativización del objeto indirecto están equivocados.

<sup>39</sup> Cf. *supra*, p. 217.

A pesar de la marginalidad de este ejemplo, coincide con los datos de Keenan y Comrie<sup>40</sup>. Finalmente, aparece en el *corpus* una oración que relativiza un locativo con estrategia *+caso*:

26.6 \*Tengo una estufita *de onde* poníamos cosas, las cositas,

en la cual la preposición *de* usada anómalamente (correspondería al uso de *en*) está marcando al relativo *onde* y duplica su función.

#### LAS RESTRICCIONES

De las tres restricciones postuladas por Keenan y Comrie a su jerarquía<sup>41</sup>, sólo se viola la segunda en las relativas producidas por los niños de esta muestra. Como ya vimos, esta restricción establece que cualquier estrategia en la formación de relativas debe aplicarse a una sección continua y por tanto no debe haber saltos en las posiciones: si se relativiza un sujeto y un objeto indirecto con estrategia *-+caso*, necesariamente se relativizará un objeto directo, pues de lo contrario se viola la jerarquía.

Según los resultados obtenidos en PLA, la jerarquía quedaría frente a la de Keenan y Comrie como aparece en el Cuadro número 7.

Cuadro 7  
Keenan y Comrie

<i>Estrategia de formación</i>	<i>SU</i>	<i>OD</i>	<i>OI</i>	<i>CC</i>	<i>OBL</i>	<i>GEN</i>
Postnominal <i>-caso</i>	+	+	+	-	-	-
Postnominal <i>+caso</i>	-	-	-	-	+	+

PLA						
<i>Estrategia de formación</i>	<i>SU</i>	<i>OD</i>	<i>OI</i>	<i>CC</i>	<i>OBL</i>	<i>GEN</i>
Postnominal <i>-caso</i>	+	+	-	+	-	-
Postnominal <i>+caso</i>	+	+	+	+	+	+

<sup>40</sup> *Idem.* En el habla culta adulta se contradiría este dato, pues el uso de *cuyo* para el genitivo sigue una estrategia *-caso* (cf. PALACIOS 1979).

<sup>41</sup> Cf. *supra*, p. 215.

Como se observa, las estrategias - *+caso* no se aplican a segmentos continuos de la jerarquía. Si se toma en cuenta la posición del complemento circunstancial, la continuidad se rompe precisamente en la posición de circunstancial en la estrategia -*caso* y el objeto directo en la de *+caso*; si se elimina el circunstancial de la jerarquía *+caso* sufre un salto en la posición del objeto directo.

#### LA PRODUCCIÓN DE RELATIVOS EN RELACIÓN CON EL GRUPO SOCIAL

Quedan por ver los resultados relacionados con el grupo social de los niños. Las hipótesis se cumplieron en forma parcial. Se realizaron ciertas expectativas, pero resultaron algunas cosas contrarias a lo esperado. Así, como se puede ver en los Cuadros 8 y 9, se verificó que la producción más baja de relativas corresponde a los niños del grupo marginal con 87 oraciones (24.10%). Sin embargo, aunque muy cercanos en su producción, los niños del grupo obrero con 142 oraciones (39.34%) superaron a los del medio con 132 (36.55%). Esto no corresponde a la expectativa de un grupo medio con una producción, en general, más rica que la de los demás grupos sociales.

#### LOS "ERRORES" O CONSTRUCCIONES PARTICULARES DE LOS NIÑOS

A pesar de que los "errores"<sup>42</sup> o construcciones particulares que se encontraron en las oraciones de relativo no afectaban en su gran mayoría el análisis de posiciones de relativización, es importante mencionarlos pues dan cierta luz para interpretar algunos hechos de la adquisición de sintaxis infantil. Estas construcciones particulares podrían ser el reflejo de estados transitorios en la formación de su sintaxis, como parte del proceso que lleva a su competencia lingüística general:

<sup>42</sup> Dado que *error* se puede definir de muchas maneras, desde aquello que no está construido conforme a una gramática del adulto, desviaciones de la norma, hasta falsos inicios, dubitaciones, etc., decidí llamar a todas aquellas construcciones de los niños que presentaron alguna anomalía (desde el punto de vista adulto) "construcciones particulares". En el apéndice aparecen marcadas con un asterisco todas aquellas construcciones, tanto de la oración relativa como de la principal, que presentan algún problema.

There is really no way to determine if the child's utterances are grammatically non deviant in terms of his own grammar. And even if the grammatically nondeviant utterances could be reliably determined, they could only give hints as to the total grammatical capacity of the child<sup>43</sup>.

Cuadro 8  
Posiciones de relativización por grupo

	<i>Obrero</i>	<i>Marginal</i>	<i>Medio</i>	<i>Total</i>
SU	89	55	82	226
OD	22	16	30	68
OI	6	4	4	14
CC	24	8	12	44
OBL	1	4	3	8
GEN	0	0	1	1
	142	87	132	361

Porcentaje de posiciones de relativización por grupo

	<i>Obrero</i>	<i>Marginal</i>	<i>Medio</i>
SU	62.67	63.22	62.12
OD	15.49	18.40	22.73
OI	4.22	4.60	3.03
CC	0.7	4.60	2.27
OBL	16.90	9.19	9.09
GEN	00	00	0.75

Cuadro 9  
Oraciones relativas

	<i>Totales</i>	<i>Porcentaje del total</i>	<i>Porcentaje de relativas por niño</i>
Grupo obrero	142	39.34	7.15
Grupo marginal	87	24.10	4.35
Grupo medio	<u>132</u>	<u>36.55</u>	<u>6.28</u>
Total	361		

<sup>43</sup> SLOBIN 1981b, p. 334.

En las oraciones relativas de PLA se encontró un total de 67 construcciones particulares: 33 en el grupo obrero, 17 en el grupo marginal y 17 en el grupo medio. Los problemas encontrados se reducen concretamente a:

1) *Falta de concordancia*, como en:

1.15 \*Allá me voy a meter en la escuela *que* va a ir.

2) *Omisión*<sup>44</sup> *de algún elemento gramatical*, como en:

47.3 \*Nada más que como se tiene algo *donde* [si] lo tocas se calienta.

8.2 \*Fuimos a ver el pozo [en] *que* se cayó la cubeta<sup>45</sup> y la agarraba.

3) *Aparición de un elemento gramatical de más dentro de la estructura*, como en:

7.8 \*El más chico agarraba cosas *de que* eran de vidrio.

4) *Construcciones incompletas*, como en:

1.20 \*El *que*, *el que*, cómo se llama, el viejo de las tortillas [El que vende tortillas], bueno, un día se *pevió* con una señora.

5) *Construcciones incoherentes*, como en:

9.4 \*Si rompen un vidrio *que* ya está muy gran, grande el niño.

La mayoría de estos problemas (1-3) está en estrecha relación con la organización sintáctica de la oración, en tanto que los dos últimos (4-5) apuntarían a un desconocimiento léxico o a una desorganización semántica, por llamarlo de alguna manera.

Otra forma de enfocar estas construcciones particulares es en relación con la posición relativizada. Lo más lógico sería que se

<sup>44</sup> Las oraciones como 1.11: "El día [en] *que* le dieron el regalo yo no fui", en donde la preposición *en* se omite, no se consideraron como construcciones particulares de los niños, ya que esta omisión parece ser un hecho del español. Cf. PALACIOS 1979 y MENDOZA 1984, p. 69.

<sup>45</sup> El problema de esta construcción también podría deberse al uso de un nexos equivocado: *que* por *donde*.

encontraran problemas o peculiaridades en las posiciones más bajas, y por tanto más difíciles, de la jerarquía. Contrario a esto, el mayor número de particularidades se encontró en la posición de *SU* (Cuadro 10), la más fácil, común, universal y supuestamente la de adquisición más temprana de todas las posiciones. De las construcciones encontradas con particularidades, más de 50% fueron de *SU*, frente a 5% de *OBL*, la posición más baja y más compleja de la jerarquía.

Cuadro 10

<i>Grupo obrero</i>		<i>Grupo marginal</i>		<i>Grupo medio</i>	
1.1	<i>OI + caso</i>	21.1	<i>SU</i>	41.4	<i>SU</i>
1.4	<i>OD</i>	21.3	<i>OBL + caso</i>	41.6	<i>OI + caso</i>
1.6	<i>SU</i>	21.4	<i>OBL + caso</i>	42.3	<i>CC</i>
1.15	<i>CC</i>	23.3	<i>SU</i>	44.3	<i>SU</i>
1.16	<i>SU</i>	26.3	<i>OBL + caso</i>	47.3	<i>CC</i>
1.20	<i>SU</i>	26.4	<i>CC</i>	47.10	<i>SU</i>
3.1	<i>SU</i>	26.5	<i>OBL + caso</i>	47.14	<i>SU</i>
4.1	<i>CC</i>	26.6	<i>CC + caso</i>	51.11	<i>SU</i>
6.4	<i>CC</i>	27.5	<i>SU</i>	52.9	<i>SU</i>
6.5	<i>OD</i>	29.3	<i>OD</i>	52.10	<i>SU</i>
7.4	<i>SU</i>	30.2	<i>OD</i>	52.13	<i>SU</i>
7.7	<i>SU</i>	30.3	<i>SU</i>	53.1	<i>OD</i>
7.8	<i>SU</i>	37.2	<i>SU</i>	53.2	<i>SU</i>
7.12	<i>SU</i>	38.5	<i>SU</i>	53.3	<i>OBL + caso</i>
8.2	<i>CC</i>	38.6	<i>SU</i>	58.4	<i>SU</i>
9.4	<i>SU</i>	40.8	<i>SU</i>	58.12	<i>SU</i>
10.4	<i>CC</i>			61.5	<i>SU</i>
12.4	<i>SU</i>				
12.5	<i>CC</i>				
12.7	<i>SU</i>				
12.11	<i>SU</i>				
13.3	<i>SU</i>				
15.1	<i>CC</i>				
17.1	<i>SU</i>				
17.2	<i>OD</i>				
17.3	<i>OD</i>				
17.4	<i>SU</i>				
18.3	<i>SU</i>				
18.4	<i>SU</i>				
18.10	<i>SU</i>				
19.1	<i>SU</i>				
19.2	<i>SU</i>				
19.4	<i>SU</i>				
20.7	<i>CC</i>				
	<hr/>				
	34		16		17

<i>Totales por posición</i>		<i>Porcentajes</i>
SU	40	59.70
OD	7	10.44
OI	2	2.98
OBL	5	7.46
CC	13	19.40
	67	

En cuanto a la posición de OD, se encontraron 9 construcciones particulares, pocas en relación con la de SU. Esta posición tiene un interés especial, ya que hay pruebas de su dificultad en el nivel de la comprensión:

We have chosen to focus on self-embedded relative clauses (subject and object) for which structural differences have rather consistently yielded different processing difficulties, subject relatives have been shown to be easier than object relatives to comprehend<sup>46</sup>.

Max Echeverría ha encontrado que “la comprensión de las oraciones subordinadas adjetivas resultó una tarea sumamente difícil para nuestros sujetos”<sup>47</sup>. Esta dificultad se centra concretamente, en su estudio, en la asignación de funciones sintácticas a oraciones relativas cuya posición ocupaba un objeto directo, tal como en:

El pato *que* empujó Pedrito se puso a llorar<sup>48</sup>.

Aquí surge un problema interesante y complejo: ¿producir una oración significa comprenderla? Durante mucho tiempo se ha afirmado que la comprensión precede a la producción:

The assertion that understanding precedes production can be taken to mean that *some utterances are ordinarily understood before any utterances are produced*. There is strong empirical support for this thesis if we are willing to accept the production of an appropriate response as evidence that an utterance has been understood<sup>49</sup>.

<sup>46</sup> FODOR, BEVER y GARRET 1974; WANNER y MARATSOS 1978. Citados por FRANDFELDER, SEGUI y MEHLER 1980, p. 229.

<sup>47</sup> 1978, pp. 115-134.

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>49</sup> FRASER *et al.* 1981, p. 466. Las cursivas son mías.

Todo esto implica que si el niño produce una oración es porque la comprende. Sin embargo, de las particularidades encontradas en este *corpus*, se puede suponer que hay niveles en el dominio de una lengua; que producir una estructura no necesariamente significa manejarla del todo y comprenderla en su plenitud.

Carol Chomsky ha demostrado que los niños entienden ciertas estructuras parcialmente y que las interpretan de acuerdo con el grado de desarrollo lingüístico que tienen: "They understand them, buy they understand them wrongly"<sup>50</sup>. Por tanto, el que los niños hayan tenido pocos problemas en la producción de oraciones que relativizaron objetos directos no es la prueba más confiable del dominio en la relativización de este lugar de la jerarquía.

Otro lugar con problemas de construcción es el del oblicuo. La clase marginal había producido, pese a lo esperado por su dificultad estructural, varias oraciones en esta posición, pero lo relevante es que todas presentan alguna particularidad en su construcción que habla de una irregularidad en su manejo. La relación entre construcciones particulares y grupo social también representa un punto de interés. Como se ve en el Cuadro 10, el mayor número de problemas se produjo en el grupo obrero, donde se encontró también una mayor producción de oraciones relativas dentro del *corpus*, otra prueba más para apoyar la afirmación de que producir no siempre es sinónimo de dominar.

Con respecto al grupo marginal, cabe preguntarse si el que haya tenido menor número de problemas en sus construcciones que el grupo obrero tiene que ver con su competencia o con las características peculiares de su habla. Es evidente la diferencia que se percibe en PLA entre el habla de los niños del grupo obrero y medio frente a la del grupo marginado. El habla de los primeros se caracteriza por una mayor fluidez y confianza frente a la parquedad de los otros dos grupos. Así que el hecho de que la relativa esté ya presente en los niños de seis a siete años tal vez no sea el mejor criterio para afirmar que hay un dominio absoluto de ella. Aquí cabría la posibilidad de una nueva hipótesis: las estructuras de organización formal compleja como la relativa se van adquiriendo paulatinamente, con una asimetría en los niveles de comprensión y producción hasta lograr un equilibrio en las dos dimensiones. Ese equilibrio sería sin duda el arribo a la competencia sintáctica.

<sup>50</sup> 1969, p. 2.



VARIACIONES ESTRUCTURALES EN LAS ORACIONES RELATIVAS  
DE LOS NIÑOS DE PLA

Aunque el objetivo de este trabajo es el análisis de los datos con base en la jerarquía de Keenan y Comrie, cabe hacer el análisis del tipo de relativas que producen los niños frente al de los adultos, para tener una visión lo más amplia posible y poder, además, deslindar lo que es producción realmente infantil de lo que no lo es.

De entre las 361 oraciones relativas del experimento, se encontró lo siguiente:

I. *Tipos de nexos:*

1. Pronombre relativo *que*
2. Pronombre relativo *quien*
3. Adverbio relativo *donde*
4. Adverbio relativo *cuando*

II. *Tipos de construcción*

1. *Construcciones con antecedente*, como en:

20.2 Una **muñeca** *que* se llama enfermera, cura bien a los enfermos.

2. *Construcciones sin antecedente*: (Art + *que*):

A. *Sujetivas*, como en:

18.9 La *que* es mujer se va con niña mujer.

B. *Objetivas*, como en:

4.2 Es que no sé hacer *lo que* hace él.

C. *Predicativas*, como en:

30.1 Nada más todo eso fue *lo que* pasó.

D. *Circunstanciales*:

a) *De lugar*, como en:

21.4 \*Mi hermano tenía uno d'esos **con** *los que* sube el pie.

b) *Instrumento*, como en:

21.3 Se le rompió la, **con** *lo que* maneja.

c) *Compañía*, como en:

42.6 **Con** *los que* juego son Salvador, Adolfo, Manuel, Pedrito y también Álvaro.

E. *Adnominales*, como en:

29.2 Ya hicimos tarea *de lo que* pone en el pizarrón.

3. *Construcciones con antecedente duplicado, preservando su función en la oración relativa*, como en:

16.12 Y un hada madrina *que* siempre se le aparecía a Caperucita **la hada madrina**.

4. *Construcciones con pronombre relativo*, como en:

27.1 Mi mamá come junto con una señora *que* vive en mi casa.

5. *Construcciones con preposición*, como en:

21.4 \*Mi hermano tenía un d'esos, *con los que* sube un pie.

6. *Construcciones con preposición omitida*, como en:

12.4 \*Mi hermano le regaló unas [en] *que* se echan tijeras, *abujas*.

7. *Construcciones con preposición desplazada*, como en:

18.7 Con la cubeta *que* le echó el agua al lobo.

8. *Construcciones sin preposición*, como en:

1.21 Es *que* un día *que* no fui

1.22 *que* se me olvidó traerlas, ya no quiso.

9. *Construcciones con adverbio relativo*, como en:

6.4 \*En una casita *donde* encierran los conejos, pero ya los mataron.

10. *Construcciones con aposiciones*, como en:

33.2 La Cruz Roja, *la que* se llevó al viejito ese, se llevó al señor.

III. *Relaciones interoracionales*:1. *Entre relativas*A. *Yuxtaposición con el mismo antecedente*, como en:

1.21 y 22 Es *que* un día *que* no fui *que* se me olvidó traerlas, ya no quiso.

B. *Yuxtaposición con diferente antecedente*, como en:

1.17 y 18 La paleta *que* hice allá en la esa *donde* está la casita.

C. *Coordinación con el mismo antecedente*, como en:

14.2 y 3 La otra vez *que* estaba yo sentado y *que* estaba yo allá, le estaba poniendo la grabadora.

D. *Coordinación con diferente antecedente*, como en:

39.1 y 2 Es una *que* se llama Nacha y *otra* que se llama Mosco.

2. *Entre relativas y otras oraciones subordinadas*, como en:

55.1 y 2 Había una vez una abejita, *la que* nos dijo la maestra, *que* estaba muy pero muy aburrida.

Estas relaciones interoracionales son las construcciones más interesantes. La complejidad estructural que tienen haría pensar que aún no forman parte de la sintaxis de relativo del niño, pues definitivamente representan un nivel mayor de dificultad en la producción que otros tipos de oraciones con relativas. Puesto que entre el antecedente y el nexos median relaciones sintácticas de diferente naturaleza, surge la pregunta acerca de la comprensión de estas construcciones en su totalidad. También cabría pensar que en su construcción habría particularidades, pero no sucede así. No se puede decir que sean sumamente escasas, pues dentro de la muestra alcanzan mayor número que otras construcciones al parecer menos complejas.

Además de estos tipos de oraciones claramente clasificables, se encuentran peculiaridades debidas quizá a la situación de discurso en que se efectuaba el experimento, a realidades de la lengua hablada, o simplemente a un rasgo distintivo del habla infantil. Por ejemplo, en el *corpus* se encuentran varias oraciones relativas<sup>51</sup> de los niños cuya oración principal o no aparece nunca como en:

16.11 El pecoso y el otro señor *que* no querían al lobo y al zorrillo

o se encuentra implícita en la pregunta del investigador, como en:

1.26 I. ¿Te dan miedo los doctores?

N. Sí pero *los que* vacunan.

En otras ocasiones, hay oraciones del niño en donde el antecedente está en la oración del investigador, como en:

7.6 I. ¿Y *cómo* es su carro?

N. *Que* no tiene techo, así.

<sup>51</sup> En el apéndice aparecen señaladas con un círculo que encierra la posición de relativización.

Estas tipologías infantiles de oraciones relativas frente a la encontrada en el habla adulta popular y culta de la ciudad de México muestra que, en términos generales, la sintaxis de relativo en el habla de los niños es muy semejante a la del adulto<sup>52</sup>. En cuanto a los nexos, salvo *el cual* y *la cual*, que aparecen tanto en el habla culta y popular, y *como*, que aparece sólo una vez en la culta, los niños usan los mismos que los adultos. Los tipos de construcción también son los mismos; y de las clases de oraciones introducidas por la forma *art + que*, encontradas por Mendoza en el habla popular, sólo cinco, poco frecuentes a decir del autor, no aparecen en los niños: prepositivas, indirectas, causales, comparativas y finales.

En los adultos y en los niños, más o menos en la misma proporción, aparecen construcciones con preposición, sin preposición y con adverbios. Las funciones del relativo en la oración subordinada se encuentran también en la misma proporción.

Palacios encontró en el habla culta adulta relaciones de yuxtaposición y coordinación en las relativas, iguales a las que aparecen en las oraciones de los niños. El único tipo de construcción que no mencionan ni Mendoza ni Palacios en sus estudios del habla adulta y que aparece en la tipología infantil es el de aquellas oraciones relativas que se relacionan con otros tipos de oraciones subordinadas.

Todas estas similitudes entre las relativas del habla adulta y del habla infantil son muy interesantes en tanto que esclarecen muchos puntos con respecto a lo que realmente pertenece al habla del niño y lo que es un hecho del sistema sintáctico del español de México<sup>53</sup>. Si la gramática adulta es el último punto al cual se dirige la gramática del niño, se puede decir que el niño ya adquirió el esqueleto básico de la estructura relativa. Sus construcciones particulares hablan de cuál es la sustancia que aún le hace falta a ese esqueleto para adquirir cuerpo; hablan también de las etapas transitorias por las que un niño va pasando antes de alcanzar su competencia sintáctica.

En términos de complejidad estructural, quizá lo último en conformar el cuerpo de las relativas serán aquellas oraciones que a su vez establezcan relaciones con otras subordinadas y cuyo manejo requiera de un mayor dominio sintáctico.

<sup>52</sup> Cf. MENDOZA 1984 y PALACIOS 1979.

<sup>53</sup> Lo que en principio se pensó complejo para el niño y por lo tanto escaso aún en su producción, resultó ser también escaso en el adulto. Tal es el caso de la posición de *oi*. Esto habla, así, no de un hecho de complejidad sino de frecuencia en el español.

Ante los resultados de este análisis, la única conclusión relevante a la que se puede llegar es la de la necesidad de investigar la comprensión de las estructuras relativas en el niño, para tener la otra dimensión de su competencia sintáctica y poder así determinar las características de un momento dado de adquisición:

Sentences the child understands describe the scope of his grammar more accurately than those he produces [...] there is some evidence to suggest that the child comprehends sentences according to his existing grammar<sup>54</sup>.

Sólo así, sabiendo qué es lo que realmente comprende un niño de lo que produce, se podrá entender el porqué de sus muchas dificultades en el manejo de su lengua.

#### REFERENCIAS

- BERNSTEIN, B. 1974. "Códigos amplios y códigos restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias", en *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. Eds. P. L. Garvin y Y. Lastra. UNAM, México, p. 357.
- BROWN, D. 1971. "Children's comprehension of relativized English sentences", *Child Development*, 42, p. 135.
- CHOMSKY, C. 1969. *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. MIT Press, Cambridge.
- CLARK, H. y E. CLARK 1977. *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. Harcourt Brace Jovanovich, San Francisco, New York.
- COMRIE, B. 1981. *Language universals and linguistic typology. Syntax and morphology*. University of Chicago Press, Chicago.
- EACHEVERRÍA, M. 1978. *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*. Universidad de Concepción, Chile.
- FRANZFELDER, S. y MEHLER 1980. "Monitoring around the relative clause", *JVLVB*, 19, p. 229.
- FRASER, C., U. BELLUGI y R. BROWN 1981. "Control of grammar imitation, comprehension and production", en *Studies of child language development*. Eds. Ch. A. Ferguson y D. I. Slobin. Holt, Rinehart and Winston, MIT Press, Cambridge, p. 466.

<sup>54</sup> KLIMA y BELLUGI 1981, p. 335.

- HUDELLOT, C. 1980. "Qu'est-ce que la complexité syntaxique? L'exemple de la relative", *LingP*, 2, 16.
- HURTADO, A. 1984. *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*. SEP-OEA, México.
- KEENAN, E. y B. COMRIE 1977. "Noun phrase accessibility and universal grammar", *LI*, 8, 63-99.
- KLIMA, E. y U. BELLUGI 1981. "Syntactic regularities in the speech of children", en *Studies of child language development*. Eds. Ch. A. Ferguson y D. I. Slobin. Holt, Rinehart and Winston, MIT Press, Cambridge, p. 335.
- LOPE BLANCH, J. M. 1984. "La despronominalización de los relativos", *HL*, 1, 259.
- MENDOZA, F. 1984. "Sintaxis de los relativos en el habla popular de la ciudad de México", *ALM*, 22, 65-78
- PALACIOS, M. 1979. *Sintaxis de los relativos en el habla culta de la ciudad de México*. [Tesis, UNAM, México.]
- SLOBIN, D. I. 1981a. "Cognitive prerequisites for the development of grammar", en *Studies of child language development*. Eds. Ch. A. Ferguson y D. I. Slobin. Holt, Rinehart and Winston, MIT Press, Cambridge, p. 181.
- SLOBIN, D. I. 1981b. "Syntactic regularities of the speech of children", en *Studies of child language development*. Eds. Ch. A. Ferguson y D. I. Slobin. Holt, Rinehart and Winston, MIT Press, Cambridge, p. 334.
- TAVAKOLIAN, S. 1981. "The conjoined clause. Analysis of relative clauses", en *Language acquisition and linguistic theory*. MIT Press, Cambridge, p. 168.

APÉNDICE  
ORACIONES RELATIVAS DENTRO DEL ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO  
DEL LENGUAJE INFANTIL (1976).

EXPERIMENTO: PLÁTICA LIBRE (PLA 1982)

GRUPO OBRERO

1. *Araceli Alvarado Espinoza (7,0)*

- |  |           |
|--|-----------|
| 1. *Mire, primero empezó de Pedro Infante y la muchacha <i>qué</i> le decía la Chorreada.                                  | OI + caso |
| 2. [...] Ella jue <i>la que</i> se salvó.  | SU        |
| 3. Uno era su papá, era, cómo se llama, un señor <i>que</i> quien sabe cómo se llama.                                      | SU        |
| 4. *Y entonces el <i>que</i> quería más era a esta Chachita era a Pedro Infante.   | OD        |
| 5. Era de Pedro Infante, de la muchacha <i>qué</i> le decía Chorreada.   | OI + caso |
| 6. *Era de un señor que se llamaba...  | SU        |
| 7. <i>qué</i> le decían jorobadito.  | OI + caso |
| 8. El niño estaba ciego, dice una amiga mía <i>que</i> vive por mi casa.   | SU        |
| 9. Ya no me ha explicado las otras películas <i>que</i> ve.  | OD        |
| 10. A mi mamá le regalé <i>lo que</i> nos dieron en la escuela.  | OD        |
| 11. El día <i>que</i> le dieron el regalo, yo no fui.  | OD        |
| 12. Y si hay otro <i>que</i> no viene para acá me paso.  | SU        |
| 13. Unos amigos que tengo ahí en la escuela me llevan a ver una película.  | OD        |
| 14. Ellos son <i>los que</i> pagan los pasajes.  | SU        |
| 15. *Allá me voy a meter en la escuela <i>que</i> va ir.   | CC        |
| 16. *Le iba a decir a la muchacha <i>que</i> está acá con el otro niño, l'iba a decir que cómo se llama...                 | SU        |
| 17. Cuando <i>jui</i> por la paleta <i>que</i> hice allá, en la esa  | OD        |
| 18. <i>donde</i> está la casita.   | CC        |
| 19. Un día <i>que</i> tenga dos paletas, pero le digo que se puede hacer con una paleta, pero así chiquita.                | CC        |
| 20. *El <i>que</i> , el <i>que</i> cómo se llama, el viejo de las tortillas, bueno, un día se <i>pevió</i> con una señora. | SU        |
| 21. Es <i>que</i> un día <i>que</i> no fui,  | CC        |
| 22. <i>qué</i> se me olvidó traerlas ya no quiso.  | CC        |

23. Es una niña *que* ensaya en la escuela también tiene los ojos verdes. SU
24. Hay unas *dotoras que* meten las *abujas* hasta adentro y SU
25. hay unas *que* nomás las meten hasta aquí. SU
26. Sí, pero *los que* vacunan. SU
27. El *que* le digo que es marica también está flaco. SU
28. Le digo no, son las calcetas *que* están [este] así. SU
29. Y a la más chiquita *que* está flaquita como yo le dicen Lombriz. SU
2. *Araceli Cornejo Torres (6,7)*
1. Los monos, esos *que* están en la pared. SU
3. *Alfredo Torres Peres (6,4)*
1. \*Del ataque de los pájaros *que* les atacan a los, a la gente. SU
2. Ahí venden mamilas, paletas y helados y chilitos *que* están en una bolsita. SU
3. Hasta la hermana tiene puercos y un perro *que* se llama Oso. SU
4. Hay jardineros *que* riegan el pasto. SU
5. y a los *que* juegan, los mandan a la cárcel. SU
6. Animales y una rata *que* subió por la escalera y se comió esta carne. SU
4. *Carlos García Méndez (6.8)*
1. \*Me gusta jugar a los policías, a los bomberos con la pileta y la esa *onde* echa el agua. CC
2. Es que no sé hacer *lo que* hace él. OD
3. Es que no sé eso, lo *que* hace papá. OD
5. *José Antonio Castillo Lozano (7,1)*
1. Tiene un jugador *que* está chutando la pelota. SU
6. *José Antonio García Escobar*
1. En la casa, *lo que* me diga mi papá lo hago. OD
2. Nosotros en mi casa, yo y una *que* se llama Blanca, mi hermana, jugamos a la escolita. SU
3. Lo hacen, todo *lo que* yo les hice. OD
4. \*En una casita *donde* encierran los conejos, pero ya los mataron. CC



5. \*Toda *la que* no les conté. OD
6. Una policía *que* tenga cuerda chiquita, SU
7. dos policías *que* se mueven. SU
7. *José Manuel Córdoba López (6,10)*
1. Un pato *que* se llama Pato Donal SU
2. *qué* habla como pato SU
3. *que* tiene muchos amigos SU
4. \*[este] Miki Maus, Tribilín, un perro *que* investigan. SU
5. Primero va cantando y cuando ve una cosa *que* está parada se esconde y le dispara. SU
6. *Que* no tiene techo, así. SU
7. \*A una parte *que* esté bonito. SU
8. \*El más chico agarraba cosas de *que* eran de vidrio. SU
9. Un niño se encontró un juguete *que* caminaba y tenía cuerda. OD, OD
10. Tenían muchos hijos que se parecían a Pinocho. SU
11. Luego los dos compraron esas tiras, esas *que* les dicen tripas. OI + caso
12. \*Era el más chico *el que* iba, él iba, ya iba al kínder. SU
8. *Jorge Martín Lina Huicochea (6,11)*
1. Nos queríamos meter para agarrar el dinero *que* tenían.
2. \*Fuimos a ver el pozo *que* se cayó una cubeta y la agarraba. CC
3. Porque se mueren los niños *que* apenas van a nacer. SU
9. *Lorena Gutiérrez Serna (6,5)*
1. Y le regalaba a los niños una muñequita *que* ya está grande. SU
2. o una muñeca *que* tenga carreola. SU
3. Nada más tantitas cosas porque si les da muchas los primos *que* son muy malos les toca todo. SU
4. \*Si rompen un vidrio *que* ya esté muy grande, grande el niño. SU
10. *León López Rivas (6,8)*
1. Y se volteó el coche a la hora *que* lo voltiaron se quemó. CC
2. Y los llevaron al hospital y a la hora *que* los llevaron el doctor dijo ya no se les puede hacer nada. CC
3. Algunos niños se caían y hay veces que se caían y se revuelcan. CC

- |  |           |
|--|-----------|
| 4. *Hay veces <i>que</i> llevan niños resorteras y piedras.  | CC        |
| 5. Una vez <i>que</i> echaron una piedra le cayó a un niño.  | CC        |
| 6. Un niño bien grosero <i>que</i> siempre traía la resortera y él es el culpable de todo.           | SU        |
| 7. Es lo único <i>que</i> pienso.  | OD        |
| 11. Lidia Martínez Hernández (6,8)   |           |
| 1. Mi hermana Malena <i>la que</i> viene a la escuela.   | SU        |
| 2. Uno <i>que</i> es puro cuadro.  | SU        |
| 3. Con un señor <i>que</i> se llama Chepo.   | SU        |
| 12. Lorena Mizáhuatl Hernández (6,11)  |           |
| 1. Me asusté una vez <i>que</i> me subí  | CC        |
| 2. en una bicicleta <i>que</i> tengo   | OD        |
| 3. Ayer le regalé a mi mamá un plato de esos <i>que</i> se cuelgan.                                  | SU        |
| 4. *Mi hermano el otro, le regaló uno de esos <i>que</i> echan un vaso así.                          | SU        |
| 5. *Mi hermano le regaló unas <i>que</i> se echan tijeras, abujas.                                   | CC        |
| 6. El otro señor <i>que</i> le dicen Juanito va allá.  | OI + caso |
| 7. *Entonces un hermano, como es, <i>que</i> se llama Jaime y mi otro hermano Javier estuvo regando. | SU        |
| 8. El chavo <i>el que</i> le pega atrás dice que yo soy.   | SU        |
| 9. Eso es una iglesia <i>que</i> está pintada.   | SU        |
| 10. Y las otras, esas <i>que</i> están allí sentadas, las señoritas.                                 | SU        |
| 11. La otra <i>que</i> una vez les enseñó a las niñas a hacer un muñeca.                             | SU        |
| 12. Hizo bolitas, palos de estos <i>que</i> se hacen así.  | SU        |
| 13. El queso es de rancho, <i>el que</i> tiene sal es de rancho.                                     | SU        |
| 14. Éste es un niño <i>que</i> se llama Miguel   | SU        |
| 15. <i>que</i> también va con nosotros   | SU        |
| 13. María del Carmen Ríos Gómez (6,9)  |           |
| 1. A mí no me pega nomás a los niños <i>que</i> hacen lata.  | SU        |
| 2. como a un niño <i>que</i> se llama Martín.  | SU        |
| 3. *Andan con ellos con los niños <i>que</i> se llaman Martín.                                       | SU        |
| 4. Ahí se meten y meten con las niñas <i>que</i> se encantan.  | SU        |

14. *Martha Esperanza Cruz Mancinas (6,6)*

1. Ya nomás me alcanza para una plana *que* puso la maestra. OD
2. La otra vez *que* estaba el niño sentado CC
3. y *que* estaba yo allá, le estaba poniendo la grabadora el otro señor. CC
4. Otro niño *que* vive allí, dijo que no estaban SU
5. El morral se lo dejé encargado con la otra *que* se sienta atrás. SU
6. La señora esa *que* nos dio el mole, nos trajo en la noche. SU

15. *Marcos Gerardo Rodríguez López (6,6)*

1. Ora *que* es lunes, es que a mi papá le gusta ver películas en inglés. CC

16. *Patricia García Venegas (6,7)*

1. Quién sabe cómo se llamaba lo *que* traía todo aquí. OD
2. Y bien hartos regalos *que* tenía. OD
3. Mágina y mi prima Juana *que* va en sexto se estaban agarre y agarre. SU
4. Jugamos con una niña *que* sí nos conoce, SU
5. *que* se llama Lola. SU
6. y luego una primita *que* yo también tengo OD
7. *que* es de mi otra tía una güera, le dice cómo hacen los soldados. SU
8. Un día mi primo Arturo *que* es bien chistoso lo llevó. SU
9. El *que* estaba allí sentado. SU
10. *que* estaba llorando. SU
11. Tenían un lorito *que* les había regalado Caperucita OD
12. Ahí se queda Caperucita y un hada madrina *que* siempre se le aparecía a Caperucita, **la hada madrina.** SU
13. El pecoso y el otro señor *que* no querían al lobo y al zorrillito, luego se van a quedar veinte días en la cárcel. SU
14. Bueno sí se murió, pero era otro lorito *que* le pasaron por ahí. SU

17. *Rafael Álamos Mendoza (6,8)*

1. \*Tengo a Enrique, son dos Enriques en mi salón,  
Juan Manuel, Juan Antonio, Carlos y un niño *que* se  
llama Miguel, Isidro, Hilario, Óscar, Marco Antonio. SU
2. \*Le faltaba uno abrir el *que* no le dijo que no le  
abriera. OD
3. \*Llegó Barba Azul y le hace, dame las llaves, y le dio,  
la dio, nomás le dio *las que*, las otras. OD
4. \*Un señor, un señor *que* cada día [este, este] en sí los  
días va por mi casa, y ahí antes va descalzo. SU

18. *Rebeca Huerta Cañada (6,8)*

1. Y yo me iba a pasar para la cama chica la *que*  
está en nuestra cama. SU
2. El lunes *cuando* llegó mi mamá, barrimos. CC
3. \*Mira que feo esa máscara *que* está en el  
árbol. SU
4. \*Es su pelo o es la flor, *la que* se está tapada  
la cabeza. SU
5. Tomó el camión y dice en el camión la casa  
*donde* vive la abuelita. CC
6. Y encuentra el lobo *que* está *que* está pegado SU
7. **Con** la cubeta *que* le echó el gato el agua al  
lobo, que el lobo se enoja y le pega con la  
cubeta al gato. OBL + caso
8. Le dio dos flechas una para matar a la sombra  
*que* se le estaba aproximando. SU
9. La *que* es mujer se va con niña mujer. SU
10. \**la que* es hombre se va con niño hombre. SU

19. *Sergio Juárez Ávila (6,11)*

1. \*La, *el que* se saque un diez va a mi casa. SU
2. \*También hay una *que* está *que* está,  
*que* tiene que subir escaleras. SU
4. \*También le llama a *los que* no viven ahí. SU
5. Uno *que* va en tercero. SU

20. *Zita Torres Villegas (6,10)*

1. Y el *que* se esconde, ése le toca. SU
2. Una muñeca *que* se llama enfermera, cura  
bien a los enfermos. SU

- |   |    |
|---|----|
| 3. Hay uno niños <i>que</i> se suben a su cunita solos                        | SU |
| 4. Una tía <i>donde</i> brincan los niños y                                   | CC |
| 5. <i>donde</i> se sienta la niña.  | CC |
| 6. Es una niña <i>que</i> se llama Martita.                                   | SU |
| 7. *La silla <i>donde</i> se sientan las niñas, la mamá les habla para comer. | CC |

## GRUPO MARGINAL

21. *Agustina Esquivel Vargas (6,6)*

- |   |            |
|---|------------|
| 1. *Yo le dije al Santos Reyes que me trajeran una muñeca <i>que</i> hacía caritas. | SU         |
| 2. Mi mamá me trajo una muñeca del kínder <i>donde</i> va mi hermano.               | CC         |
| 3. *Se le rompió la, <i>con lo que</i> maneja                                       | OBL + caso |
| 4. *Mi hermano tenía un, [este], un d'sos <i>con lo que</i> sube un pie.            | OBL + caso |

22. *Catalina Tapia Orduña*

Fuera de la muestra porque no quiso hablar.

23. *David Barajas Jaimes (6,4)*

- |  |    |
|--|----|
| 1. <i>La que</i> trabajó conmigo en el salón de mi hermana.  | SU |
| 2. Juego así, de coches <i>que</i> me dieron aquí, un coche.   | OD |
| 3. *Tengo una silla así como están ésas, <i>que</i> ésa era uno túneles, unos juentes <i>que</i> les pasa y salta. | SU |
| 4. Lo vi un día <i>que</i> yo estaba malo.   | CC |

24. *Eloísa Sánchez Victoria (6,10)*

- |   |    |
|---|----|
| 1. Anduve corriendo con unos amigos <i>que</i> tengo. | OD |
| 2. Otros niños <i>que</i> no conozco.                 | OD |

25. *Francisca Maldonado Tirado (6,3)*

- |   |           |
|---|-----------|
| 1. Y el <i>qué le</i> toque dieciocho ése las trai.                       | OI + caso |
| 2. Lo avientan y el <i>qué le</i> toque dieciocho ése va y cuenta veinte. | OI + caso |
| 3. Y <i>el que</i> se pare ya las trae.                                   | SU        |

26. *Francisca Padilla Romero (6,4)*

- |   |            |
|---|------------|
| 1. Una chiquita <i>que</i> se llama Elena.  | SU         |
| 2. <i>que</i> andaba, <i>que</i> andaba allá en la casa con las muñequitas arrollándolas. | SU         |
| 3. *Tengo un roperito <i>con que</i> guardo la ropa.                                      | OBL + caso |
| 4. *Tengo una estufita <i>que</i>   |            |
| 5. <i>con que</i> agarraba  | OBL + caso |
| 6. <i>de onde</i> poníamos cosas, las cositas   | CC + caso  |

27. *Guillermina Domínguez Hernández (7,0)*

- |  |    |
|--|----|
| 1. Mi mamá come junto con una señora <i>que</i> vive en mi casa.                           | SU |
| 2. <i>que</i> se llama Lucila.   | SU |
| 3. También una niña <i>que</i> se llama Gorda.   | SU |
| 4. También una niña <i>que</i> se llama Reyna.   | SU |
| 5. *La niña grande <i>que</i> está cuidando a su hermanita se andaba llorando por su mamá. | SU |

28. *Genaro Ramírez Hernández (6,8)*

- |   |    |
|---|----|
| 1. Nada más mis hermanas <i>que</i> van aquí en esta escuela. | SU |
| 2. No nada más una <i>que</i> va en el salón anaranjado       | SU |

29. *Hortensia Pérez Hernández (6,1)*

- |   |    |
|---|----|
| 1. El <i>que</i> pierde ya le agarra.                     | SU |
| 2. Ya hicimos tarea de lo <i>que</i> pone en el pizarrón. | OD |
| 3. Hacemos tarea <i>la que</i> les dice la maestra.       | OD |

30. *Jorge Mejía Reséndiz (6,8)*

- |  |    |
|--|----|
| 1. Nada más todo eso fue <i>lo que</i> pasó.                               | SU |
| 2. *Eso es de <i>lo que</i> no he visto.                                   | OD |
| 3. *Todo <i>lo que</i> se había quemado, un coche de carga se lo llevaron. | SU |

31. *José Roberto Martínez González*

Fuera de la muestra porque no quiso hablar.

32. *Luciano Arcos García (7,1)*

- |  |    |
|--|----|
| 1. Era mi amigo <i>que</i> se nombraba Raúl. | SU |
|--|----|

33. *Laura Osorio Carmona (6,0)*
1. De lo de un señor *que* se cayó en la cantera. SU
  2. La Cruz Roja, *la que* se llevó al viejito ése,  
se llevó al señor. SU
  3. Porque iba a ver a [este] a ver a una señora  
*que* se murió. SU
  4. una señora *que* se llama Jesús. SU
34. *Miriam Elizabeth Vargas Salas (6,11)*  
No produjo relativas.
35. *Mercedes Margarita Paredes Camacho (6,10)*
1. El *que* hice el otro día. OD
36. *Ricardo Parra Paredes (6,9)*
1. Un amigo *que* no quiere que juegue canicas. SU
  2. El *que*, el *que* manda. SU
  3. Pues *el que* no juega. SU
  4. *El que* no juega, ese señor. SU
  5. Pues *el que* anda dentro de portero, nos dio. SU
  6. Un amigo *que* hace una escuela y le pintó los  
salones de rojo. SU
  7. Vi una chamaca *que* me pega. OD
  8. Y después un amigo *que* se sube en una  
bicicleta y se cayó. SU
  9. Uno *que* le chinta el pastel y se enojó mi  
papá. SU
  10. Los pasteles *que* no sean de La Luna saben  
feos. SU
  11. Un niño *que* se cai desde segundo allí, SU
  12. *que* se cai allí, de allí. SU
  13. A un amigo *qué* le estábamos brincando se  
cayó. OI + caso
  14. Es eso, es todo *lo que* soñé. OD
37. *Sixto Álvarez Díaz (6,7)*
1. Y *el que*, y si uno lo pasa y lo toca ya está  
encantado. SU
  2. Un *o* *que* se llamaba. SU
  3. *que* era mi tío vio una bruja. SU

38. *Silvestre Toribio Martínez (6,8)*

1. Y hay un niño *que* se llama Maximino y  
trae bien harto dinero. SU
2. Un día *que* salíamos de la escuela sacó un  
billete de a cinco. CC
3. Un día *que* me iba a acostar con mi hermana. CC
4. la *que* me pegó, me iba a'orcar. SU
5. \*Es que mi amigo Daniel *el que* le dije que  
andábamos por aquí y que me pisa. SU
6. \*Tiene un oso *que* se, SU
7. tiene un perro *que* se llama Oso. SU
8. \*Le ladran a los señores *que* pasan. SU
9. Es que mi hermano grande *que* tiene  
diez años. SU
10. Iba a comprar con una señora *que* tiene dos  
perros.
11. Nos dijo que nos llevaríamos al perro *que*  
me mordió. SU
12. Tenemos un perrito *chiquito que* se llama  
Camitán. SU
13. *que* cuando 'maneció *que* ya no estaba. SU
14. El primer día *que* lo traje mi papá le dimos  
sopa. CC
15. Un día *que* le habían dado trabajo a mi papá  
ya se había enfermado. CC
16. Trabaja con un señor *que* se llama Camacho. SU
17. También un amigo mío *que* se llama Chago y  
su papá se lo llevó a trabajar. SU

39. *Ma. Teresa López Matías (6,4)*

1. Es una *que* se llama Nacha y SU
2. otra *que* se llama Mosco SU
3. Es un señor *que* tiene barbas poquitas. SU

40. *Verónica Campos Servín (6,7)*

1. Una amiga *que* tengo, saca unos juguetitos OD
2. Sacamos una muñeca *que* tenemos de mi hermana. OD
3. *que* nos trajeron los Santos Reyes. OD
4. Y mi amiga Lucero, una amiga *que* se llama  
Lucero saca juguetitos. SU
5. Y una amiga *que* tiene OD



- |  |           |
|--|-----------|
| 6. <i>que</i> se llama Licha saca con su ese de calentar.                    | SU        |
| 7. Contamos y <i>al que</i> le toque dieciocho, ése se sale.                 | OI + caso |
| 8. *Y la niña <i>que</i> se salió, le dijo ¡tramposos!, nos dijo a nosotros. | SU        |
| 9. Voy con mi hermana con una señora <i>que</i> tiene columpios.             | SU        |
| 10. Nomás los dulces <i>que</i> me trai mi hermana Carmen.                   | OD        |
| 11. Y yo voy a comprarlos con el dinero <i>que</i> me da mi hermana Rosa.    | OD        |
| 12. Le damos el desperdicio <i>que</i> desperdiciamos nosotros.              | OD        |

## GRUPO MEDIO

## 41. Ana Luz Segura Monroy (6,7)

- |   |            |
|---|------------|
| 1. Uno <i>que</i> me enseñó la maestra de aquí.   | OD         |
| 2. Una niña güera <i>que</i> es su cumpleaños y que no sé cuántos cumple.   | GEN + caso |
| 3. Un perrito <i>que se llama</i> , no sé cómo se llama.  | SU         |
| 4. *Los dejaron recirtar palabras <i>que</i> se vayan con, cómo se llama, con d'esa, cómo es, como se llama la letra. | SU         |
| 5. Y mi abuelito fue el <i>que</i> trajo el tocacintas para acá.  | SU         |
| 6. *Tamén tengo uno <i>que se le</i> jala.  | OI + caso  |
| 7. una <i>que</i> se llama Bárbara.   | SU         |
| 8. <i>que</i> se le jala aquí y dice cosas.   | OI + caso  |

## 42. Adrián Pontón Pérez (6,8)

- |   |    |
|---|----|
| 1. Y el <i>que</i> vaya anotando un gol ése se va poniendo.       | SU |
| 2. Y también jugamos a agarrar a otro, a lo <i>que</i> le dijimos | OD |
| 3. *el otro día <i>cuando</i> vino Álvaro y yo.                   | CC |
| 4. El <i>que</i> agarre a uno tiene que agarrar                   | SU |
| 5. <i>al que</i> agarro al otro.                                  | SU |

6. *Con los que* juego son Salvador, Adolfo,  
Manuel, Pedrito y también Álvaro, OBL + caso
7. El *que* diga mano, se tiene que ir a la bas. SU
8. Al *que* le toca dieciocho, ése las trai. OI + caso
9. Y *el quien* lo agarre, ése está encantado. SU
10. El primero *que* lo agarra ése las trai. SU
43. *Claudia Estela Casillas (6,9)*
1. Otra vez se durmió hasta en la tardecita que ya  
estaba haciendo mi tarea. CC
44. *Claudia G. Izquierdo*
1. Y mi agüelito como está viejito *lo que* no sabe  
es quién hizo el barro. OD
2. Yo no la cojo, la cogen otros hombre *que* ellas  
saben. OD
3. \*Pero *el que* lo había robado, era a nosotros el  
de junto. SU
45. *Claudia Odette Terrero (6,7)*
1. *El que* lo atrapa es el lobo. SU
46. *David Humberto Rojas Nieto (6,8)*
1. Un día había unos pintores *que* estaban pintando  
la casa. SU
2. Gana un equipo *que* se llama rojo. SU
3. El equipo *que* tiene la camiseta roja y se llama  
Tepichín. SU
4. Sobre un incendio es un fábrica *que* vi. OD
5. Se me va a caer esta uña porque aquí se ve el  
hoyo *que* se va cayendo. SU
47. *Édgar Mendoza Chávez (6,6)*
1. Mañana voy a ir con un amigo *que* se llama  
Jaime. SU
2. Tengo uno también de carreras *que* tiene un  
muñequito. SU
3. \*nada más que como ése tiene algo *donde* lo  
tocas se calienta. SU
4. Son las llantas de atrás *las que* empujan a las  
de adelante. SU

5. Tengo una hermana *que* también sabe eso. SU
6. Nomás que no tenemos una cosa *con que* se solda el coche. OBL + caso
7. Y juego con mi Supermán *que* me regaló OD
8. Un señor *que* es buceador vio muchos tiburones. SU
9. Vi a un niño *que* estaba dormido en el agua. OD
10. \*Le quiero poner unos tanques a mis muñecos así, con aire y apretarle así, con hilo *que* se metan así prr prr prr con un caballo. SU
11. Desde que he visto mucho a Ramón Bravo *que* pasa mucho en la matiné. SU
12. 'Taba pensando que por qué no me metía abajo y subía, *lo que* estaba pensando en la alberca. OD
13. Y sale una planta d' sas *que* tienen unos picos. SU
14. \*Le digo a mi papá que me compre unos de esos pesacaditos *que* van SU
15. *que* están en el Superama SU
16. *que* no están en venta pero a ver a cuánto nos dejan. SU
48. Érika Sofía Arteaga Humara (6,5)
1. *La que* me deja la maestra. OD
2. Nos vamos a calificar *lo que* los pone la maestra.
3. El *que* sale en el Chavo. OD
49. Eduardo Valdés García (6,9)
1. No me gusta que me digan *lo que* tengo que hacer. OD
50. Gerardo de la Huerta López (6,5)
1. Yo era el *que* me cortaba más. SU
2. Al otro día le veo la mano *donde* se cortó, CC
3. un día, el día *que* fuimos a Toluca. CC
4. Había un camión *que se le* había caído una rueda así OI + caso
5. *que* era por donde se abría la puerta. SU
6. Y tú también un día *que* invitaron a mi hermana a una fiesta. CC
7. Y *lo que* le preocupa más a mi mamá es que se llevó sus llaves.
8. Pero a ella *lo que* le preocupa son sus llaves. SU

51. *Grisel Sandra Aguilar Rincón (7,1)*

1. Mi hermana Fabiola *que es más grande que ya* tiene once años. SU
2. Como mi hermanito Ulises *que va en el kínder,* tiene un carro chico. SU
3. Se brincó la bardita *que le hicimos.* OD
4. Hugo *que el es* SU + caso
5. *el que lo trajo.* SU
6. Se fue a un parque *que está cerca de nuestra casa.* SU
7. Teníamos un perro más grande *que se nos murió.* SU
8. Le pegó una enfermedad *que ese perro tenía.* OD
9. Lo enterramos en una tienda *que tenemos así.* OD
10. Yo y mi hermanito *que va en el kínder salimos en la tarde y le pusimos muchas florecitas.* SU
11. \*Porque no tiene llave, *la que tiene es mi papá y mi hermana.* SU

52. *José Álvaro Elizalde Rojas (6,11)*

1. Tienen que escoger a un portero, a los amigos *que quieran.* OD
2. *Los que corren más veloces son los de nuestro equipo.* SU
3. *Y los que corren mucho no son de nuestro equipo.* SU
4. Un día perdimos porque escogimos a un niño *que no corría.* SU
5. *Lo que los deja la maestra para trabajar.* OD
6. Las palabras *que no hemos aprendido.* OD
7. Un día *que nos dejan de vacaciones nosotros juimos, mi papá y yo nos juimos a Acapulco.* CC
8. Porque tenemos una Catalina *que tiene allí resbaladillas.* SU
9. \*Tenemos un platillo volador *que parecen tazas.* SU
10. \*Hay una escaleras *que se suben y ya se pueden meter.* SU
11. Los dio cada vez nostra maestra juguetes a *los que se portaban más bien.* SU
12. Y los regaló juguetes, todos los juguetes *que había en el salón.* OD
13. \*Los *que quieran jugar al hombre nuclear, todos tienen.* SU
14. *los que quieran jugar al nombre nuclear tienen que decirnos si quieren jugar o no.* SU

15. Ponemos un muñeco de plástico y a mí *que soy el hombre nuclear.* SU
16. Aquí trabaja una maestra *que es mi amiga de mi mamá.* SU
17. Primero alguien *que tiene traje de Batman y una máscara y su traje se pone como Batman.* SU
53. *Jorge Edmundo García Gutiérrez (6,2)*
1. \*Y ya le sacan todo *lo que tienen de mugre.* OD
  2. \*Cuando que les sirven así con algo *que tienen nueces, se le mueve algo.* SU
  3. \*A mis hermanos no les espanta pero, **con** *lo que ya, ya les van a componer las muelas y ya se las quitan con eso* OBL + caso
54. *Juan Javier Sánchez Fragoso (7,0)*
1. \*El un, el primero *que sacó las traí después se echa a correr.* SU
55. *Jorge Zúñiga Carrasco (6,10)*
1. Había una vez *abéjita, la que nos dijo la maestra* SU
  2. *que estaba muy pero muy aburrída.* SU
  3. Hay una pastelería con muchos pasteles sabrosos *que sé que a ti te van a gustar.* OD
  4. En verdad, *el que me gustó más fue* SU
  5. *el que iba haciendo tic tac.* SU
  6. En primer lugar, *lo que yo hago llegando a mi casa es mi tarea.* OD
56. *Luis Alfonso Anaya Coutiño*
1. Porque un día *que vine a cambiar al salón, me las quitaron.* CC
57. *Leticia Manterola Nieto (6,9)*
1. Hicimos un regalo y unos dulces compramos, eso es *lo que le hicimos.* OD
  2. Es mexicana la película, es la única *que es.* SU
  3. Uná *que se llama Claudia.* SU
  4. *la que tiene el chal, Claudia Castilla y* SU
  5. una amiga *que se llama María Elena.* SU

58. *María de los Ángeles Leglesse Cisneros (7,1)*

1. Hice mi tarea *que* me dejaron, después me fui. OD
2. Se las habían dado a los señores *que* piden tortillas duras. SU
3. Él tiene un triciclo *que* le presta a mi hermanito el más chiquito. OD
4. \*Unas veces me invitan a la casa de una amiga *que* me invita **mi amiga**. SU
5. Nos vamos a jugar con las muñecas *que* tiene allí. OD
6. Y ahí tiene una muñequita *que* no puede sacar porque está bien bonita. OD
7. Se le rompen con sus hermanos *que* son bien rompелones. SU
8. Juntos vamos a jugar a un parquecito *que* tiene allí abajo. SU
9. Y ahí no dejan salir a un hermanito *que* es más rompелón que todos. SU
10. Y luego pieza a salir y pieza a romper sus juguetes *que* tiene allí abajo. SU
11. Y al otro día *que* vienen nos vamos en bicicleta. CC
12. \*Aquí hay una tiendita *donde* siempre es mi má, siempre ven mis hermanitos la tiendita. CC

59. *Miguel Ángel Ledezma Estrada (6,10)*

1. Y *el que* lo agarre, lo agarró.
2. Anotan goles y *el que* gane pus ya ganó.
3. Estaban volando unos aviones así, de *los que* les inventan. OD
4. Para los deportistas *que* vienen SU
5. *los que* juegan SU
6. *los que* vienen SU
7. *los que* también como nosotros se ponen a manejar. SU
8. Pus de *lo que* sea. OD
9. Era que le demos vuelta al d' se el que lleva, SU
10. que se hace así.
11. Un Volkswagen *que* tiene casi como dos días y no se nos ha descompuesto. SU
12. Después se habían ido a remar con las esas, con los barcos, con esas lanchitas *que* se cayeron. SU
13. El otro día *que* fuimos a la fábrica de lápices nos fuimos y nos regalaron lápices. CC

14. A un chamaquito *que* nosotros vimos, un caballo estaba suelto y que le hace así. OD
60. *Verónica María Inés Huerta Ramírez*  
No produjo relativas
61. *Eduardo Quintero Ibáñez (7,0)*
1. Fui a hablarle a un niño *que* no es de su escuela SU
  2. *que* es de la Bravo SU
  3. *que* se llama Joel. SU
  4. Y mi hermanita se subió a la azotea *donde* está mi perro. CC
  5. \*Le voy a pedir una *que* una de esas *que* tienen el palo aquí. SU
  6. Él tiene una cosa *que* se puede hacer. SU





## ALGUNAS NOTAS SOBRE EL USO DE LOS ADVERBIOS EN *MENTE* EN EL HABLA INFANTIL\*

### EL ADVERBIO: UNA CATEGORÍA ESPECIAL

El adverbio es una categoría gramatical caracterizada por sus “límites difusos”<sup>1</sup>. En efecto, en cualquier estudio sobre el adverbio, sea cual sea su enfoque teórico, nos encontramos con diversas argumentaciones que ponen de manifiesto el carácter variado y complejo de su naturaleza formal, funcional y semántica, y por ende, la dificultad de su definición y clasificación<sup>2</sup>. En este trabajo, pretendo sacar del “cajón de sastre”<sup>3</sup> de los adverbios, los terminados en *mente*<sup>4</sup> y hacer una primera cala de su uso en dos momentos concretos del habla infantil: seis y doce años, edades fundamentales pues representan los puntales –inicio y término– de los años escolares. En efecto, a lo largo de estos años, el impacto de la escuela y los nuevos contextos comunicativos que supone, inciden directamente en el

\* Publicado en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 42 (1994), 563-572.

<sup>1</sup> HERNÁNZ y BRUCART 1987, p. 33.

<sup>2</sup> El problema de la definición y clasificación del adverbio rebasa, con mucho, los objetivos de este trabajo. Por el momento, quedémonos con la cita de ANA MARÍA BARRENECHEA, como representativa de las variaciones sobre el tema: “el adverbio se presenta como una categoría híbrida que la gramática tradicional ha elaborado y cuyos problemas sintácticos y semánticos no han sido resueltos en forma satisfactoria” (1979, p. 313). Véanse también JESPERSEN 1975, p. 89; ALCINA y BLECUA 1975, pp. 700-701; LÁZARO MORA 1987, p. 257 y HERNÁNZ y BRUCART 1987, p. 268.

<sup>3</sup> Es un lugar común en la literatura, llamar a los adverbios con este ilustrativo término de *cajón de sastre*: “la lingüística estructural, la gramática generativa y la pragmática lingüística, aliadas o no con la lógica formal, han tratado y están tratando de poner un poco de orden en ese cajón de sastre del adverbio” (GIRÓN ALCONCHEL 1991, p. 7).

<sup>4</sup> Estos adverbios no escapan a los rasgos de su clase: “su heterogeneidad no sólo afecta a aspectos semánticos y formales sino que se extiende al dominio de la sintaxis” (HERNÁNZ y BRUCART 1987, p. 268). Para un estudio completo y descriptivo de los adverbios en *mente*, véase EGEA 1979.

desarrollo lingüístico<sup>5</sup>. El niño va integrando, poco a poco, en el entramado discursivo, elementos –ya nuevos, ya viejos y reorganizados–<sup>6</sup> sintácticos y semánticos que enriquecen su gramática y cohesionan su comunicación dentro de los nuevos marcos de interacción social en los que participa.

Hacia los seis años, “edad frontera”, se da un paso sustantivo que va del *qué* se adquiere (estructuras y léxico, básicamente) de los primeros años de adquisición, al *cómo* (situaciones comunicativas, diversidad de interlocutores) se adquiere en las etapas *tardías* (de siete a doce años). Si bien el niño de seis años ha adquirido la columna vertebral de su lengua, a lo largo de los años escolares tendrá que dar aún muchos y variados pasos para llegar a su dominio<sup>7</sup>.

De todos los aspectos de interés que presenta el uso de los adverbios en *mente*, dentro de este complejo proceso en el que se imbrican la adquisición y el aprendizaje, aquí destacaré dos de los que, a mi parecer, son más relevantes. El primero es el concepto de *modo*, *tiempo* y *cantidad* que subyace a estos adverbios, nociones cuya dificultad se relaciona estrechamente con el desarrollo lingüístico y cognoscitivo del niño<sup>8</sup>.

Estos adverbios, aunque pueden emerger muy temprano en el habla infantil en forma de simples *items* léxicos, no son dominados en toda su complejidad por el niño. Con el desarrollo de otras habilidades –las discursivas, principalmente–, el niño incrementa el uso pertinente de estas categorías, en tanto que va desvelando el significado que les subyace con sus verdaderas implicaciones lógicas y semánticas<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> Cf. ROMAINE 1984, pp. 154-55. En su interesante estudio sobre el lenguaje de niños y adolescentes, esta autora destaca la importancia de las nuevas situaciones comunicativas a las que se enfrenta el niño durante sus años escolares. Véanse también ELLIOT 1983; SCOTT 1984; KARMILOFF-SMITH 1988 y HOFFNER *et al.* 1990.

<sup>6</sup> La idea del desarrollo del lenguaje como un proceso de reorganización en la que las primeras formas adquiridas se transforman en nuevos contenidos, ha sido largamente trabajada en los estudios de adquisición del lenguaje. Cf. SLOBIN 1973 y BOWERMAN 1984.

<sup>7</sup> Véanse ROMAINE 1984 y KARMILOFF-SMITH 1988.

<sup>8</sup> “The linguistic developments in adverbial connectivity undoubtedly have important cognitive and social analogues. Obviously, it is not coincidental that such structures begin to appear shortly after the onset of concrete operational thought with its attendant hallmarks in the ability to deal simultaneously with more than one concept, and to manipulate conceptual interrelationships mentally” (SCOTT 1984, p. 450).

<sup>9</sup> Hay una rica bibliografía en torno al problema del desarrollo y dominio de conceptos en el lenguaje infantil, pero sin duda, los puntos de partida obligados en

El otro aspecto relevante de los adverbios en *mente* en relación con el habla infantil es su vinculación con la actitud y la intencionalidad<sup>10</sup>. Su uso refleja la opción que tiene el hablante –el niño en este caso– de marcar su discurso con ciertos elementos que ponen de relieve su subjetividad<sup>11</sup>.

Desafortunadamente, hay una casi total ausencia de estudios de lenguaje infantil que profundicen en este importante tema de la subjetividad<sup>12</sup>, que completa la visión total de las funciones del lenguaje en la producción infantil. A la par que el niño adquiere y aprende nuevas estructuras y significados, toma conciencia del valor de su propia actitud frente a su habla y de la carga emotiva y expresiva que puede imprimirle.

En suma, la producción de adverbios en *mente* en el habla infantil resulta importante porque supone un gradual dominio que atraviesa varios niveles: sintáctico, semántico y discursivo, y trasciende las fronteras de la mera competencia lingüística para llegar a la competencia comunicativa. Éste sería un hilo más para entender el entramado del desarrollo del lenguaje infantil.

#### UNA PRIMERA CALA DE LOS ADVERBIOS EN *MENTE*

Los adverbios que aquí analizo pertenecen al *corpus* de SyD 1990<sup>13</sup>. En general, los resultados del análisis fueron interesantes, pues mos-

---

este caso son PIAGET 1981 y VYGOTSKY 1973. En la adquisición del inglés el tema se ha tratado ampliamente; entre otros: CLARK y CLARK 1977, DE VILLIERS y DE VILLIERS 1978; SCOTT 1984; ELLIOT 1983; HOFFNER *et al.* 1990 y YOUSSEF 1990. En español, en cambio, la investigación en esta área continúa siendo muy escasa: PERONARD 1985, BARRIGA VILLANUEVA 1990.

<sup>10</sup> Resulta interesante analizar la procedencia del morfema *mente*. Su formación proviene del sustantivo latino *mens, mentis*, cuyo significado es *mente, espíritu, intención* (cf. *Esbozo* 1985, p. 200; las cursivas son mías).

<sup>11</sup> En su estudio sobre la enunciación, KERBRAT-ORECCHIONI afirma que la subjetividad del lenguaje es omnipresente pero que hay “lugares de anclaje” en los que se manifiesta más perceptiblemente la subjetividad: deícticos, adjetivos, verbos y adverbios en *mente* (1987, p. 44). En torno a la subjetividad del lenguaje, dice BENVENISTE: “es *en y por* el lenguaje como el hombre se constituye como *sujeto*; porque sólo el lenguaje funda en realidad, en su realidad que es la de ser, el concepto de “ego” (1978, p. 180). Constituirse en sujeto de su lenguaje y hacerlo consciente es un proceso que necesariamente habrá de seguir un niño en su camino a la adquisición del lenguaje.

<sup>12</sup> Cf. BARRIGA VILLANUEVA 1990, pp. 182-239.

<sup>13</sup> Véase en este mismo libro “Sobre los *corpora*”, pp. 281-282.

traron una realidad de este desarrollo, expresada, muy especialmente, en el nivel discursivo (narraciones, descripciones y diálogos). Como en toda investigación, en ésta se abrieron caminos nuevos. De ahí que ahora retome el de los adverbios como una rica veta en el conocimiento del lenguaje infantil.

Para tener una visión más clara y gráfica de los resultados, veamos las siguientes cuadros<sup>14</sup>:

Cuadro 1

<i>Adverbios en mente</i>	<i>6 años</i>	<i>12 años</i>
1. aproximadamente		1
2. constantemente		2
3. desafortunadamente		1
4. desgraciadamente		1
5. difícilmente		2
6. directamente		3
7. exactamente	1	4
8. inclinadamente		1
9. ingenuamente		1
10. inmediatamente		2
11. lógicamente		1
12. nuevamente	1	1
13. posiblemente		2
14. precisamente		2
15. principalmente		2
16. rápidamente		1
17. realmente		2
18. sencillamente		1
19. simplemente		1
20. solamente	1	13
21. sucesivamente		4
22. últimamente		5

<sup>14</sup> En un estudio posterior, será interesante analizar si este uso de los adverbios terminados en *mente* es general en los niños mayores, es un estilo personal o es más bien un uso motivado por el tipo de discurso. Recuérdese que lo que prevalecía en este *corpus* eran los diálogos y las narraciones.

Cuadro 2

<i>Adverbios en mente</i>	6 años	12 años
Total de adverbios	3	22
Total de ocurrencias	3	54
Total de palabras producidas	46020	81911
% de adverbios	0.0065	0.0659
Relación	1: 10.14	

Como se desprende de estos cuadros, hay una escasez de adverbios en *mente* encontrada en el habla de los niños de seis años, frente a una relativa abundancia en el habla de niños de doce (relación 1 a 10). Estos resultados no parecen fortuitos sino que obedecen a ciertos rasgos del habla vinculados directamente con el desarrollo cognoscitivo y lingüístico, y con el conocimiento del mundo de los niños en momentos clave de su formación. Como había mencionado, los conceptos de modalidad, espacialidad, temporalidad o cantidad que subyacen a estos adverbios resultan difíciles de comprender, sobre todo para niños que inician los años escolares. Sin embargo, surge aún una duda: ¿es el adverbio en *mente* una categoría de adquisición tardía y de ahí su escasez a los seis años o se trata más bien de una producción restringida por el tipo de situación comunicativa no dominada aún por los más pequeños?

Pero vayamos a la producción de los niños. Los adverbios en *mente* encontrados en el habla de seis años son *nuevamente* (de tiempo), *solamente* y *exactamente* (de modo)<sup>15</sup>.

Investigadora: ¿Y qué haces durante el simulacro?

<sup>15</sup> Por el momento, no me detendré en las relaciones sintácticas que establecen estos adverbios, con todos los elementos oracionales, pues supondría un análisis diferente del que aquí me he propuesto; sin embargo, es importante señalar la posición que ocupan los adverbios en la oración (en este caso pospuesta e intercalada), ya que ésta puede cambiar su significado. Esto en términos de adquisición, dominio y comprensión de la lengua es sumamente significativo. Lo importante para nosotros, por ahora, es subrayar la incipiente aparición de estos adverbios, si tenemos en cuenta, además, que una estrategia común en el habla de los seis años es llenar el discurso con otros elementos de la subjetividad más orientados hacia la afectividad y la emotividad. De ahí la frecuencia de adverbios con valor intensificador: canta *bien bonito*, crecieron *mucho mucho* del mismo tamaño, estuvo *muy bonito*, *muy bonito*, *muy padre*, me gustó.

Niño: Ahí nos quedamos hasta que pase el temblor y nos metemos *nuevamente* a nuestro salón.

I: ¿Y cuántos años tiene Marian?

N: Tiene *exactamente* seis años pero yo le creí y me dijo que siete.

I: ¿Y tú crees en los dragones?

N: No pueden existir los dragones o que ya haigan *solamente* inventado esa historia hace muchos años.

Lo interesante de estos adverbios es que, aunque escasos, apuntan ya hacia una mayor conciencia del niño con respecto al contenido de su discurso<sup>16</sup>. Hay una subjetividad más involucrada que se manifiesta en un cuidado del niño por precisar su información, de objetivarla, en el sentido de hacerla más cercana a su interlocutor<sup>17</sup>.

En los niños de doce años este uso se hace cada vez más presente en su discurso. De hecho, puede decirse que con los adverbios en *mente* recorren toda la gama de posibilidad expresiva y valorativa que conllevan estos adverbios. Parten de los matices de frecuencia temporal, definida o indefinida, alta o baja<sup>18</sup>, como en los siguientes ejemplos:

Pues *últimamente* nada más fui una vez al cine porque como nosotros tenemos video y ya casi no vamos.

Se van hundiendo, cayendo *constantemente* de la lancha y se mueren.

Tuvimos muchos problemas porque no había llegado el doctor ni las enfermeras y así *sucesivamente*.

Los niños de doce años atraviesan también los terrenos resbaladizos de lo probable<sup>19</sup>, lo posible y lo real:

<sup>16</sup> ANA MARÍA BARRENECHEA llama a algunos de estos adverbios en *mente* "operadores pragmáticos de actitud oracional" que indican la actitud del hablante y distingue dos grandes clases cada una con sus propias expresiones: actitud emocional y graduación en el discurso aseverativo (1979, p. 317). KERBRAT-ORECCHIONI, por su parte, dice que estos adverbios son "modalizadores que implican «juicios de verdad» o «juicios sobre la realidad» y que especifican las condiciones y la naturaleza del hecho de habla" (1987, p. 155).

<sup>17</sup> En términos piagetianos, éste sería el paso de la etapa preoperatoria a la operatoria, en la que el niño, además de salir de su egocentrismo, entra en una nueva fase de operaciones cognoscitivas (PIAGET 1981, pp. 61 y 153).

<sup>18</sup> Cf. LÁZARO MORA 1987, pp. 260-262.

<sup>19</sup> Los grados de probabilidad y certeza expresados en el habla infantil son de aparición tardía. HOFFNER *et al.* hacen un estudio con éstos y concluyen que "children do not have the cognitive structures needed to distinguish between certainty

*Difícilmente* pude leer ese libro, era muy aburrido.

Ese viaje *posiblemente* lo haga con mi papá y con más maestros.

La maestra Luchita, bien amable me decía: "¿qué, no le entiendes?" y me explicaba, por eso, o sea, *realmente* mi maestra era ella.

La imaginación, como te diré, cosas que no existen, que el hombre cree haber vivido pero *realmente* no fueron.

De este grupo de ejemplos, centro mi atención en el tercero y el cuarto, pues presentan dos matices en el uso de *realmente*. En el tercero, el niño pondera las cualidades de la maestra para enfatizar su juicio y avalar su afirmación. En tanto que en el cuarto la niña hace toda una explicación lógica para concluir que la imaginación no existe. Estos procesos complejos y sutiles apoyan la idea de una madurez lingüística y cognoscitiva en vías de consolidación.

Siguiendo por la misma línea de la sutileza y los matices, detengámonos en este otro ejemplo:

Estaban criticando al gobierno, o sea, no *directamente*, pero sí más o menos fuerte.

Aquí la niña esconde el sentido literal del adverbio al acompañarlo de una negación para significar finalmente lo que ella quiere decir. Entre todos los adverbios usados por niños de doce años destaca la frecuente ocurrencia de *solamente* (por cierto, fue uno de los tres producidos por niños de seis años); lo encuentro como una especie de muletilla con énfasis en el valor modal:

Las chicas *solamente* quieren divertirse.

Como se ve, éste es un apoyo leve, frente a la fuerza y seguridad que pueden brindar otros adverbios también usados por estos niños de doce años, como en:

Y nos fuimos a un baile hawaiano, el hawaiano *lógicamente*.

Creer, existir, no, *precisamente* reencarnación no.

---

and possibility until age seven, and the ability to compare degrees of probability does not develop until adolescence" (1990, p. 219). Véanse también SCOTT 1984 y YOUSEFF 1990.

Cierro con aquellos adverbios que enfatizan los rasgos emotivos de la acción:

No, yo no bailé, *desafortunadamente* no pude porque no tenía patines.

[...] entonces mi tío murió *desgraciadamente* y ya no pudimos ir.

Estos adverbios, situados en el vértice de lo emocional y lo afectivo, están alejados, desde el punto de vista de su significado, del frecuente uso que hacen los niños de elementos subjetivos que enfatizan también la emotividad. La diferencia está marcada por la intención y el grado de conciencia lingüística<sup>20</sup>. Éstos son los adverbios en *mente* más interesantes encontrados en mi *corpus*. Considero que esta primera cala ha mostrado el porqué de la necesidad de seguir abundando en estas paradójicamente difusas e iluminadoras piezas en el complejo andamiaje del desarrollo lingüístico infantil.

#### REFERENCIAS

- ALCINA FRANCH, J. y J. M. BLECUA 1975. *Gramática española*. Ariel, Barcelona.
- BARRENECHEA, A. M. 1979. "Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en -mente", en *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*. Ed. J. M. Lope Blanch. UNAM, México, pp. 311-332.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. 1990. *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil*. [Tesis de Doctorado, El Colegio de México, México.]
- BENVENISTE, E. 1978. *Problemas de lingüística general I*. Trad. J. Almela. Siglo XXI, México.
- BOWERMAN, M. 1984. "Reorganizational Processes in lexical and syntactic development", en *Language acquisition: The state of the art*. Eds. E. Wanner y L. R. Gleitman. Cambridge University Press, Cambridge-London, pp. 285-305.
- CLARK, H. H. y E. V. CLARK 1977. *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. Harcourt Brace, Jovanovich, San Francisco, New York.
- DE VILLIERS, J. y P. DE VILLIERS 1978. *Language acquisition*. Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts-London.
- EGEA, E. R. 1979. *Los adverbios terminados en mente en el español contemporáneo*. Instituto Caro y Cuervo, Bogotá.

<sup>20</sup> Cf. *supra*, nota 15.



- ELLIOT, A. J. 1983. *Child language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- FLETCHER, P. y M. GARMAN (eds.) 1988. *Language acquisition. Studies in first language development*. Cambridge University Press, Cambridge.
- GIRÓN ALCONCHEL, J. L. 1991. *Tiempo, modalidad y adverbio. (Significado y formación del adverbio 'ya')*. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- HERNÁNZ, M. L. y J. M. BRUCART 1987. *La sintaxis. 1. Principios teóricos. La oración simple*. Crítica, Barcelona.
- HOFFNER, C., J. CANTOR y D. M. BADZINSKI 1990. "Children's understanding of adverbs denoting degree of likelihood", *Journal of Child Language*, 17, 217-231.
- JESPERSEN, O. 1975. *La filosofía de la gramática*. Trad. C. Manzano. Anagrama, Barcelona.
- KARMILOFF-SMITH, A. 1988. "Some Fundamental Aspects of Language Development after age 5", en *Language acquisition. Studies in first language development*. Eds. P. Fletcher y M. Garman. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 455-474.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1987. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Trad. G. Anfora y E. Gregores. Hachette, Buenos Aires.
- LÁZARO MORA, F. 1987. "Sobre adverbios de tiempo", *Lingüística Española Actual*, 9:2, 257-265.
- LOPE BLANCH, J. M. (ed.) 1979. *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*. UNAM, México.
- PERONARD, M. 1985. "Spanish prepositions introducing adverbial constructions", *Journal of Child Language*, 12, 95-108.
- PIAGET, J. 1981. *Seis estudios de psicología*. Trad. N. Petit. Seix Barral, Barcelona. [1a edición en francés, PUF, Paris, 1946.]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 1985. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid.
- ROMAINE, S. 1984. *The language of children and adolescents. The acquisition of communicative competence*. Basil Blackwell, New York. (*Language in Society*, 7.)
- SCOTT, CH. M. 1984. "Adverbial connectivity in conversations of children", *Journal of Child Language*, 11, 423-452.
- SLOBIN, D. I. 1973. *Studies of child language development*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- YIGOTSKY, L. S. 1973. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Pról. J. Itzigsohn. Alfa y Omega, México, s. f. [1a edición en ruso, 1934; 1a edición en inglés, 1962.]
- WANNER, E. y L. R. GLEITMAN 1984. *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge University Press, Cambridge-London.
- YOUSSEF, V. 1990. "The early development of perfect aspect: Adverbial, verbal and contextual specification", *Journal of Child Language*, 17, 295-312.



BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL  
ESTUDIOS SOBRE SINTAXIS DEL HABLA INFANTIL EN ESPAÑOL

- ACEDO, B. S. 1994. "Early morphological development. The acquisition of articles in Spanish", en *Handbook of research in language development using CHILDES*. Eds. J. L. Sokolov y C. Snow. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- ACEDO, B. S. 1994. *The acquisition of noun determiners in Spanish. A longitudinal case study*. [Qualifying Paper, Harvard Graduate School of Education, Cambridge.]
- AGUADO, G. 1988. "Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio", *Infancia y Aprendizaje*, 43, 73-96.
- AGUADO OREA, J. 2000. *Adquisición de los complementos pronominales personales en español*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- AGUIRRE, C. 1995. *La adquisición de las categorías gramaticales del español*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.]
- AGUIRRE, C. 1995. *La adquisición del sintagma nominal como un proceso guiado por el esquema de la X*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- ALBANO DE VÁSQUEZ, H. 1991. "La expresión lingüística de la condicionalidad en el habla infantil", *Lenguas Modernas*, 18, 63-78.
- ALONSO GARCÍA, M. D. P. y L. A. TELLO DE LA PARRA 1993. *La adquisición de las preposiciones en niños hispanohablantes de la ciudad de México, de los 2.4 a los 5.4 años*. Colegio Superior de Neurolingüística y Psicopedagogía, México.
- AMÉZQUITA HOYOS, Y. 1995. *Efectos de dos contextos de adquisición sobre la comprensión de tiempo histórico en adolescentes yucatecos*. UNAM, México.
- ANDERSEN, R. 1989. "La adquisición de la morfología verbal", *Lingüística*, 1, 90-142.
- ANDERSON, R. T. 1996. "Assessing the grammar of Spanish-speaking children. A comparison of two procedures", *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 27:4, 333-344.
- APARICI, M., M. CAPDEVILA et al. 1996. "Adquisición y desarrollo de la sintaxis. La oración compuesta", en *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. *Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisi-*

- ción de las Lenguas*. Ed. M. Pérez Pereira. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 207-216.
- ARIAS, B. 1988. *Sintaxis del infinitivo absoluto en textos de niños de educación primaria*. UNAM, México.
- ARJONA, M. 1998. "Algunos tipos de estructuras modales y algunas sugerencias para su incorporación a la competencia lingüística", en *IV Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste. Memorias*. T. 2. Eds. Z. Estrada Fernández, M. Figueroa Esteva, G. López Cruz y A. Acosta Félix. Universidad de Sonora, Hermosillo, pp. 253-265.
- AUSTIN, J., M. BLUME *et al.* 1997. "The status of pro-drop in the initial state. Results from new analyses of Spanish", en *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*. T. 1: *Developing grammars*. Eds. A. T. P. Leroux y W. Glass. Cascadilla Press, Somerville.
- AUZA BENAVIDES, A., R. MALDONADO y D. JACKSON en prensa. "Sobre la función de los sufijos nominales en raíces oscuras", en *Estudios sobre la adquisición de lenguaje en México*. Eds. L. De León y C. Rojas.
- AUZA BENAVIDES, A., D. JACKSON-MALDONADO *et al.* 1998. "Estrategias de productividad morfológica en el niño de tres a tres años y medio. El caso de los nombres de ocupaciones", *Función*, 17/18, 35-53.
- BACÁICOA, F. 1996. "Desarrollo lógico y sintáctico. Un estudio sobre la comprensión de las oraciones de relativo explicativas y especificativas", en *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*. Ed. M. Pérez Pereira. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 197-206.
- BARRERA LINARES, L. 1987. "Adquisición del español. Consideraciones sobre el inicio del desarrollo morfológico", *Investigación y Posgrado*, 2:2, 19-28.
- BARRERA LINARES, L. 1984. *On the acquisition of complex Spanish sentences*. Universidad de Essex, Colchester, Inglaterra.
- BARTOLUCCI BLANCO, E. 1994. "Relaciones locativas tempranas; evidencias de comprensión", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 19/20, 211-222.
- BECERRA, I. 1990. *Nivel de desarrollo del lenguaje y características morfosintácticas en deficientes mentales leves chilenos*. Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de Concepción, Chile.
- BELÉNDEZ-SOLTERO, P. 1980. *Repetitions and the acquisition of the Spanish verb system*. Universidad de Harvard, Cambridge.
- BLAKE, R. 1991. "La adquisición del subjuntivo. Intersticio entre la sintaxis y la pragmática", en *La enseñanza del español como lengua materna (1988)*. Ed. H. López Morales. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, pp. 231-241.

- BOCAZ, A. 1989. "Los marcadores de expresión de la simultaneidad en el desarrollo de estructuras sintácticas y textuales complejas", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 27, 5-22.
- BOCAZ, A. 1992. "Procesos inferenciales abductivos en la interpretación de escenas narrativas complejas", *Lenguas Modernas*, 19, 99-106.
- BOCAZ, A. 1993. "Generación de inferencias lógicas en la producción de discurso narrativo", *Lenguas Modernas*, 20, 77-91.
- BONNOTTE, I., A. KAIFER *et al.* 1991. "La representación cognitiva de los verbos. Aproximación descriptiva y evolutiva", *Infancia y Aprendizaje*, 54, 101-116.
- CAIN, J., M. WEBER-OLSEN *et al.* 1987. "Acquisition strategies in a first and second language. Are they the same?", *Journal of Child Language*, 14, 333-352.
- CAMERON, R. 1993. "Ambiguous agreement, functional compensation, and nonspecific "tu" in the Spanish of San Juan, Puerto Rico and Madrid, Spain", *Language Variation and Change*, 5:3, 305-334.
- CLEMENTE, R. A. 1984. "Variaciones en el lenguaje espontáneo infantil", en *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Ed. M. Siguán. Pirámide, Madrid, pp. 119-137.
- CLEMENTE, R. M. 1985. "Las capacidades gramaticales en el desarrollo", *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 203-210.
- CORTÉS, M. 1993. "Algunas reflexiones en torno a la adquisición de la estructura argumental", *Anuario de Psicología*, 57, 13-27.
- CORTÉS, M. y I. VILA 1991. "Uso y función de las formas temporales en el habla infantil", *Infancia y Aprendizaje*, 53, 17-43.
- DÍAZ CAMPOS, M. 1997. "Análisis del discurso narrativo infantil. Correlaciones entre orden de palabras y tipos de verbos", *Lengua y Habla*, 2:1, 70-77.
- DÍAZ CAMPOS, M. A. y P. BENTIVOGLIO 1997. *La posición de la frase nominal-sujeto respecto al verbo. Un estudio del habla infantil caraqueña*. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- DIEZ-ITZA, E. 1992. "Gramática universal y adquisición del lenguaje. Algunos problemas en torno a la investigación de la referencia anafórica infantil", *Psicothema*, 4:2, 469-477.
- DOMÍNGUEZ, C. L. 1980. *La expresión verbal infantil. Algunos aspectos de su desarrollo*. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- DOMÍNGUEZ, C. L. 1987. "Adquisición de la sintaxis. Datos sobre la expansión de la frase", *Investigación y Posgrado*, 2:2, 29-42.
- ECHVERRÍA, M. 1976. "Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 14/15, 99-206.
- ECHVERRÍA, M. 1978. "Comprensión de la sintaxis. Teoría y práctica", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6, 31-42.

- EISENBERG, A. R. 1982. *Language acquisition in cultural perspective. Talk in three Mexicano homes*. University of California, Berkeley.
- EZEIZABARRENA, M. J. 1997. "Morfemas de concordancia con el sujeto y con los objetos en el castellano infantil", en *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*. T. 1: *Developing grammars*. Eds. A. T. P. Leroux y W. Glass. Cascadilla Press, Somerville, pp. 21-36.
- FERRARI, L. 1991. "Algunas observaciones acerca del periodo concesivo y su comparación con la coordinación adversativa en el lenguaje infantil", *Revista Argentina de Lingüística*, 7:2, 115-139.
- FLORES, ELIUD 1989. *La adquisición de la sintaxis. Un acercamiento a la comprensión infantil de la sintaxis en la ciudad de México*. [Tesis de Licenciatura, UNAM, México.]
- FLORES ORTEGA, B. E. 1993. *La adquisición del modo subjuntivo. Un estudio de casos*. Universidad de Los Andes-Consejo de Publicaciones-Consejo de Estudios de Posgrado, Mérida, Venezuela.
- FLOYD, M. B. 1990. "Development of subjunctive mood in children's Spanish. A review", *Confluencia. Revista Hispana de Cultura y Literatura*, 5:2, 93-104.
- FRACA DE BARRERA, L. 1987. "Hacia una descripción de algunas formas verbales del español en niños venezolanos de 7 y 10 años", *Investigación y Posgrado*, 2:2, 43-51.
- FRACA DE BARRERA, L. 1993. "Comprensión de oraciones pasivas reversibles", *Letras de la Universidad Pedagógica Experimental*, 50, 93-100.
- FRACA DE BARRERA, L. y G. GIL VALDÉS 1991. "Complejidad sintáctica y comportamiento lingüístico", *Letras de la Universidad Pedagógica Experimental*, 48, 121-132.
- GALLO, P. 1994. *Adquisición de las estructuras morfológicas de sujeto*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.]
- GALLO, P. 1994. "Adquisiciones generales en torno al imperativo. Lo que se aprende dando órdenes", en *La adquisición de la lengua española*. Ed. S. López Ornat. Siglo XXI, Madrid.
- GALLO, P. y S. MARISCAL 1998. "Índices del proceso de gramaticalización. Medidas de variabilidad", en *II Congreso Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- GARCÍA PAREJO, I. y T. AMBADIANG 1998. "Organización del componente morfológico y errores de aprendizaje. El caso de la flexión verbal en inglés y español", en *II Congreso Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- GATHERCOLE, V. C. M. 1989. "The acquisition of sex-neutral uses of masculine forms in English and Spanish", *Journal of Applied Psycholinguistics*, 10:4, 401-427.

- GATHERCOLE, V. C. M., E. SEBASTIÁN *et al.* 1999. "The early acquisition of Spanish verbal morphology. Across-the-board or piecemeal knowledge?", *International Journal of Bilingualism*, 3:2/3, 133-182.
- GATHERCOLE, V. C. M., E. SEBASTIÁN *et al.* 2000. "Lexically specified patterns in early verbal morphology in Spanish", en *New directions in language development and disorders*. Eds. M. R. Perkins y S. J. Howard. Kluwer Academic Plenum, New York-London, pp. 149-168.
- GONZÁLEZ, G. 1970. *The acquisition of Spanish grammar by native Spanish speakers*. [Tesis de Doctorado, University of Texas, Austin.]
- GONZÁLEZ, G. 1980. "The acquisition of verb tenses and temporal expressions in Spanish. Ages 2;0-4;6", *Bilingual Education Paper Series*, 4:2.
- GONZÁLEZ, G. 1983. "Expressing time through verb tenses and temporal expressions in Spanish. Age 2;0-4;0", *National Association of Bilingual Education (NABE) Journal*, 7, 69-82.
- GRINSTEAD, J. 2000. "Case, inflection and subject licensing in child Catalan and Spanish", *Journal of Child Language*, 27, 119-155.
- GUTIÉRREZ-CLELLEN, V. F. y A. IGLESIAS 1992. "Causal coherence in the oral narratives of Spanish-speaking children", *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 363-372.
- GUTIÉRREZ-CLELLEN, V. y R. HOFSTETTER 1994. "Syntactic complexity in Spanish narratives. A developmental study", *Journal of Speech and Hearing Research*, 37:3, 645-654.
- HARRISON, C. 1992. "Is there a natural order of acquisition in Spanish verb morphology?", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 15/16, 266-278.
- HAWAYEK, A. 1992. "La estructura interna del léxico y la adquisición del lenguaje", *Signos. Anuario de Humanidades*, 6, 51-68.
- HAWAYEK, A. 1995. "Acquisition of functional categories and syntactic structures", *Probus*, 7:2, 147-165.
- HAWAYEK, A. 1996. "La adquisición de los rasgos del verbo", en *Memorias del III Encuentro de Lingüística en el Noroeste*. T. 3. Eds. Z. Estrada Fernández, M. Figueroa Esteva y G. López Cruz. Universidad de Sonora, Hermosillo, pp. 201-216.
- HAWAYEK, A. 1997. "La adquisición de categorías funcionales", en *Estudios de lingüística formal*. Ed. M. P. Westgaard. El Colegio de México, México, pp. 211-236.
- HAWAYEK, A. 1998. "Movimiento de verbo y de sujeto en el lenguaje infantil", en *IV Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste. Memorias*. T. 2. Eds. Z. Estrada Fernández, M. Figueroa Esteva, G. López Cruz y A. Acosta Félix. Universidad de Sonora, Hermosillo, pp. 223-238.
- HERNÁNDEZ PINA, F. 1979. "Etapas en la adquisición del lenguaje. Estudio de un caso concreto", *Infancia y Aprendizaje*, 23-32.

- HERNÁNDEZ PINA, F. 1984. "Sobre la universalidad de las categorías eje-abierta ("pivot-open")", en *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Ed. M. Siguán. Pirámide, Madrid, pp. 89-110.
- HERRERA, M. O., A. M. PANDOLFI *et al.* 1996. "El desarrollo del lenguaje en el preescolar. Algunos resultados", *Pensamiento Educativo*, 19, 171-196.
- HERRERA, M. O., A. M. PANDOLFI *et al.* 1993. "Estimulación lingüística a través de un programa educativo no formal", *Paideia*, 18, 81-100.
- HERRERA, M. O. y A. M. PANDOLFI 1989. "Análisis pragmático de la negación infantil", *Estudios Filológicos*, 24, 31-38.
- HERRERA, M. O. e Y. CARVALLO 1987. "El diminutivo en niños caraqueños de 7 y 10 años de edad. Un enfoque psicolingüístico", *Investigación y Posgrado*, 2:2, 53-66.
- HERRERA, M. O. y A. M. PANDOLFI 1984. "El índice PLE como criterio para analizar el lenguaje infantil", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 22, 65-76.
- HESS, K. 1994. *Desarrollo y piloteo de ANAGRAM. Programa computacional para el análisis gramatical*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de las Américas, México.]
- JACKSON-MALDONADO, D. y B. SOTO MARTÍNEZ 1998. "Artículo indefinido *un* y definido *el*. Una aproximación a su función en niños de 28 meses", en *IV Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste. Memorias*. T. 2. Eds. Z. Estrada Fernández, M. Figueroa Esteva, G. López Cruz y A. Acosta Félix. Universidad de Sonora, Hermosillo, México, pp. 239-252.
- JACKSON-MALDONADO, D., R. MALDONADO y D. THAL 1998. "Reflexive and middle markers in early child language acquisition", *First Language*, 18, 403-430.
- JACKSON-MALDONADO, D. y R. MALDONADO en prensa. "Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición del Español", en *Estudios de adquisición del lenguaje. Español y Lenguas indígenas*. Eds. C. Rojas Nieto y L. de León. UNAM-CIESAS, México.
- JACOBSEN, T. 1986. "¿Aspecto antes que tiempo? Una mirada a la adquisición temprana del español", en *Adquisición del lenguaje*. Ed. J. Meisel. Vervuert, Frankfurt, pp. 97-113.
- JOHNSON, C. M. 1996. "Desarrollo morfosemántico del verbo español. Marcaje de tiempo y aspecto en México y Madrid", en *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*. Ed. M. Pérez Pereira. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 147-155.
- JUNCOS, O. 1985. "Un estudio sobre la negación en el niño", *Infancia y Aprendizaje*, 29, 105-118.



- KERNAN, K. T. y G. BLOUNT 1966. "The acquisition of Spanish grammar by Mexican children", *Anthropological Linguistics*, 8:9, 1-14.
- KVAAL, J. T., N. SHIPSTEAD-COX *et al.* 1988. "The acquisition of 10 Spanish morphemes by Spanish-speaking children", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 19:4, 384-394.
- LÓPEZ ORNAT, S. 1997. "What lies between a pregrammatical and a grammatical representation? Evidence on nominal and verbal form-function mappings in Spanish from 1;7 to 2;1", en *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish: Developing Grammars*. T. 1. Eds. A. T. Pérez Leroux y W. Glass. Cascadilla Press, Somerville, pp. 3-20.
- LÓPEZ ORNAT, S. 1996. "Mecanismos de adquisición morfosintáctica", en *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*. Ed. M. Pérez Pereira. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 175-193.
- LÓPEZ ORNAT, S. 1994. "Conclusiones. La adquisición gramatical: un esquema", en *La adquisición de la lengua española*. Eds. S. López Ornat, A. Fernández, P. Gallo y S. Mariscal. Siglo XXI, Madrid.
- LÓPEZ ORNAT, S. 1992. "Sobre la gramaticalización. Prototipos para la adquisición de la concordancia verbo-sujeto. Datos de lengua española en niños de 1;6 a 3;6", *Cognitiva*, 4:1, 49-74.
- LÓPEZ ORNAT, S. 1990. "La formación de la oración simple. Las omisiones sintácticas (S-V-O) en la adquisición del español", *Estudios de Psicología*, 41, 41-72.
- LÓPEZ ORNAT, S. 1984. "El contexto y la adquisición del lenguaje", *Estudios de Psicología*, 18, 27-42.
- LÓPEZ ORNAT, S. 1984. "La expresión de límites", en *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Ed. M. Siguán. Pirámide, Madrid, pp. 167-185.
- MAEZ, L., F. 1981. *Spanish as a first language. The early stages*. University of California, Santa Barbara.
- MAEZ, L., F. 1982. "The acquisition of noun and verb morphology in 18-24 month old Spanish-speaking children", *National Association of Bilingual Education (NABE) Journal*, 7:2, 53-68.
- MALDONADO SOTO, R., D. JACKSON y D. THAL 1996. "Clíticos reflexivos y medios en la adquisición del español de México", en *Memorias del III Encuentro de Lingüística en el Noroeste*. Eds. Z. Estrada Fernández, M. Figueroa Esteva y G. López Cruz. Universidad de Sonora, Hermosillo.
- MARISCAL, S. 1996. "Adquisiciones morfofonosintácticas en torno al sintagma nominal. El género gramatical en español", en *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Interna-*

- cional sobre Adquisición de las Lenguas*. Ed. M. Pérez Pereira. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 263-271.
- MARISCAL, S. 1998. *El proceso de gramaticalización de las categorías nominales en español*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- MARISCAL, S. y S. LÓPEZ ORNAT 1999. "Gradualism all the way down. The emergence of NP and gender agreement in Spanish language acquisition", en *Actas del VIIIth International Congress, International Association for the Study of Child Language (IASCL)*. Donostia, San Sebastián, España, 12-16 de julio de 1999.
- MÉZQUITA HOYOS, Y. 1995. *Efectos de dos contextos de adquisición sobre la comprensión de tiempo histórico en adolescentes yucatecos*. [Tesis de Maestría, UNAM, México.]
- MORALES, A. 1991. "Funciones básicas y formas verbales en la adquisición del lenguaje", en *La enseñanza del español como lengua materna (1988)*. Ed. H. López Morales. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, pp. 243-257.
- MORALES, A. 1989. "Manifestaciones de pasado en niños puertorriqueños de 2-6 años", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 27, 115-131.
- MORALES, A. 1978. "La adquisición de estructuras sintácticas complejas y la enseñanza de la lengua materna", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6, 87-106.
- MORALES DE ROMERO, M. 1977. *Desarrollo de la negación en español. Estudio psicolingüístico*. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- MOSTACERO, R. 1987. "Producción y comprensión de dos aspectos sintácticos en niños de 6 a 8 años", *Investigación y Posgrado*, 2:2, 67-82.
- MUÑOZ RIGOLLET, G. 1993. "El subperfil sintáctico en un perfil de competencia lingüística", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 31, 85-100.
- MURGÜEY, A. 1992. "Adquisición de los adverbios locativos en niños caraqueños", *Letras*, 49, 81-98.
- NAHARRO, M. A. 1996. "La adquisición del subjuntivo español en lengua materna", en *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*. Ed. M. Pérez Pereira. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 217-230.
- PADILLA, J. A. 1990. *On the definition of binding domains in Spanish. Evidence from child language*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Netherlands. [Tesis de Doctorado, Cornell University.]
- PANDOLFI, A. M. 1988. "La sintaxis del niño en dos etapas de su desarrollo", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 1:2, 185-203.
- PERONARD, M. 1985. "Spanish prepositions. Introducing adverbial constructions", *Journal of Child Language*, 12, 95-108.

- PERONARD, M. 1978. "Variación diastrática y lenguaje infantil," *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6, 107-126.
- PÉREZ LEROUX, A. 1998. "The acquisition of mood selection in Spanish relative clauses", *Journal of Child Language*, 25, 585-604.
- PÉREZ LEROUX, A. T. y P. SCHULZ 1999. "The role of tense and aspect in the acquisition of factivity. Children's interpretation of factive complements in English, German and Spanish", *First Language*, 19, 29-54.
- PÉREZ PEREIRA, M. 1991. "Semantic versus formal theories of gender acquisition. A criticism of Mulford's study", *Archives de Psychologie*, 59:228, 3-16.
- PÉREZ PEREIRA, M. 1991. "The acquisition of gender. What Spanish children tell us", *Journal of Child Language*, 18, 571-590.
- PÉREZ PEREIRA, M. 1990. "¿Cómo determinan los niños la concordancia de género? Refutación de la teoría del género natural", *Infancia y Aprendizaje*, 50, 73-91.
- PÉREZ PEREIRA, M. 1989. "The acquisition of morphemes. Some evidence from Spanish", *Journal of Psycholinguistic Research*, 18:3, 289-312.
- PÉREZ PEREIRA, M. y D. SINGER 1984. "Adquisición de morfemas del español", *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 205-221.
- PIERCE, A. E. 1992. "The acquisition of passives in Spanish and the question of a-chain maturation", *Language Acquisition*, 2:1, 55-81.
- RINI, J. 1987. *The origin and development of the Spanish indirect object duplicate constructions*. University of Michigan, Michigan.
- RODRÍGUEZ ARREDONDO, O. 1992. "Rasgos *sui generis* en el habla de niños mexicanos de seis años", en *Reflexiones lingüísticas y literarias*. T. 1: *Lingüística*. Eds. R. Barriga Villanueva y J. García Fajardo. El Colegio de México, México, pp. 115-137.
- RODRÍGUEZ ARREDONDO, O. 1993. *El uso de los modos verbales en enunciados causales, finales y condicionales de niños mexicanos de seis años*. [Tesis de Doctorado, El Colegio de México, México.]
- RODRÍGUEZ FONSECA, L. 1977. "Modos y tiempos verbales en la actuación lingüística de niños de 5 a 6 años", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 5, 127-133.
- RODRÍGUEZ FONSECA, L. 1981. "Descripción estadística de la actuación lingüística de niños de 5 y 6 años de edad de la zona de Caguas, Puerto Rico", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 9, 71-80.
- ROJAS NIETO, C. 1998. "Preposiciones en el habla infantil temprana. Protoformas, amalgamas y selección léxica", *Función*, 18, 55-95.
- SCHNITZER, M. 1996. "Knowledge and acquisition of the Spanish verbal paradigm in five communities", *Hispania*, 79, 830-844.

- SEBASTIÁN, E. 1981. "Un estudio sobre el lenguaje infantil. Adquisición de las formas de posesión", *Infancia y Aprendizaje (Monografías)*, 63-70.
- SEBASTIÁN, E. 1989. *Tiempo y aspecto en el lenguaje infantil*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- SERA, M. D. 1992. "To be or to be. Use and acquisition of the Spanish copulas", *Journal of Memory and Language*, 31:3, 408-427.
- SERA, M. D., D. W. BATES *et al.* 1997. "«Ser» helps Spanish speakers identify «real» properties", *Child Development*, 68:5, 820-831.
- SERRÓN, S. 1987. "Uso de los tiempos y modos verbales por parte de escolares caraqueños", *Investigación y Posgrado*, 2:2, 91-103.
- SHIRO, M. 1997. "Tense or aspect. Development of verb forms in Spanish-speaking children's language", *Lingua Americana*, 1, 99-114.
- SHUM, G. 1993. "El pronombre en el lenguaje formal del niño", *Infancia y Aprendizaje*, 61, 107-121.
- SHUM, G., A. CONDE *et al.* 1992. "Pautas de adquisición y uso del pronombre personal en lengua española. Un estudio longitudinal", *Estudios de Psicología*, 48, 67-86.
- SHUM, G., A. CONDE *et al.* 1989. "¿Cómo se adquieren y usan los términos deícticos en lengua española? Un estudio longitudinal", *Infancia y Aprendizaje*, 48, 45-64.
- SLOBIN, D. 1998. "Typology and rhetoric. Verbs of motion in English and Spanish", en *Grammatical constructions. Their form and meaning*. Eds. M. Shibatani y S. A. Thompson. Oxford University Press, Oxford.
- SOLÉ, M. R. 1984. "Adquisición y utilización del artículo", en *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Ed. M. Siguán. Pirámide, Madrid, pp. 139-165.
- STENNER PÉREZ, G. 1994. *Propuesta para calcular la longitud de emisiones en morfemas del español LEME y su validación en una muestra de niños mexicanos*. Universidad de las Américas, México.
- SUARDÍAZ, D. E. y F. DOMÍNGUEZ-COLAVITA 1985. "La adquisición de la competencia lingüística. Interpretación de cláusulas de relativo por niños de edad preescolar", *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 52.
- SUARDÍAZ, D. E. y F. DOMÍNGUEZ-COLAVITA 1990. "Incidencia de la correferencialidad en la interpretación infantil de PRO anafórico", *Revista Argentina de Lingüística*, 6:1, 39-46.
- TOLBERT, M. K. 1978. *The acquisition of grammatical morphemes. A cross-linguistic study with reference to Mayan, Cakchiquel and Spanish*. Harvard University, Cambridge.
- VÉLIZ, M. 1987. "Protosubordinadores: Formas de transición en el proceso de desarrollo sintáctico", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 25, 45-53.

- VILLAMIL FORASTIERI, B. 1978. "La adquisición de aspecto y tiempo en niños puertorriqueños entre las edades de 1;10 y 3;2 años", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6, 147-161.
- VILLAMIL FORASTIERI, B. 1985. *Desarrollo de las categorías tempo-aspectuales en niños puertorriqueños entre las edades de 1,0 a 3,2 años*. [Tesis de Maestría, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.]
- VILLAMIL FORASTIERI, B. 1991. "La adquisición de aspecto y tiempo en niños puertorriqueños entre las edades de 1;10 a 3;2 años", en *La enseñanza del español como lengua materna (1988)*. Ed. H. López Morales. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, pp. 199-212.
- ZORRIQUETA, M. E. 1988. "Las oraciones de relativo en el habla infantil", *Letras de Deusto*, 39, 131-142.



## SOBRE LOS *CORPORA*\*

syd 1990

Este *corpus* pertenece a *Entre lo sintáctico y discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*, trabajo presentado para obtener el grado de Doctora en Lingüística Hispánica en El Colegio de México<sup>1</sup>.

El objetivo de la investigación es comparar, en una muestra transversal, algunas estructuras sintácticas y elementos lingüísticos de narraciones y descripciones producidas por niños de seis y doce años de nivel socioeconómico y cultural medio. El análisis se centra en diferencias de producción entre estas manifestaciones para mostrar la evidencia un desarrollo lingüístico a lo largo de los años escolares (etapas tardías).

El *corpus* está formado con grabaciones de 36 horas (90 minutos en tres sesiones de media hora por cada niño) de conversación con veinticuatro niños de ambos sexos. La transcripción está hecha con criterios ortográficos, con la idea de reflejar la oralidad sin la contaminación de lo escrito.

Para asegurar lo más posible la homogeneidad de la temática y la efectividad de las comparaciones, los diálogos se abrían con una invitación al niño a “platicar” sobre tópicos establecidos —experiencias personales, narraciones de telenovelas y películas, cuentos tradicionales o sucesos cotidianos.

CA 1985 A LA FECHA

Este *corpus* completa al de syd, y se ha venido formando desde 1985 con ejemplos del habla espontánea de niños de las mismas edades. Estos ejemplos provienen de la observación directa en diversas situaciones comunicativas ajenas a un propósito específico de investigación, pero que permitan

\* Los datos analizados a lo largo de este libro pertenecen en su mayoría a cuatro *corpora*. Para evitar redundancias y facilitar la lectura, describo aquí los proyectos de donde emanan. En los artículos daré cuenta de ellos en su forma abreviada (syd 1990, CA 1985, BELE 1983 y PLA 1982).

<sup>1</sup> BARRIGA VILLANUEVA 1990a.

contrastarlos con los recogidos dentro de los cánones de un trabajo científico. De ahí su nombre *Corpus* Abierto (CA) o *Corpus* de Contraste (CC).

#### BELE 1983

La Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE) pertenece a un proyecto de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se trata de un instrumento diseñado para evaluar el desarrollo lingüístico de niños de tres a once años en México D.F., el cual ha sido adaptado y estandarizado en una población de 880 niños de estancias, jardines de niños y escuelas primarias oficiales del Distrito Federal.

Esta Batería constituye un paso para el diagnóstico diferencial de habilidades lingüísticas: fonología, morfología y sintaxis y lenguaje en uso. Fue elaborada bajo la coordinación de Margarita Gómez Palacio, por Silvia Romero Contreras, Elena Rangel, Mercedes de Agüero Servín, Irma Segura Santillán y Luis Gerardo Fernández Torres<sup>2</sup>.

En la BELE, el uso del lenguaje se evalúa por medio de dos partes: "Narraciones" y "Rutas". El primer apartado es el que me sirvió de *corpus* en algunos trabajos de este libro. En él, los niños hablan de cinco episodios ("la tormenta", "el tren y el coche", "el coche sin gasolina", "el accidente en el lago", "el asalto en el banco") escenificados en una maqueta. Una vez que los niños terminan de relatar cada episodio, platican alguna experiencia personal relacionada con lo recién narrado.

Esta Batería sigue vigente para muchas mediciones que la SEP realiza para distintos fines de evaluación educativa.

#### PLA 1982

El experimento Plática Libre (PLA) forma parte del proyecto "Estudio Sociolingüístico de Lenguaje Infantil", desarrollado en el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México, con el fin de describir la gramática oracional de niños de seis años.

Este proyecto, coordinado por Oralia Rodríguez en 1982, contiene las transcripciones de varios experimentos grabados en el primer semestre de 1976 para el proyecto "Clase social, familia, lenguaje", entonces dirigido por Hans Saetle. Se aplicó a una muestra de 61 niños de seis a siete años del Distrito Federal, de tres diferentes grupos sociales: marginal, obrero y medio.

<sup>2</sup> GÓMEZ PALACIO, ROMERO *et al.* 1988. En los inicios del proyecto participó activamente Donna Jackson Maldonado.



## GLOSARIO\*

**Actuación** *Uso* real del conocimiento que el niño tiene de su lengua. Es la activación de la *competencia* lingüística en contextos determinados. Se manifiesta en la lengua oral y en la lengua escrita.

**Adquisición** Proceso dinámico por medio del cual el niño aprende a comprender y a hablar en su lengua materna dentro del *contexto* social donde se desarrolla. En algunas posturas teóricas como el generativismo, este fenómeno se explica gracias a la presencia de un dispositivo innato (LAD, Language Acquisition Device) que interviene en el proceso. Se suele distinguir de los conceptos *aprendizaje* y *desarrollo*, aunque en la práctica se usan indistintamente. Para algunos psicolingüistas, la adquisición se refiere de manera estricta al periodo de emergencia del lenguaje.

**Años escolares** Abarcan el periodo comprendido entre los cinco y los doce años, cuando los niños inician su educación formal en las culturas de tradición escolar y alfabetizada. En este momento, el desarrollo lingüístico es notorio porque al ingresar en la escuela, el niño se enfrenta a una serie de situaciones comunicativas nuevas que lo llevan a reestructurar su sistema lingüístico (dentro del discurso extendido), a desarrollar tanto la habilidad para reflexionar sobre la naturaleza de su lengua (reflexión motivada, en gran medida, por el encuentro con la *lecto-escritura*) así como la destreza de alta complejidad cognoscitiva de manejar lenguaje descontextualizado.

\* Este glosario está pensado principalmente para quienes se inician en el campo de la adquisición. Pretende comentar de manera sucinta los conceptos nucleares usados en este libro en torno al desarrollo lingüístico, como punto de partida para una reflexión más profunda.

**Competencia comunicativa** Conocimiento sobre la estructura de la lengua, aunado al de las reglas de tipo social, cultural y psicológico que rigen su uso apropiado en distintos contextos. Gracias a su desarrollo, el niño aprende a distinguir *qué* decir, *cuándo* decirlo y *de qué manera*, para hacer más efectiva, relevante y significativa la comunicación.

**Competencia lingüística** Conocimiento o posesión intuitiva –consciente o no– de las reglas gramaticales de la lengua materna. Permite al niño reconocer y producir oraciones a las que no había estado expuesto anteriormente. Es la cara interna de la manifestación real de la lengua, la *actuación*.

**Complejidad lingüística** Concepto seminal para la teoría del desarrollo del lenguaje, empleado para explicar la dificultad en la adquisición de algunos elementos lingüísticos, especialmente las estructuras oracionales compuestas. A lo largo del tiempo se ha medido en distintos niveles lingüísticos y con criterios variados. En la época del apogeo de la gramática generativa, se asoció a la longitud promedio de las oraciones infantiles y a la naturaleza estructural de éstas: a mayor complejidad estructural, adquisición más tardía. Actualmente, este concepto ha trascendido el terreno oracional para nutrir explicaciones de índole semántica y cognitiva.

**Comprensión** Capacidad de entender o interpretar los significados de la lengua materna. Es una dimensión de la lengua poco estudiada que tiene la clave para entender gran parte de los procesos de la lengua oral y de la escrita. Desde el punto de vista de la comunicación, comprender no significa recuperar significados, sino construirlos a partir de la identificación de los referentes que hay tras ellos. No se trata de entender palabras, sino de saber a qué objetos, hechos o situaciones se refieren. La otra faceta de esta dimensión es la *producción*.

**Conocimiento del mundo** Conjunto de saberes y creencias que el niño obtiene del contexto sociocultural que lo rodea. Ocurre gracias a la estrecha relación entre el *uso* del lenguaje, la *interacción* social y la experiencia vivida. Este conocimiento incide en la interpretación que el niño hace del habla de sus interlocutores.

**Contexto comunicativo** Escenario donde se realiza la comunicación o intercambio de significados entre los integrantes del acto comunicativo. Está formado por todas las circunstancias extralingüísticas percibidas o conocidas por los interlocutores.

**Conversación** Acto comunicativo; medio de interacción humana por excelencia, con estructura propia e independiente. Con ella el niño adquiere estrategias, habilidades y convenciones sociales para aprender el juego de la conversación –aperturas, cierres, turnos– y, por tanto, tener éxito en la comunicación. A partir de ella surgen otras habilidades discursivas como la *narración* y la *argumentación*, imbricadas directamente con el desarrollo lingüístico. El diálogo es la forma más común de conversación y ha sido considerado como el ámbito esencial de la adquisición.

**Desarrollo cognoscitivo** Incremento de mecanismos mentales. Está relacionado con las capacidades de la mente que interactúan con el medio social, por tanto, no se limita a procesos como la percepción, la memorización y la interpretación, sino al dominio de normas y restricciones inherentes a la convencionalidad social. De acuerdo con algunas teorías, la edad escolar inicia la entrada a una nueva estructura mental que favorece la abstracción y el pensamiento lógico.

**Desarrollo discursivo** Crecimiento lingüístico que aparece tempranamente pero que tiende a expandirse a lo largo de los años escolares. Se manifiesta en un uso extendido del lenguaje (más allá del dominio puramente oracional) y en la capacidad de utilizar referentes descontextualizados. Supone el manejo no sólo de distintas destrezas lingüísticas, sino también de las cognoscitivas y sociales. Conversar, describir, narrar, argumentar son las metas principales de este desarrollo.

**Desarrollo lingüístico** Evolución de las habilidades relacionadas con la estructura intrínseca de la lengua materna, que el niño va aprendiendo a lo largo de la infancia. Este proceso, de suma complejidad, implica no sólo reorganizar semántica y estructuralmente lo ya adquirido, sino afinar una serie de habilidades que estaban en ciernes.

**Desarrollo metalingüístico** Proceso de reflexión sobre la propia lengua. Se ha dicho que el disparador natural de este desarrollo es el encuentro con la lengua escrita, aunque no es privativo de ella. Desde pequeño el niño empieza a reflexionar sobre su lenguaje –gracias a su conciencia metalingüística–, como objeto de pensamiento y análisis, y es capaz de hacer juicios y de dar explicaciones de algunos de sus mecanismos internos.

**Desarrollo semántico** Progresión en el descubrimiento de los significados como propiedad de los signos lingüísticos y de las relaciones que éstos establecen dentro del sistema de la lengua. Merced a este desarrollo, se espera que el niño aumente su vocabulario (entendido éste no sólo como un aprendizaje de palabras aisladas) y afine su capacidad de entender y usar significativamente los distintos sentidos que las palabras adquieren en diversos contextos.

**Desarrollo sintáctico** Proceso gracias al cual es posible multiplicar en calidad y cantidad las estructuras gramaticales. A medida que crece, el niño aumenta su capacidad de expandir oraciones y de hacerlas funcionar dentro de discursos variados. El desarrollo de la sintaxis es un continuo ir y volver de las oraciones simples a las compuestas. Está en estrecha relación con la habilidad de comprender los sentidos que subyacen a ciertos elementos fundamentales de las oraciones compuestas, como los nexos, que apuntan hacia un desarrollo discursivo más fino.

**Desarrollo pragmático** Implica la adquisición de destrezas conversacionales y el uso del lenguaje en la interacción social. En los años escolares, este desarrollo permite al niño aumentar su participación en una mayor variedad de situaciones, manejar más estilos comunicativos y poner en juego su capacidad de manipular sus propias intenciones comunicativas y de descubrir las de sus interlocutores.

**Entonación** Se trata de la curva melódica formada por los distintos tonos y patrones rítmicos que la voz describe al pronunciar. Desde muy temprano, la entonación crea significados de diversa índole: afectiva, expresiva, social. En el habla infantil, es un marcador de la actitud del niño en las diferentes situaciones comunicativas en las que participa.

**Error** En los inicios de los estudios de adquisición del lenguaje, el *error* en el habla infantil se medía en términos del modelo adulto. Actualmente, se ha transformado la visión de este fenómeno. Ha pasado de un sentido negativo a uno positivo. Se concibe como el reflejo de un estadio de desarrollo en el que el niño se encuentra en el momento de producirlo. Visto así, el error en el habla infantil puede interpretarse como un mecanismo cognoscitivo más que el niño sigue para alcanzar el dominio de ciertas estructuras semánticas, sintácticas o pragmáticas.

**Escuela** En principio, es uno de los lugares favorables para el desarrollo integral del niño, en especial el lingüístico. Idealmente, ofrece contextos vivos donde se adquiere el saber de forma sistemática. De lograrse un diálogo exitoso entre el maestro, el niño y el libro de texto, se crearía un andamiaje sólido para la construcción del conocimiento significativo y compartido, y con él, un crecimiento lingüístico sustantivo.

**Estrategias comunicativas** Tácticas o técnicas que sigue el niño, consciente o inconscientemente, para reconocer ciertos hechos del lenguaje, tanto los relacionados con la estructura intrínseca de la lengua como los vinculados a la intención de sus interlocutores. Gracias a estas estrategias, el niño puede construir y desentrañar significados de la lengua oral y de la escrita en diversos contextos socioculturales.

**Etapas** Barrera arbitraria que se usa para distinguir procesos de transición no siempre lineales o continuos en el desarrollo del lenguaje. Las *etapas tempranas* van de los primeros balbuceos significativos hasta la aparición de una gramática incipiente. Las *etapas tardías* son aquellas en las que lo ya adquirido entra en un proceso de reacomodo sintáctico, semántico y pragmático. Suelen coincidir éstas con los años escolares.

**Forma** Manifestación concreta de una unidad lingüística. Este concepto, de naturaleza polisémica, ha sido fundamental en varias teorías lingüísticas, en especial en el estructuralismo y el generativismo. En los primeros estudios de adquisición la dicotomía *forma-función* fue el sustento para explicar el desarrollo lingüístico infantil en términos de la conocida fórmula “*formas viejas que se transforman en funciones nuevas*”.

**Función** Valor de un elemento lingüístico que una *forma* adquiere en relación con otros elementos dentro de diferentes contextos gramaticales, semánticos o pragmáticos. El crecimiento paulatino de las variadas *funciones* de una misma *forma* es un marcador importante en el desarrollo del lenguaje del niño.

**Funciones comunicativas** Representan fines concretos en la comunicación. Gracias a ellas, el niño aprende a expresar ideas, emociones, actitudes y sentimientos en situaciones sociales específicas con objetivos distintos y con diferentes interlocutores. De las seis funciones del lenguaje propuestas por Jakobson, cinco son fundamentales en el desarrollo lingüístico infantil: referencial (contexto), expresiva o emotiva (emisor), conativa (receptor), fática (contacto) y metalingüística (código). La sexta, la función poética (mensaje), apenas empieza a estudiarse en este ámbito.

**Gestualidad** Forma parte de aquellos actos no verbales que completan el acto de la comunicación: expresiones faciales (miradas, sonrisas, muecas), movimientos corporales (señalización, posturas). Todos ellos aprendidos dentro de las normas del contexto donde se desarrolla el niño y con funciones sociales y discursivas bien definidas.

**Intención comunicativa** Propósito cuya meta es crear una acción en el interlocutor. El niño, al interactuar, orienta su habla hacia un fin determinado. Para que el mensaje cumpla su efecto, el interlocutor deberá descubrir esa intención a partir de los elementos lingüísticos portadores de ella.

**Interacción** Actividad que establece el intercambio, la negociación y la confrontación de significados. Esta interacción está regida por reglas lingüísticas y convenciones sociales que el niño va adquiriendo poco a poco a lo largo de su desarrollo.

**Lecto-escritura** Serie de mecanismos y estrategias relacionadas con la capacidad de descifrar, interpretar y construir significados a partir de la interacción con la palabra escrita. Todos estos mecanismos inciden directamente en el desarrollo metalingüístico y cognoscitivo infantil.

**Lengua escrita** Representación gráfica del sistema de la lengua oral, con el que comparte el mismo sistema estructural, pero con el que difiere en funciones. Por tanto, no sólo es el medio de plasmar con letras el habla ni es un simple sistema de transcripción: adquirir la escritura para un niño supone aprender un código completo e independiente, un medio de comunicación con convenciones propias insertas en el entorno cultural.

**Lengua materna** Primera lengua con la que entra el niño en contacto; en la mayoría de las culturas, es la de la madre, de ahí su nombre. Es en esta lengua en la que se lleva a cabo la adquisición del lenguaje.

**Lengua oral** Manifestación del funcionamiento del sistema de la lengua, conocida también como habla. El habla es compartida por una comunidad lingüística. En su caso, es la suma de todo lo que el niño dice y comprende en interacción con los demás hablantes de su lengua.

**Lenguaje descontextualizado** Mecanismo que hace posible que el niño se refiera a personas, hechos y experiencias que no forman parte del contexto inmediato de la comunicación. En términos de desarrollo, es un paso crucial en los años escolares y se refleja en varias actividades discursivas, básicamente en la narración.

**Producción** *Uso* activo de la lengua. La *producción* es complemento de la *comprensión*, aunque no siempre esté en equilibrio con ella. Se relaciona con las estrategias que el niño tiene para planear y ejecutar su habla.

**Relevancia** Fenómeno dinámico que comparten el niño y su interlocutor. Permite al niño tratar de identificar la *intención comunicativa* de su oyente, quien a su vez le trata de dar información pertinente de acuerdo con sus necesidades y conocimiento del mundo. En este juego de intersubjetividades, el fin último es crear sentidos compartidos en la comunicación.

**Teoría de la mente** Esta novedosa teoría (“state of mind”) estudia la capacidad que tienen los niños de comprender que hay otros pensamientos diferentes al suyo. Se basa en el conocimiento y en la perspectiva compartida entre el hablante y el oyente. El

niño anticipa el efecto de su conversación en el “otro”, de acuerdo con el momento de desarrollo que vive. La *teoría de la mente* pretende explicar cómo los niños valoran el conocimiento que tiene su interlocutor de los referentes que está emitiendo para hacer relevante su comunicación.

**Universales** Propiedades que sirven para definir el lenguaje natural. En los inicios de la teoría de la adquisición, la meta era la búsqueda del núcleo o los rasgos de la adquisición comunes a todas las lenguas del mundo. Con el tiempo, se ha postulado que son los rasgos *particulares* (los intrínsecos a la estructura de cada lengua) los que determinan el proceso de adquisición del lenguaje.

**Uso** Empleo que el niño hace de su lengua. Se relaciona directamente con el habla y con la actuación en diversos escenarios comunicativos. Este lenguaje “en uso” propio de la comunicación es el corazón del desarrollo pragmático infantil. Para algunos autores, el uso va más allá de la lengua hablada, pues se inscribe también en los hábitos de escritura.



## CRONOLOGÍA BIBLIOGRÁFICA

- BARRIGA VILLANUEVA, R. 1985-1986. "La producción de las oraciones relativas en niños mexicanos de seis años", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 34, 110-155.
- [1987] 1999. "El desarrollo de la frase nominal en la lengua infantil", en *VIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (1987)*. Ed. E. Rojas Mayer. Universidad de Tucumán, Argentina, pp. 20-23.
- 1990a. *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*. [Tesis de Doctorado, El Colegio de México, México.]
- 1990b. "Los nexos en el lenguaje infantil. Un primer acercamiento", en *Estudios de lingüística de España y México*. Eds. V. Demonte y B. Garza Cuarón. Colabs. R. Barriga Villanueva y B. Reyes Coria. El Colegio de México, México, pp. 315-326.
- 1990c. "De lo próximo a lo lejano. Un análisis comparativo de deícticos en el habla infantil", en *Homenaje a Jorge A. Suárez*. Eds. B. Garza Cuarón y P. Levy. El Colegio de México, México, pp. 99-112.
- 1992. "De las interjecciones, muletillas y repeticiones: su función en el habla infantil", en *Reflexiones lingüísticas y literarias*. T. 1: *Lingüística*. Eds. R. Barriga Villanueva y J. García Fajardo. El Colegio de México, México, pp. 99-113. (*Estudios de Lingüística y Literatura*, 25.)
- 1992. "De *Cenicienta* a *Amor en silencio*. Un estudio sobre narraciones infantiles", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 40, 673-697.
- 1994. "Habilidades discursivas de niños en edad escolar", en *Actas de las IV Jornadas Audiológicas*. UAM, México, pp. 29-36.
- 1994. "Algunas notas sobre el uso de los adverbios en *mente* en el habla infantil", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 42, 563-572.
- 1997. "Significados y sentidos en el habla infantil", en *Varia lingüística y literaria. 50 años del CELL*. T. 1: *Lingüística*. Eds. R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño. El Colegio de México, México, pp. 327-342. (*Publicaciones de la NRFH*, 8.)
- 1998. "Palabra y gesto: simbiosis en el habla infantil. Primeros sondeos", *Función*, 17/18, 1-20.

- 2000. “Reflexiones en torno al lenguaje de los seis años”, en *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lectura*. SEP, México, pp. 31-32. (*Programa Nacional de Actualización Permanente*.)
- En prensa. “Construyendo realidades. El desarrollo lingüístico en los años escolares”, en *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*. Eds. E. Matute y F. Leal. Fondo de Cultura Económica-Universidad de Guadalajara, México.

## ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Aboudan, R., 138n, 141n  
 Akmajian, A., 89n  
 Alarcón Neve, L. J., 42, 54n, 58  
 Alcina Franch, J., 259n  
 Antinucci, F., 36n  
 Apotheloz, D., 93n  
 Ávila, R., 45n
- Barrenechea, A. M., 259n, 264n  
 Barrera Linares, L., 39n  
 Barriga Villanueva, R., 12, 15, 37n,  
 39n, 40-44, 45n, 47, 54, 54n, 56,  
 59n, 62n, 71n, 97n, 122n, 157n,  
 187n, 261n  
 Barthes, R., 52n, 87n, 91n  
 Bates, E., 36n, 174n, 187n, 190n  
 Beattie, G., 135n, 138n, 141n  
 Beavin Bavelas, J., 141n  
 Bennett-Kastor, 89n  
 Benveniste, É., 144n, 166n, 173,  
 261n  
 Berko Gleason, J., 37n, 46n  
 Berman, R. A., 58  
 Bernárdez, E., 97n, 107n  
 Bernstein, B., 217n  
 Berruecos, M. P., 39n  
 Bever, 233n  
 Blecua, J. M., 259n  
 Bloom, L., 50n  
 Bocaz, A., 88n, 94n  
 Bohannon, J., 60n
- Bonvillian, J., 60n  
 Bowerman, M., 37n, 40n, 42n, 137n,  
 157n, 174n, 188n, 190n  
 Brown, G., 57n, 61n, 93n, 98n,  
 126n, 129n, 130n, 188n, 213n  
 Brucart, J. M., 259n  
 Bruner, J., 53n, 62n, 90n  
 Bühler, K., 119n, 174n
- Canellada, M. J., 59n  
 Capirci, O., 136n  
 Cassell, J., 136n, 141n  
 Chomsky, C., 175n, 188n, 213n, 234  
 Chomsky, N., 22, 36, 89n  
 Christenfield, N., 126n  
 Clark, H. y Clark E., 158n, 187n,  
 203n, 205n, 211n, 261n  
 Comrie, B., 207n, 212, 212n, 213,  
 214n, 215n, 216, 217, 218, 219,  
 219n, 220, 225, 226, 227, 227n,  
 228, 235  
 Condilac, 135n  
 Creider, Ch., 135n, 145n
- Dale, P., 17  
 De León, L., 61n  
 De Villiers, J. y De Villiers P., 119n,  
 127n, 158n, 161n, 165n, 170,  
 187n, 203n, 204n, 261n  
 Demonte, V., 187n  
 Diderot, 135n

- Dore, J., 90n, 103n, 120n, 132n  
 Duez, D., 126n
- Ebeling, K., 161n  
 Ekman, P., 135n, 141n  
 Echeverría, M., 37n, 59n, 175n, 188n, 233  
 Edelsky, C., 90n  
 Egea, E. R., 259n  
 Elliot, A., 98n, 102n, 176n, 180, 260n, 261n  
 Ely, R., 37n, 50n, 51  
 Ervin-Tripp, S., 36n, 87n
- Felson, J., 49n  
 Ferreiro, E., 49n  
 Fillmore, Ch., 125n  
 Fletcher, P., 59n, 60n, 157n, 174n  
 Fodor, 233n  
 Folch, L., 158n  
 Fraca de Linares, L., 39n  
 Fraser, 233n  
 Frandfelder, 233n  
 Frenk, M., 59n  
 Friesen, W., 135n, 141n  
 FrySilvia, C., 124n
- García Fajardo, J., 119n  
 García Hidalgo, I., 148n  
 Garcia da Silva, 41  
 Garman, M., 157n  
 Garret, 233n  
 Garza Cuarón, B., 173n, 187n  
 Gelman, S., 161n  
 Gili Gaya, S., 59n, 183n, 193n, 205n  
 Girón Alconchel, J. L., 259n  
 Goldfield, B., 36n  
 Goldin-Meadow, S., 136n, 141n  
 Gombert, J. É., 37n, 48n, 137n, 158, 159n, 164n
- Gómez, P., 61n  
 Guaitella, I., 145n  
 Gülich, E., 87n, 90n, 91n, 106n
- Hadar, Uri, 125n, 126n  
 Hall, D. G., 158n  
 Halliday, M. A. K., 87n, 90n, 94, 94n, 119n, 138n  
 Harris, P., 158n  
 Hasan, R., 94, 94n  
 Hawayek, A., 45n  
 Hernández-Pina, F., 59n  
 Hernández, M. Ll., 259n  
 Hess, K., 54n, 59n  
 Hickmann, M., 52n, 53n, 176n  
 Hoffner, C., 260n, 261n, 264n  
 Holzman, M., 37n, 46n  
 Hudelot, C., 211n  
 Hurtado, A., 160n, 175n, 212n  
 Hymes, D., 89
- Iturrioz, J. L., 61n
- Jackson, D., 59n, 62n, 135n  
 Jakobson, R., 119, 119n, 121, 121n, 122, 167n  
 James, Sh., 37n, 45n  
 Jespersen, O., 259n  
 Jose, P., 90n, 93n, 94n, 125n, 127n
- Karmiloff-Smith, A., 37n, 88n, 120n, 127n, 137n, 260n  
 Keenan, E., 128n, 129n, 207n, 212, 212n, 213, 213n, 214n, 215n, 216, 217, 218, 219, 219n, 220, 225, 226, 227, 227n, 228, 235  
 Kendon, A., 135n, 140n  
 Kerbrat-Orechionni, K., 98n, 102n, 144n, 167n, 173, 176n, 261n, 264n  
 Kernan, K., 59n, 87n, 94n, 102n

- Kerswill, P., 36n  
 Kess, J., 60n  
 Klecan-Aker, J. S., 90n, 94n  
 Klein-Andreu, F., 158n  
 Klingler, C., 52n  
 Kofsky, E., 42n  
  
 Labov, W., 56, 91n, 92n, 94n  
 Langacker, R., 89n, 120n, 188n  
 Leal, F., 35n  
 Levinson, S., 119n, 126n, 129n,  
 130n, 180  
 Levy, E. T., 136n, 141n  
 Levy, P., 173n  
 Lightfoot, D., 60n  
 Lope Blanch, J. M., 60n, 215n,  
 220n, 227n  
 López Chávez, J., 45n  
 López Ornat, S., 59n  
 Lyons, J., 173n, 175n  
  
 MacWhinney, B., 59n, 60n  
 Mainguenu, D., 93n, 119n  
 Malinovsky, B., 121, 124n  
 Maratsos, 233n  
 Margulis, Ch., 50n  
 Markel, N., 126n  
 Martín Butragueño, Pedro, 157n  
 Masur, E. F., 136n, 141n  
 Matute, E., 35n  
 Mayer, M., 58  
 Mc Clave, E., 141n, 145n  
 Mc Neill, D., 135n, 136n, 138n, 141n,  
 142n  
 McCabe, A., 54n, 87n, 88n, 91n  
 Mehler, 233n  
 Mendoza, F., 219, 225n, 231n, 238,  
 238n  
 Montes, R. G., 48n, 50n, 52n, 58n,  
 135n  
 Mora, L., 259n  
  
 Morford, M., 136n, 141n  
 Murray, A., 62n  
  
 Nelson, K., 37n, 38n, 50n, 51n, 53n  
 Newson, J., 136n, 138n, 141n, 145n  
 Ninio, A., 37n, 51n, 137n, 157n,  
 160n  
  
 Ochs, E., 38n, 56n, 88n, 97n, 129n  
 Oksaar, E., 119n  
 Ordóñez, C., 39n, 71n  
  
 Palacios, M., 219n, 220n, 228n,  
 231n, 238, 238n  
 Pan, B., 46n  
 Parisi, D., 36n  
 Parodi, C., 39n, 59n, 71n  
 Parra, M. L., 62n  
 Pellicer, D., 49n  
 Pellicer Ugalde, A., 49n  
 Peón, M., 62n  
 Peronard, M., 59n, 261n  
 Perrault, Ch., 55  
 Peterson, C., 54n, 87n, 88n, 91n  
 Pfeiler, B., 61n  
 Piaget, J., 11, 22, 42n, 102n, 157n,  
 176, 176n, 261n, 264n  
 Polkinghorne, D. E., 52n  
 Preece, A., 53, 87n, 88n, 91n, 94n,  
 105n, 127n  
 Prince, G., 91n  
 Propp, V., 52, 92n  
 Pynte, J., 160n  
  
 Quasthoff, U., 87n, 90n, 91n, 106n  
  
 Ragsdale, D., 124n  
 Reyes Coria, B., 187n  
 Reyes Trigos, C., 37n, 54n, 59n  
 Rodríguez Arredondo, O., 37n,  
 39n, 40n, 42n

- Rojas Mayer, E., 203n  
 Rojas Drummond, S., 62n  
 Rojas Nieto, C., 50n, 59n  
 Romaine, S., 37n, 87n, 89n, 90n,  
 94n, 120n, 127n, 137n, 160n,  
 175n, 260n  
 Romero, S., 50n, 52n, 59n  
 Ruiz Ávila, D., 52n
- Scott, Ch., 260n, 261n, 265n  
 Schiffrin, D., 102n, 119n, 181n  
 Schmidt, Ch., 136n  
 Schnell, B., 39n  
 Seco, M., 205n  
 Segui, 233n  
 Shiro, M., 39n, 61n  
 Slobin, D. I., 36n, 58, 62n, 187n,  
 188n, 204n, 211n, 230n, 260n  
 Smith, L., 158n  
 Snow, C., 36n, 37n, 39n, 51n, 137n,  
 157n, 160n  
 Solé, M. R., 49n, 175n  
 Sperber, D., 50n  
 Stubbs, M., 51n, 94n, 105n, 119n  
 Svaib, T., 162n
- Tannen, D., 87n, 90n, 129n  
 Tavakolian, S., 211n  
 Trabasso, T., 88n  
 Trimboli, A., 124n  
 Tuite, K., 136n, 137n
- Uccelli, P., 39n  
 Umbert, 55n
- Valian, V., 174n  
 Van der Brock, 88n  
 Vigotsky, L., 102n, 157n, 176n, 261n
- Wales, R., 174, 181  
 Walker, M., 124n  
 Wanner, 233n  
 Weissenborn, J. 35n  
 Wells, G., 36n  
 Westby, C. E., 92n  
 Wierzbicka, A., 137n  
 Wilde, J., 51n  
 Wilson, D., 50n  
 Wing, C. S., 42n
- Youssef, V., 261n, 265n  
 Yule, G., 57n, 93n, 98n, 126n

## ÍNDICE ANALÍTICO\*

- Actuación: **283**
- Adjetivos: 46, 47, 144, 147, 159-161, 161n, 162n, 165-166, 169, 170, 205, 205n, 206, 207, 261n
- aumentativos: 144, 147, 166n
- calificativos: 15, 144, 158, 160n, 205
- demonstrativos: 205
- diminutivos: 144, 147, 166n
- evaluativos: 160
- numerales: 205
- posesivos: 205
- Adquisición (del lenguaje, proceso de): 11, 12, 16, 18, 19, 36n, 39n, 77, 90, 119, 120, 135, 135n, 137, 158, 160, 161n, 173, 188-190, 190, 208, **283**
- temprana: 59, 166n
- Adquisizaje: 19
- Adverbios: 46, 128, 163, 167, 175, 190, 220, 236, 238
- cuantificadores: 11
- relativos: 225
- terminados en mente: 259, 259n, 260, 261, 261n, 262, 262n, 263, 263n, 264-266
- Afectividad, véase función expresiva
- “Amarres”: 102
- Amarres cohesivos: 94, 94n, 97, 101
- Ambigüedad: 48, 50, 162, 163
- Anáfora: 45, 57, 94, 94n, 97, 106, 177, 180
- Años escolares, véase etapas de desarrollo lingüístico
- Aprendizaje (de la lengua o del lenguaje): 12, 18, 32, 33, 38, 49, 60, 78, 260
- Argumentación, véase habilidades discursivas
- Artículos determinados: 97
- Artículos indeterminados: 97
- Balbuceo: 31, 35
- “bilingüismo dormido”: 54n
- Catáfora: 45, 94
- Categorías estructurales de la narración: 92, 97
- coda: 56, 92n
- complicación de la historia: 56, 92, 105, 105n, 106
- evaluación: 56, 92, 92n
- orientación: 56, 92, 92n, 97, 101
- resultado, resolución, desenlace: 56, 92, 92n, 97
- resumen: 56
- Causalidad: 43, 80, 81, 82, 188, 238

\* Se han destacado con negritas las páginas que comprenden al glosario.

- Coherencia (congruencia): 51, 53, 83, 84, 93, 94, 94n, 97n, 98, 99, 108, 136n, 140  
 Cohesión: 83, 84, 94n, 97, 101, 107, 128, 136, 136n, 140, 148  
 Competencia  
   comunicativa: 17, 20, 32, 35, 38, 51, 78, 79, 105n, 120, 120n, 128, 137, 157, 261, **284**  
   discursiva: 132n  
   lingüística: 17, 20, 32, 35, 36, 48, 51, 78, 137, 141, 157, 212, 229, **284**  
   sintáctica: 234, 238  
 Complejidad lingüística: **284**  
 Complemento circunstancial: 42  
 Comprensión: 21, 32, 36, 37, 45, 47, 78, 79, 85, 88n, 129n, 161n, 189, 196, 233, 234, **284**  
 Conciencia metalingüística: 48, 89, 120, 158, 266  
 Condicional: 44  
 Condicionalidad: 42, 44, 188  
 Conjunciones: 40, 41, 42, 98, 107, 190, 190n, 195  
 Connotación: 45  
 Conocimiento del mundo: **284**  
 Constructivismo: 42n, 60, 157n  
 Contexto comunicativo: 31, 38, 47, 77, 83, 87n, 120, 126n, 137, 140, 159n, 185, 191, 195, 263, **285**  
 Contexto social: 13, 17, 21-22, 32, 36n, 38, 47, 55, 58n, 216, 217, 234  
 Conversación, véase habilidades discursivas  
 Coordinación: 238  
 Deícticos: 45, 56, 57, 84, 97, 98, 98n, 101, 102, 106, 141, 142, 148, 163, 173-176, 179-181, 184, 261n  
   espaciales: 178  
   modales: 183  
   personales: 176  
   temporales: 181  
 Deixis: 94, 94n, 148, 173, 181  
 Denotación: 45  
 Derechos lingüísticos infantiles: 23  
 Desarrollo  
   cognoscitivo: 11, 15, 18, 38, 45, 47, 50, 52, 53, 59, 79, 88n, 103, 108, 135n, 157, 166, 263, 265, **285**  
   discursivo: 51, 79, 83, **285**  
   gramatical: 40  
   lingüístico: 11-16, 18-19, 21, 31, 32, 35-36, 45, 49, 50, 53, 56, 59, 77, 83, 87, 90, 91, 123, 135n, 136, 137n, 138, 157, 159, 159n, 160, 166, 169, 175n, 188, 204, 260, 261, 263, 265, **285**  
   metalingüístico (o reflexión sobre la lengua): 11, 13, 16, 19, 21, 32, 37, 38, 48, 49, 61, 62n, 159, **286**  
   pragmático: 20, 36, 37, 38, 49, 62, 87, 137, 157, 159n, **286**  
   semántico: 36, 37, 38, 40, 45, 87, 101, 137, 140, 141, 157-159, 159n, 162n, 166, 195, **286**  
   sintáctico: 40, 58, 78, 87, 137, 159n, 190, 195, 204, **286**  
   social, sociocultural: 17, 18, 22, 83, 88, 90, 103, 108, 132n  
 Descripción, véase habilidades discursivas  
 Diálogo, véase habilidades discursivas  
 Dimensión semiótica del lenguaje: 62, 78, 148  
 Discurso: 12, 13, 24, 51, 52, 54, 58, 59n, 61, 79, 82, 83, 84, 85, 90, 126, 126n, 137n, 180, 181, 185, 192, 260, 262n, 264  
 Eco: 82, 129, 130, 131



- Edad frontera o seis años: 31, 32, 33, 37, 42, 50, 77, 81, 88n, 107, 120, 120n, 122, 127, 132, 138, 139, 141n, 143, 144, 145, 147, 159, 161n, 162, 163, 167, 176, 188, 190, 191, 204, 208, 212, 222, 260, 263
- Egocentrismo: 102, 102n, 176n, 261n
- Elementos subjetivos, véase subjetividad del lenguaje
- Enfatizadores, véase intensificadores
- Enseñanza (de la lengua): 13, 18, 32, 38, 60, 61, 63, 84
- Entonación: 17, 62, 62n, 124, 140, 142, 145, 145n, 146, **286**
- Error: 48, 216, 222n, 229, 229n, **287**
- Escuela: 13-14, 18-19, 32, 33, 38, 45n, 48, 60, 61, 62, 77, 88, 89, 108, 137, 159n, **287**
- "esenciales" del lenguaje: 19, 77
- fundamentales: 36
- mecanismos básicos: 36
- Espacialidad: 52
- Estrategias (o destrezas): 90
- comunicativas: 13, 50
- de clarificación: 50, 126
- sociales, véase desarrollo social, sociocultural
- Estructuras simples: 31
- Estructuras sintácticas, véase oraciones
- Etapa: **287**
- Etapas de desarrollo lingüístico: 35, 36, 103, 159
- años escolares: 13-15, 18-19, 24, 35, 37, 38, 41, 45, 47, 50, 51, 59, 84, 88, 89, 138, 139, 140, 157n, 159, 160, 163, 175, 185, 188, 259, 260, 260n, 263, **283**
- como estadios delimitados: 18, 35
- como momentos de transición: 20, 35
- etapas tardías: 19, 32, 36, 37, 45, 49, 50, 59, 59n, 60, 77, 78, 99, 120, 136n, 158, 160, 166, 212, 213, 260
- etapas tempranas: 19, 32, 35, 41, 45, 50, 54n, 59n, 78, 80, 84, 119n, 120, 135n, 136n, 159
- Evaluación, véase categorías estructurales de la narración
- Finalidad: 42, 238
- Fluidez: 125, 125n, 126n, 127, 127n
- Forma: **287**
- Frase nominal: 203-208, 214, 215, 218
- Función: **288**
- Funciones comunicativas (del lenguaje): 62, 129n, 141n, **288**
- apelativa: 119n
- conativa: 119
- evaluativa: 55
- expresiva o emotiva: 62, 83, 102, 119, 119n, 120, 120n, 121, 122, 122n, 123, 124, 124n, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 136, 145, 166n, 167, 174, 176, 263n, 266, 288
- fática (o de contacto): 23, 43, 119, 120, 120n, 121, 124, 124n, 125-127, 128, 129, 130, 132, 136, 140, 140n, 167, 167n, 183, 288
- metalingüística: 119
- poética: 119
- referencial: 45, 83, 119, 119n, 136
- Funciones lingüísticas: 157, 174, 189, 204, 205, 217, 259
- Generativismo: 60
- Gestos, tipos de: 135n, 141
- Gestualidad (uso del gesto en la comunicación): 15, 17, 62, 62n, 63,

- 78, 83, 84, 124, 124n, 135, 135n, 136, 136n, 137, 137n, 138, 139, 140-141, 143-144, 145n, 146-148, 174, **288**
- Gramática: 35, 36, 42n, 157n  
Gramática pivote: 204
- Habilidades discursivas: 20, 32, 38, 77, 79, 88, 93, 108, 120, 260  
argumentación: 12, 20, 32, 33, 38, 51, 52, 61, 62  
conversación: 15, 32, 50, 61, 79, 90, 123, 137n, 160, 167, 175, **285**  
descripción: 12, 32, 38, 51, 61, 62, 77, 79, 123, 262  
diálogo: 33, 50n, 51, 77, 78, 79, 81, 90, 123, 130, 141, 262, 262n  
narración: 12, 14, 20, 32-33, 38, 51-55, 57-58, 79, 83, 87-88, 94, 98, 100-101, 105-108, 123, 125, 127, 129, 131, 137n, 141, 178, 182, 194, 262, 262n  
Holófrasis: 35
- Implicaturas: 45  
Inferencia: 45, 50  
Intención comunicativa: 33, 50, 51, 62, 132, 159n, **288**  
Intensificadores: 124, 126, 146, 166n, 194  
Interacción: **288**  
Interacción comunicativa (entrada en la vida social o proceso de socialización): 11-15, 17, 23, 31, 32, 49, 50n, 51, 62, 77, 89, 100, 119, 119n, 120, 123, 124n, 126, 128-132, 148, 157, 160, 166n, 177, 185  
Interaccionismo (o conexionismo): 21, 60
- Interjecciones: 119, 122, 123, 124, 125, 145  
Ironía: 24, 31, 47, 62, 166
- Jerarquía de accesibilidad de relativización: 212-213, 215-216, 219-221, 224-226, 228-232, 234
- Lecto-escritura: 32, 48, 49, 77, 137, 159n, 175, 204, 213, **288**  
Lengua escrita: **289**  
Lengua materna: 18, **289**  
español como: 49n  
Lengua oral: **289**  
Lenguaje descontextualizado: 37, 51, 52, 83, 120, **289**  
Lenguaje telegráfico: 187  
Léxico, vocabulario: 11, 32, 36, 37, 45, 47, 84, 89, 93-94, 97, 98, 101, 107, 136, 158, 167, 184
- Metáfora: 24, 31, 45, 47, 161, 164, 164n, 166  
Modalidad: 42, 163  
Muletillas: 15, 84, 107, 108, 119, 122, 126-129, 167, 183, 194, 195, 265
- Narración, véase habilidades discursivas  
tipología de la: 91n  
Nexos: 40, 41, 42, 43, 44, 45, 55, 80, 187, 188, 190-195, 205, 215n, 217, 220
- Oraciones: 32, 40, 48, 59, 78, 79, 82, 190, 195, 203, 204, 211, 217  
adversativas: 41, 188, 193  
causativas, causales: 41, 42n, 79, 80, 81, 188, 191, 192, 238  
completivas: 193, 207

- compuestas, complejas: 31, 40, 79, 84, 187
- condicionales: 42n, 188, 193
- coordinación: 40, 45, 80, 188, 190, 205, 207, 236, 237
- finales: 42n, 188, 238
- negativas: 62n
- relativas: 14, 79, 81, 191, 193, 207, 211, 212, 214-218, 218n, 220, 222, 224, 226, 229-231, 234-237, 237n, 238-239, 241-257
- subordinación: 40-42, 45, 80, 188, 190, 215, 218, 237, 238
- subordinadas: 233
- yuxtaposición: 80, 188, 207, 236
- Oralidad, producciones en lenguaje oral: 19, 22, 32, 33, 39, 53, 62, 93, 138, 148
- Orientación, véase categorías estructurales de la narración
- Palabras de enlace, véase nexos
- Pausas llenas: 126
- Pausas vacías (o silenciosas): 126n, 127, 136
- Pertinencia, véase relevancia
- Preposición: 236
- Producción: 13, 18, 19, 21, 32, 36, 37, 45, 47, 54, 78, 79, 80, 85, 88n, 195, 196, 225, 233, 234, **289**
- Pronombres: 56, 101, 106, 175, 178, 206, 207, 215, 236
- Pronominalización: 208, 215n
- Punto máximo (o high point): 54n
- Referencialidad: 94n, 97, 177
- Reflexión sobre el lenguaje, véase desarrollo metalingüístico
- Relativización, véase oraciones relativas
- Relevancia: 47, 50, 53, 55, 57, 59, 98, 105, 131, 189, **289**
- Reorganización, reestructuración: 19, 37, 38, 40, 108, 125, 157, 157n, 159, 159n, 174, 189, 260, 260n
- Repetición: 119, 122, 124, 126, 129, 129n, 130, 130n, 131, 131n, 146
- Resultado, véase categorías estructurales de la narración
- Resumen, véase categorías estructurales de la narración
- Seis años, véase edad frontera
- Sentido, véase significado
- Señalar, véase deixis
- Significado: 15, 23, 31, 35, 37, 40, 41, 42, 45, 46-48, 53, 62, 79, 140, 140n, 141, 142, 157, 158, 158n, 160-161n, 162, 162n, 163, 164, 165, 165n, 183, 206, 260
- Sintaxis: 13, 14, 18, 20, 24, 36, 37, 38, 42, 55, 59, 137n, 174, 187, 190, 190n, 204, 208, 212, 217, 229
- Socialización, véase interacción
- Subjetividad: 173n
- Subjetividad en el lenguaje: 78, 83, 102n, 144, 166n, 167, 167n, 176, 261, 261n, 264, 266
- Sustantivos: 205
- Temporalidad, manejo lingüístico de la: 20, 40, 41, 45, 52, 52n, 53, 56, 57, 83, 87, 91, 92, 93, 94n, 98, 102, 107, 120, 173, 182, 263
- del español: 39, 59, 60
- del lenguaje: 14, 18, 19, 157
- Teoría de la aprensibilidad: 157n
- Teoría de la mente: 14, 51n, **289**

Universales: **290**

Universales/particulares/individuales (del lenguaje): 18, 22, 36, 61, 215

Uso del lenguaje: 18, 38, 40, 77, 162-163, 205, **290**

Vacíos semánticos: 42, 167, 174

Verbos (uso de los): 57, 58

Yuxtaposición: 238

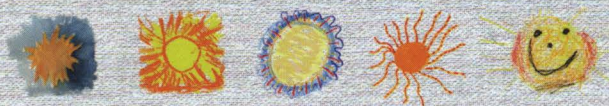
*Estudios sobre habla infantil en los años escolares*  
se terminó de imprimir en mayo de 2004  
en los talleres de La Impresora Azteca, S.A. de C.V.,  
San Marcos 102-16, col. Tlalpan, 14000 México, D.F.  
Se imprimieron 1 000 ejemplares  
más sobrantes para reposición.  
**Portada de Irma Eugenia Alva Valencia.**







CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS  
ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA II



El habla infantil de los años escolares vertebró este libro. Describir algunos hilos que se entrelazan en el desarrollo lingüístico y seguir el itinerario del niño en esta compleja etapa es su objetivo principal. Este desarrollo es visto aquí como un proceso reflexivo y dinámico que se construye en la interacción continua y creativa entre el niño y el mundo que lo circunda. El interés se centra, especialmente, en los años en los que la escuela puede ser definitiva en la creación de un andamiaje sólido para la reestructuración que el niño ha de hacer con lo adquirido en las etapas tempranas. Ese fino trabajo –no siempre lineal y continuo–, de descubrir los sentidos y el poder de las palabras, el valor de las estructuras acomodadas en diversos discursos, la relevancia de la información dada y el efecto de la intención comunicativa en diversos ámbitos de la realidad social que se vive.

En "*...un solecito calentote*" la autora analiza cómo el niño usa de diversas formas y con variadas funciones nexos, estructuras, adverbios o adjetivos al inicio de la primaria y al final de ella, hitos principales en la historia escolar. Muestra también el interesante viraje que han tenido los estudios de adquisición, que paulatinamente han centrado su interés en el discurso como parte medular del proceso lingüístico y comunicativo del niño. Y busca, finalmente, ensanchar una veta de investigación apenas explorada y de urgente atención en los estudios de adquisición, en general; y los del español de México, en particular: imbricar los hallazgos del desarrollo lingüístico con la escuela.



EL COLEGIO DE MÉXICO

