



El habla infantil en cuatro dimensiones

Rebeca Barriga Villanueva
Editora



EL COLEGIO DE MÉXICO

EL HABLA INFANTIL EN CUATRO DIMENSIONES

SERIE ESTUDIOS DEL LENGUAJE VI



CÁTEDRA
JAIME
TORRES
BODET

Consejo editorial
de Lingüística

Rebeca Barriga Villanueva
Josefina García Fajardo
Thomas C. Smith Stark

CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

EL HABLA INFANTIL EN CUATRO DIMENSIONES

Edición de
Rebeca Barriga Villanueva

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/>



EL COLEGIO DE MÉXICO

401.9
H1167

El habla infantil en cuatro dimensiones / Edición de
Rebeca Barriga Villanueva. -- México : El
Colegio de México, Centro de Estudios
Lingüísticos y
Literarios, 2003.
139 p. ; 22 cm. -- (Cátedra Jaime Torres Bodet.
Serie Estudios del Lenguaje ; 6)

1a reimpresión, 2004

ISBN 968-12-1122-7

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

Primera reimpresión, 2004
Primera edición, 2003

D.R. © El Colegio de México, A.C.
Camino al Ajusco 20
Pedregal de Santa Teresa
10740 México, D.F.
www.colmex.mx

ISBN 968-12-1122-7

Impreso en México

ÍNDICE

<i>Rebeca Barriga Villanueva</i> El habla infantil entre discursos. A manera de prólogo	9
<i>Francisco Arellanes, Sue Meneses y Lucille Herrasti</i> Las líquidas en el habla de niños de la ciudad de México	15
<i>Sylvia Ávila</i> Vacilación y entonación. Datos en el habla infantil mexicana	49
<i>Armando Mora y Edgar Madrid</i> La organización sintáctica de la descripción en etapas preescolares y escolares	81
<i>Laura Romero y Yolanda Rodríguez</i> La metáfora: procedimiento analógico de la descripción en el habla infantil	101

EL HABLA INFANTIL ENTRE DISCURSOS. A MANERA DE PRÓLOGO

El habla infantil vista desde varias dimensiones forma el corazón de este libro. En cuatro artículos, ocho autores van de la fonología a la pragmática, bordeando por la sintaxis y la semántica, para dar cuenta de momentos de desarrollo, estrategias de producción y manifestaciones varias del entramado discursivo infantil.

La historia de los trabajos que forman este libro se inicia en la docencia, en un fructífero curso de Adquisición del lenguaje, en donde el rico diálogo con los estudiantes y la pasión por la lingüística nos impelía a conocer más y mejor el complejo proceso del desarrollo lingüístico. Mis alumnos, curiosos, críticos, discutidores de teorías y métodos, buscaban en los de la psicolingüística formas de explicación para el fenómeno de la adquisición y abrían con su curiosidad un amplio camino de avenidas de las cuales, algunas comienzan su trayecto aquí. Precisamente en esa búsqueda, escogí el discurso, la descripción esencialmente, como punto de partida para que los estudiantes bordaran, desde su propio campo de interés, en el desarrollo lingüístico de etapas preescolares y escolares y aun más tempranas. Los procesos lingüísticos y cognoscitivos que se entrelazan en esta habilidad discursiva —tan aparentemente simple y tan llena de intersticios, para ver el manejo del habla ceñida siempre a un referente— resultaba ideal y novedosa para ver la evolución de formas y funciones en cualesquiera de los niveles lingüísticos.

Los estudios del lenguaje infantil no se han sustraído a la fascinación del discurso. En efecto, en la última década ha sido el espacio idóneo para reflexionar de manera generosa en torno al desarrollo lingüístico. Si bien por su versatilidad, y por su posibilidad de transitar por mundos posibles o reales, la narración se ha privilegiado, la argumentación y la descripción, aún a la zaga, prometen dar

respuestas de muy varia índole a partir de los rasgos distintivos de su peculiar tejido lingüístico, como el manejo de la causalidad en la primera, o la capacidad de “decir”, de “pintar” con palabras el paisaje físico o emocional del niño, en esta última. Sobre la descripción hay poco en el campo de la lingüística y menos aún en el campo de la adquisición. Este tipo de discurso se encuentra aún en busca de una definición propia y de una autonomía. Explorar en alguna de sus manifestaciones era ya de suyo importante, y cualquier hallazgo, por modesto que fuera, podría considerarse pionero en los estudios del habla infantil, con un valor añadido pues se trataba de niños hablantes de español mexicano, apenas presente aún y tan urgente para poner en tela de juicio o para avalar las explicaciones que ahora se dan dentro de los parámetros del inglés como referencia primordial.

Desde perspectivas teóricas distintas y con métodos diferentes, los estudiantes encontraron resultados que avalan con contundencia el objetivo de arranque: mostrar el dinamismo del proceso y diversos de sus hitos. Presenciamos en todos ellos a una lengua en movimiento, construyéndose en el habla infantil lo mismo en la fonología que en la sintaxis o en la semántica. Tanto en segmentos fónicos, en pausas entonativas, en configuraciones oracionales o interpretaciones donde significado y metáfora se funden, transformando los significados primeros en otros más sutiles, donde la imaginación y el conocimiento del mundo del niño entran en un juego constante. En cada nivel trabajado hubo atisbos importantes de dominio, evolución o reorganización de algunas estructuras; por ejemplo se observa como los elementos de una clase natural, luego de un proceso de evolución más o menos vertiginoso, encuentran hacia los 3 años acomodo en el molde previsto por el sistema. Se consolida así la idea de que lo fonológico queda fijo muy temprano, aun en segmentos de difícil articulación como lo comprueban con las líquidas /r/ /r/ /l/ Francisco Arellanes, Lucille Herrasti y Sue Meneses. Por lo contrario, en otra fase de lo fonológico, la entonación unida a ciertas marcas discursivas relacionadas con la vacilación, apuntan a una clara variación en diferentes estadios de producción como demuestra Sylvia Ávila. En lo pragmático y lo suprasegmental hay, pues, un buen trecho que recorrer a lo largo del tiempo para llegar a la meta. Lo mismo sucede en el ámbito de lo sintáctico trabajado por Armando Mora y Edgar Madrid, quienes encuentran

que la frase nominal o algunas oraciones simples tempranamente adquiridas transforman o expanden su configuración primitiva en diversos momentos del desarrollo sintáctico. En lo semántico, Laura Romero y Yolanda Rodríguez descubren recovecos importantes en los modos de interpretación de los niños de distintas edades. La combinación descripción-metáfora abre un espacio excelente para observar manejos de competencia y conocimiento de mundo donde la tríada desarrollo lingüístico-cognoscitivo-social aparece en cohesivo amalgamamiento. De ahí que la cresta de un gallo, deja de serlo para transformarse, según la etapa de crecimiento, en una estrella de mar o las alas de la paloma en un moño, merced a la imaginación y la capacidad metafórica en evolución del niño.

Desde la selección cuidadosa de los pequeños colaboradores hasta el fino análisis de los datos, ninguno de los retos que exige una investigación sólida en adquisición y desarrollo lingüístico hoy en día, fueron soslayados. Con un enfoque teórico que permitiera acoger los datos con coherencia y dar cuenta de ellos con unidades de análisis pertinentes que explicaran el fenómeno buscado. Todo se inició en trabajo de campo con estudios piloto donde se pusieron a prueba las entrevistas, los cuestionarios y las bondades o debilidades del experimento elegido enfrentado a las consabidas dificultades que supone apresar el habla infantil en su expresión más natural posible. A partir de ahí, las decisiones metodológicas fueron más consistentes. Las muestras, transversales e intencionadas todas, fueron formadas con grupos de 6 a 12 niños en un rango de edad entre 2 y 9 años, tanto de escuelas públicas como privadas en el caso de los niños en edades preescolares y escolares. En cuanto al diseño de los experimentos, ya con material gráfico, ya con diálogos y conversaciones grabadas (es muy interesante observar cómo cada autor ideó estrategias diferentes para hacer emerger la producción infantil de forma lúdica y lograr su casi utópica espontaneidad). Los problemas que representa la transcripción, artificio teórico que tanto está transformando hoy por hoy los estudios lingüísticos, fueron resueltos con criterios rigurosos, ya creados *ad hoc* ya sobre los lineamientos establecidos en proyectos internacionales como es el caso del conocido *CHILDES* (Child Language Exchange System). Más allá del modelo, la meta era que al verterse los datos de lo oral en lo escrito reflejaran lo más fielmente posible la intención comuni-

cativa del niño y las realidades de su lengua hablada. Con este bagaje a favor, cada uno de los autores de este libro hizo genuinas y novedosas aportaciones en cuatro dimensiones del habla infantil.

En “Las líquidas en el habla de niños de la ciudad de México”, Arellanes, Herrasti y Meneses abonan con tierra fértil el campo de la fonología infantil. En el fino análisis del habla de doce niños de 2, 3 y 4 años, buscan ahondar sobre la naturaleza de las relaciones que existen entre las consonantes líquidas y el proceso de adquisición de estos segmentos, considerados como unidades abstractas que constituyen su sistema fonológico. La intención es determinar su distribución en posiciones silábicas y de palabra (inicio simple, inicio doble y coda) y detectar generalidades e individualidades. Pese a ser un grupo muy estudiado, las líquidas en este artículo, merced al tratamiento de sus autores, prueban tener posibilidades de análisis alternativas que nutran el campo de la teoría fonológica.

Ávila indaga en torno a un campo muy sugerente y novedoso en la adquisición que trata de vincular lo pragmático con factores de entonación (por cierto, una veta de urgente exploración en los estudios del lenguaje infantil). En su artículo “Vacilación y entonación. Datos en el habla infantil mexicana” con seis niños de 4, 6 y 9 años busca explicar el significado de los marcadores discursivos de vacilación, y su valor en tanto señal de desarrollo en dos niveles del sistema lingüístico: suprasegmental y discursivo, que inciden directamente en las funciones emotiva y fática, fundamentales en la interacción conversacional.

Mora y Madrid en su trabajo “La organización sintáctica de la descripción en etapas preescolares y escolares” analizan la sintaxis de niños de 4 a 5 años, y de 7 a 8 años. Su meta es investigar sobre características sintácticas de las frases nominales y las oraciones simples en las unidades descriptivas producidas por estos niños. Lo interesante de sus resultados va en dos sentidos. Uno, el metodológico, el haber trabajado con dibujos y láminas para propiciar la descripción puso de manifiesto el importante papel que juega la imagen dentro de la construcción verbal del niño, un reto cognoscitivo diferente al de tener que describir en situaciones donde el referente está ausente. El otro es de carácter más lingüístico y se refiere al peculiar uso que los niños hacen de los determinantes, de algunos verbos y sus argumentos en el plano de la descripción.

Los escauceos que Romero y Rodríguez realizan en torno a las metáforas producidas en las descripciones de ocho niños de 3 a 4 y 7 a 8 años abren con “La metáfora: procedimiento analógico de la descripción en el habla infantil” un venero de posibilidades en el campo del desarrollo semántico y todos los procesos cognoscitivos relacionados con la descripción y la metáfora. Contrario a las contadas investigaciones que hay sobre este tema las autoras prefirieron incursionar primero en los mecanismos de la producción de la metáfora y por medio de ellos, interpretar el nivel de comprensión que los niños tienen de ella en diferentes momentos de su desarrollo. Encuentran diferencias marcadas entre la percepción de niños pequeños frente a la de los mayores, no sólo en relación con la prominencia física de los objetos o acciones descritos sino en cuanto al manejo de la causalidad, de suyo compleja y postulada tradicionalmente como de adquisición muy tardía. Aunque tangencial a su análisis señalan estas autoras la importancia fundamental de la gestualidad (otro filón en espera de ser explotado) como compañera indispensable para comprender la descripción dentro de un espectro más semiótico.

Estos estudios exploratorios, de manera individual y de conjunto tienen varios méritos. Empiezo por el que me parece más sobresaliente. Trascienden todos el nivel de lo meramente descriptivo para buscar explicaciones a mecanismos, procesos y estrategias imbricados en el desarrollo lingüístico. Abren brechas en los estudios del habla infantil centrados en el discurso, especialmente en el descriptivo, apenas trabajado. Ofrecen datos frescos sobre el español de México, puestos al servicio de los estudios comparativos no sólo con otras lenguas, sino con otras variedades del español. Esto tiene importancia vital para los hallazgos dentro de una teoría general de la adquisición que busca deslindar universales de particulares.

Cada dimensión de la lengua aquí estudiada ofrece no sólo explicaciones novedosas al intrincado proceso de integración significativa de formas y funciones en estadios de desarrollo diferentes sino que señala nuevas rutas por donde tejer con hilos más variados esas explicaciones, tal es el caso de la entonación y la gestualidad, que pese a su importancia para completar el significado global del desarrollo lingüístico infantil, apenas si se han trabajado. El aparato crítico y la bibliografía, amén de reflejar curiosidad y compromiso

con el tema, comprueban la urgencia de llenar vacíos importantes con los resultados en habla hispana, que aporten datos importantes en la construcción de la teoría de la adquisición, cimentada hasta ahora por razones históricas, básicamente sobre los hallazgos encontrados en la lengua inglesa.

Se cumplió aquí cabalmente con el entrecruce de dos círculos imprescindibles para alcanzar los ideales de calidad académica de la Serie de Estudios del Lenguaje que cobija los trabajos tempranos de nuestros estudiantes de doctorado. Por un lado, el del arduo trayecto de decantación: selección de trabajos, reelaboración, evaluación, y edición final; por el otro, el de la enseñanza, investigación, aprendizaje y divulgación.

Espero que este libro siembre inquietud y sea punto de partida para seguir buscando respuestas en una de las áreas más fascinantes del conocimiento humano: el lenguaje en su proceso de construcción.

REBECA BARRIGA VILLANUEVA

LAS LÍQUIDAS EN EL HABLA DE NIÑOS DE LA CIUDAD DE MÉXICO

FRANCISCO ARELLANES ARELLANES

SUE MENESES ETERNOD

LUCILLE HERRASTI CORDERO

El Colegio de México

INTRODUCCIÓN

No podemos afirmar *a priori* que es un mismo sistema el que subyace a la producción y a la comprensión lingüísticas. De hecho, hay pruebas más o menos concluyentes que permiten suponer que entre un sistema y otro hay un desfase durante gran parte del proceso de adquisición del lenguaje¹. No queremos polemizar respecto a este punto. Antes bien, en el presente trabajo nos ocupamos sólo del sistema que subyace a la producción y no asumimos que tal sistema es, necesariamente, el mismo que rige la comprensión, aunque tampoco negamos del todo tal posibilidad. -----

Hemos elegido un subconjunto de los segmentos que constituyen el inventario fonológico del español —las líquidas— en vez del inventario en su totalidad. Ha sido determinante en esta elección el hecho de que esta clase natural es la que tiene una mayor distribución en las distintas posiciones de sílaba y de palabra en la lengua.

Con este trabajo, esperamos ahondar en el conocimiento sobre la naturaleza de las relaciones que existen entre las consonantes

¹ A partir del trabajo de Berko y Brown (1960), a la discrepancia entre producción y percepción se le llamó 'fis', a raíz de que un niño angloparlante pronunciaba la palabra *fish* con una fricativa alveolar en vez de la palatal: [fɪʃ], pero, en cambio, era capaz de percibir esa pronunciación como "incorrecta" en el habla de los adultos. Pruebas de este tipo abundan en la literatura.

líquidas de la lengua y el proceso de adquisición de estos segmentos. Además, pretendemos llegar a ciertas conclusiones aplicables a la adquisición de clases naturales en general, e, incluso, de sistemas fonológicos enteros.

Es una tradición común en los estudios de adquisición, por lo menos en el ámbito de la fonología, analizar los datos lingüísticos a partir de pruebas o *tests* que, a priori, esperan cierto tipo de datos y tienen establecido de antemano un formato para ubicarlos llenando casillas. En estos trabajos, el análisis se reduce muy a menudo a la clasificación en tipos y a la determinación de porcentajes de aparición del o los fenómeno(s) estudiado(s)². Aquí, en cambio, partimos de la suposición de que lo que hay que comparar no son los datos, si por éstos entendemos los sonidos que el niño produce, sino las unidades abstractas que constituyen su sistema fonológico.

La base fundamental del trabajo está en el hecho de que el conjunto de consonantes /l r r/ constituye una clase natural³ y el desarrollo de cada uno de estos segmentos está ligado estrechamente al de los otros. Al lado de esto, asumimos que un segmento no necesita aparecer en todas las posiciones de sílaba y de palabra en teoría posibles para considerar que ya pertenece al sistema fonológico. Por ejemplo, si un niño produce emisiones como [sol] 'sol', [lúna] 'luna' y [pátano] 'plátano' de modo regular, nuestra consideración es que en su sistema fonológico ya aparece establecido un segmento /l/. La ausencia de una [l] fonética en la emisión [pátano] (ausencia que, por otro lado, sólo se justifica a partir de una comparación de las emisiones del niño con las emisiones de los adultos) no es razón suficiente para afirmar que el niño todavía no adquiere por completo la consonante lateral, pues la distribución defectiva de un segmento puede obedecer a otro tipo de razones (por ejemplo, el tipo de sílaba posible en determinado estado de desarrollo). Decir que la adquisición de un segmento se completa sólo cuando aparece en todas las posiciones en que ocurre en la lengua estándar, sería tanto

² Véase, por ejemplo, el trabajo de Martínez Casas y Alcaraz Romero (1998).

³ "Laterals and rhotics are grouped together because they share certain phonetic and phonological similarities. Phonetically they are among the most sonorous of oral consonants. And liquids often form a special class in the phonotaxis of language" (Maddieson y Ladefoged 1996: 182).

como negar la naturalidad de la defectividad de los segmentos en las lenguas humanas, como afirmar que /tʃ/ no pertenece al sistema fonológico del español nada más porque no aparece en rima, o incluso, como negar que las producciones verbales de los niños están respaldadas por un sistema. De modo que, para la determinación de los segmentos que forman parte del sistema fonológico del niño, nos basamos en la comparación entre sonidos en posición de inicio silábico, en la que, suponemos, nace el contraste y en la que, sabemos, ocurre la mayor cantidad de contrastes en español y en las lenguas humanas en general. Es obvio que nos interesa también determinar la distribución de cada segmento del sistema fonológico, es decir, las posiciones de sílaba y de palabra en las que aparece efectivamente en cada estado de desarrollo. Por último, nos interesa determinar los procesos fonológicos particulares que manifiesta cada niño, siempre que los haya, y el papel estratégico que pueden desempeñar durante el desarrollo del sistema fonológico en general.

Pretendemos establecer en cada niño estudiado el conjunto de consonantes líquidas que forman parte de su sistema lingüístico y que se oponen entre sí; y sólo en forma secundaria el tipo de manifestación fonética que estos elementos tienen. Con esto queda claro que nuestro proceder analítico no puede comenzar con el conteo de sonidos, sino con la determinación de cuáles son los segmentos de los que tales sonidos son manifestación. Por otro lado, también nos interesa comparar entre sí los datos producidos por un mismo niño, y sólo al haber determinado las regularidades en cada sistema fonológico⁴, procedemos a comparar los sistemas de varios niños, para poder establecer generalizaciones respecto al desarrollo fonológico.

Consideramos necesario aclarar algunos términos que utilizamos a lo largo de este trabajo. En primer lugar, hacemos una distinción entre los *segmentos* pertenecientes al sistema y las realizaciones fonéticas de éstos (a las que se les puede llamar *sonidos*). Utilizamos este par de términos, en lugar de los de *fonema* y *alófono*, debido a que estos términos suelen asociarse al estructuralismo. Siguiendo la tra-

⁴ Es decir, sólo al haber determinado cuáles son los contrastes entre las consonantes líquidas que cada niño efectivamente posee, así como las restricciones en la distribución de cada fonema, estén éstas dadas por la estructura silábica, o por ciertos procesos reparatorios.

dición de la fonología generativa, representamos a los segmentos entre barras (por ejemplo, /l/) y a las realizaciones de éstos entre corchetes (por ejemplo [l]).

Por otro lado, utilizamos el término *lapsus* para referirnos a los errores de producción verbal en el niño. Entendemos como error una producción anómala respecto a lo que el niño manifiesta de manera sistemática y no respecto al sistema fonológico adulto. Por ejemplo, si un niño produce en forma regular emisiones como [tres] ‘tres’, [kwátro] ‘cuatro’, [gránde] ‘grande’, [prónto] ‘pronto’, etc. y, en otra produce [tlén] ‘tren’, consideramos que esta emisión es un *lapsus*. Cuando, en cambio, parece haber una alternancia entre varios sonidos como manifestaciones fonéticas de un mismo segmento, no consideramos pertinente hablar de *lapsus*. En tal caso, asumimos que el niño aún no ha fijado una manifestación fonética canónica para dicho segmento.

Metodología

En un primer paso realizamos un par de grabaciones piloto a partir de las cuales establecimos un rango de edades que, en situaciones normales, resultan ser centrales para observar el desarrollo del conjunto de segmentos que nos interesan.

Este paso nos permitió determinar que hacia los 5 años el desarrollo en observación ya ha sido concluido⁵. Por lo tanto, reducimos el rango de edad de los 2 a los 4 años. El límite inferior de edad lo establecimos a partir del hecho de que a una edad más temprana el niño no produce regularmente sonidos lingüísticos⁶.

⁵ En este punto nos alejamos de trabajos como el de Hernandorena y Ritter (1997) en el que se analiza la producción de líquidas en niños de dos y hasta siete años un mes de edad. Podemos agregar a nuestro favor que los resultados de tal estudio muestran que las 4 líquidas del portugués han sido adquiridas por la mayoría (cerca de 90%) de los niños estudiados (310) alrededor de los 4 años y medio (cf. Hernandorena y Ritter 1997: 10-13).

⁶ De acuerdo con Lleó (1997) la edad en que inicia la adquisición de la lengua materna puede ser ubicada, según el enfoque que se asuma, en por lo menos tres edades distintas: a) antes del primer año, cuando el niño produce sus primeros balbuceos; b) alrededor del primer año, cuando el niño emite las primeras vocaliza-

Grabamos a doce niños tomando en consideración dos variables: edad (alrededor de 2, 3 y 4 años) y sexo, de modo que tenemos seis perfiles distintos y dos niños en cada perfil.

Realizamos con cada niño una grabación de entre 30 y 40 minutos, parte de la cual está constituida por las respuestas que los niños dieron a partir de una serie de dibujos que representaban objetos cuya palabra contenía los segmentos a estudiar en alguna de las posiciones silábicas posibles (inicio simple, inicio doble y coda). La parte restante de la grabación consistió en un diálogo entre el entrevistador y el niño. Procuramos no inducir al niño hacia un tema en particular, sino, al contrario, dejar que lo escogiera con libertad. Sin embargo, con los más pequeños fue necesario apoyarnos en diversos cuentos ilustrados para incitarlos a la plática.

Con el propósito de alcanzar un nivel óptimo de objetividad, cada una de las grabaciones fue transcrita fonéticamente por dos de los investigadores en forma individual. Para llevar a cabo la transcripción empleamos los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional.

Para el análisis seguimos los siguientes pasos: a) como hemos mencionado, transcribimos fonéticamente. De cada grabación, seleccionamos todas las palabras que contenían alguno de los tres sonidos [l r r] y aquellas palabras en que aunque era esperable —de acuerdo con la pronunciación estándar de la lengua— alguno de ellos, no aparecieron. Al mismo tiempo, y a partir de los datos de toda la grabación, determinamos los distintos tipos de sílaba que el niño produjo (por ejemplo, CV, CVC; CCVC); b) redujimos el conjunto de palabras obtenidas a tipos, considerando que todas las emisiones de una misma palabra tipo tienen la misma forma fonética y no sólo la misma forma fonológica; c) separamos las palabras tipo en dos grupos, aquellas en las que había una coincidencia entre la pronunciación del sonido en cuestión en la emisión del niño y en la que haría cualquier hablante adulto, y aquellas en las que no se presentó tal coincidencia; d) establecimos en cada uno de estos conjuntos la posición silábica en que se encontraba cada sonido estudiado; e) a partir de los pasos anteriores, establecimos el conjunto efectivo de

ciones identificables como palabras o, c) más tarde, cuando la criatura dispone de un léxico activo de unas cincuenta palabras (Cf. Lleó 1997: 15). En este trabajo asumimos como válido el tercer punto de vista.

consonantes líquidas que cada niño poseía y la distribución de estas consonantes en las distintas posiciones silábicas y de palabra; y, f) finalmente a partir de la comparación de los sistemas fonológicos de todos los niños observados, realizamos una propuesta de jerarquización del sistema fonológico de las líquidas del español. Dicha propuesta sugiere diversos grados de desarrollo, los cuales pueden ser considerados como etapas.

Desarrollo

Presentamos aquí el reporte de los análisis de las producciones de cada niño con el objeto de ver su desempeño individual, por una parte; y por la otra, las semejanzas y diferencias que se dan con respecto a los otros niños de diferentes edades.

Regina (1:8 años)

/l/. Esta niña realiza este segmento como una lateral alveolar sonora [l]. Aparece en inicio silábico simple en inicio de emisión y en posición intervocálica: [léle] 'Leti(cia)', [lólo] 'Loren(za)'. Parece ser un proceso general en la niña la duplicación de sílabas para construir palabras⁷. En interior de palabra, sin duplicación de por medio, también ocurre [l]: [ále] 'Ale(jandro)', [ála] 'a(bue)la'. En rima, [l] aparece a final de emisión: [gol] 'gol', [sol] 'sol'; pero no hay ejemplos de ocurrencia de [l] en rima en interior de palabra. Finalmente, este segmento no aparece, tampoco, en inicio de sílaba doble: [púto] 'Pluto'.

⁷ Esta duplicación, sin embargo, no está restringida a las sílabas que contienen consonantes laterales, como lo muestran los siguientes ejemplos: [tʃétʃe] 'leche', [wówo] 'globo', [jájas] 'gracias'. Estos ejemplos ilustran que la ocurrencia de una consonante no necesariamente indica que ésta contrasta en tal o cual posición, pues, de hecho, su calidad y su presencia pueden estar determinadas por otra consonante, la que da origen a la duplicación. La emisión [úna] 'luna' (y algunas otras bisilábicas como [ábo] 'bravo' o [ána] 'rana'), en la que la niña no produce una /l/ en inicio de palabra, sugiere que la duplicación no es un proceso totalmente sistemático. Por otro lado, en palabras en las que no ocurre el proceso de duplicación, sólo pueden aparecer, a inicio de emisión, oclusivas sordas (v. gr. [púto] 'pluto').

/r/. A pesar de la escasez de los datos, es posible afirmar que este segmento aún no está establecido en el sistema fonológico de la niña. No aparece en inicio silábico simple ni en rima en interior de palabra, aunque no hay datos negativos que confirmen esto. A final de emisión, en cambio, sí hay datos negativos que sugieren que la consonante /r/ aún no forma parte del inventario de la niña. En un caso, la niña no produjo ningún sonido: [bé] ‘ver’, y en otro produjo una deslizada palatal [j]: [foj] ‘flor’. Como era de esperarse, la niña tampoco tiene grupos consonánticos en los que aparezca /r/: [tes] ‘tres’, [áβo] ‘bravo’, [áβe] ‘abre’.

/r/. Este segmento tampoco se encuentra presente en el inventario fonológico de la niña. En inicio silábico, en donde se esperaría la presencia de este segmento, no aparece ninguna consonante: [ána] ‘rana’, aunque hay un caso en que aparece una [ð]: [a:ðúfo] ‘ah... Rufo’. Cabe interpretar la aparición de esta consonante como un recurso para impedir un hiato, más que como una manifestación fonética de la /r/.

En resumen, podemos decir que en Regina la consonante /l/ aparece en inicio simple de sílaba —sea o no como resultado de una duplicación— y en rima a final de emisión. Así, la niña ya posee en su inventario fonológico la /l/; sin embargo la distribución de este segmento está condicionada no sólo por la estructura silábica, sino también por los procesos de duplicación (piénsese que, por ejemplo, la ocurrencia de la duplicación en [tʃétʃe] ‘leche’ impide la aparición de una [l] a inicio de palabra), o bien, por una restricción más general, según la cual, si no hay duplicación, en palabras bisilábicas las únicas consonantes que pueden ocurrir a inicio de emisión son las oclusivas sordas. Por su parte, ni la /r/ ni la /r/ constituyen segmentos del inventario fonológico de la niña.

Julían (1:8 años)

/l/. Estos datos constituyen las primeras palabras de Julián, quien produce este segmento /l/ en las siguientes posiciones: a) a inicio de palabra como una lateral sonora: [l¹i] ‘Lilí’, [lútʃi] ‘Lucy’, b) a inicio de sílaba en posición interna de palabra como una lateral alveolar sonora debilitada /l/ [ól¹e] ‘óle’, [kól¹es] ‘frijoles’. No aparece nunca en posición de rima o inicio doble.

/r/. Este segmento nunca apareció. A inicio de sílaba en interior de palabra aparece una lateral relajada en donde en el español estándar aparece una vibrante simple [tɐ̃e] ‘entero’. No hay ejemplos de este segmento en posición de rima. Hay dos casos en los que en el español estándar este segmento debería aparecer en la segunda posición de un inicio doble. En este caso no hay manifestación del segmento: [óto] ‘otro’, [gánde] ‘grande’.

/r/ Este segmento nunca apareció; sólo tenemos un caso en donde en el español estándar tendría que aparecer. En este caso el segmento se manifiesta como una aproximante palatal sonora [j]: [gítája] ‘guitarra’⁸.

Podemos decir que de las tres líquidas de la lengua, Julián sólo posee la /l/ en posición de inicio silábico.

Miguel (2:6 años)

/l/. El niño manifiesta siempre este segmento como una lateral alveolar sonora. Aparece en inicio silábico simple en los siguientes contextos: a) al inicio de emisión: [létʃe] ‘leche’, [los] ‘los’; b) en interior de palabra: [tʃíkolo] ‘círculo’, [aβolítos] ‘arbolitos’, [pálo] ‘palo’; y, c) a principio de palabra en interior de emisión: [eláɣwa] ‘el agua’, [únalúna] ‘una luna’. Aparece en rima: a) a final de palabra y de emisión: [atʃúl] ‘azul’, [tʃol] ‘sol’, [áβol] ‘árbol’; b) en interior de palabra: [dúltʃe] ‘dulce’, [káltʃa] ‘??’; pero no aparece en rima a final de palabra y a mitad de emisión: [apáto] ~ [epáto] ‘el pasto’, [etʃapopote] ‘el papalote’. Es posible interpretar la ausencia de /l/ en este contexto a partir de dos hipótesis. La primera consiste en suponer que la forma subyacente del artículo definido masculino singular en este niño es /e/ y, por lo tanto, en emisiones fonéticas como [epáto] ‘el pasto’ y [etʃapopote] ‘el papalote’ no media ninguna regla fonológica de elisión. En contra de esta primera propuesta está el hecho de que el niño sí pronuncia una [l] en el artículo definido masculino singular si la palabra siguiente comienza con vocal: [eláɣwa] ‘el agua’ (cf. *[eáɣwa]), de modo que la forma

⁸ Dado que se trata de un solo caso, no parece adecuado tratar de establecer a qué elemento del sistema fonológico del niño pertenece tal manifestación fonética.

base de este artículo no puede ser sino /el/⁹. Esto nos conduce a la segunda hipótesis, según la cual, existe un proceso fonológico de elisión de /l/, el cual puede ser formalizado del modo siguiente: /l/ → Ø/ __ # C; es decir, elídase /l/ cuando esté a final de palabra y seguida por una consonante. Queremos remarcar que establecemos esta regla a partir de los datos del niño (según las dos manifestaciones fonéticas del artículo definido que observamos en sus datos) y no a partir de un ideal de pronunciación en la lengua adulta. Por otro lado, la regla, tal y como la hemos planteado, predice que una expresión como *sol grande* sería manifestada fonéticamente por el niño como [tʃonáne] ‘sol grande’ (o bien [tʃováne]) y no como [tʃolnáne] (o bien [tʃolváne]). Si esto último no ocurriera de modo regular, habría que restringir más el alcance de la regla (agregando, por ejemplo, información léxica). Pese a los pocos datos manejados, y en la medida en que no hay contraejemplos a la regla, ésta nos parece adecuada. En inicio silábico doble o complejo no aparece /l/ en ninguna posición de palabra o emisión.

El niño manifestó algunos *lapsus* fonéticos: a) elidió una [l] intervocálica en una ocasión: [aβwítʰs] ‘arbolitos’; b) sustituyó una [l] por una [r] dos veces: [tʃíkoro] ‘círculo’ y [eráβwa] ‘el agua’; y, c) sustituyó una [l] por una [t] en una ocasión: [to] ‘los’. Consideramos estos datos como *lapsus* (y, en esa medida, como datos que no indican el grado de desarrollo del sistema fonológico del niño, puesto que cualquier hablante está expuesto a realizarlos) por la simple razón de que son numéricamente marginales. Por ejemplo, mientras que el niño produjo la emisión [tʃíkoro] ‘círculo’ una sola vez, produjo la emisión [tʃíkolo] cinco veces.

/r/. Este segmento todavía no está bien establecido en el sistema fonológico del niño. En posición de inicio silábico en interior de palabra apareció en dos ocasiones una vibrante simple con una articulación bastante relajada: [amaʰtʃo] ‘amarillo’, [tʃixéʰas] ‘tijeras’, dos veces una lateral: [fʷóles] ‘flores’, [tʃoβélo] ‘sombbrero’, una vez una [ð]: [tʃeβéðo] ‘sombbrero’; una vez un cero fonético:

⁹ Sería muy problemático asumir una forma base /e/ y postular una regla de epéntesis de [l] entre dos vocales, pues la consonante lateral no parece ser ni en español ni en alguna otra lengua del mundo la consonante que por *default* aparece para romper hiatos.

[amaʝo] ‘amarillo’ y sólo en una ocasión una vibrante simple con una articulación no relajada: [kaléras] ‘escaleras’. En posición de rima no aparece jamás una vibrante simple. Las vibrantes que deberían hacerlo, de acuerdo con el español estándar, en rima en interior de palabra, no aparecen: [tatú:ʝa] ‘tortuga’, [áβol] ~ [áwol] ‘árbol’, [páko] ‘barco’, [péta] ~ [pwéta] ‘puerta’, [kotína] ‘cortina’; a final de emisión, aparece una lateral, en vez de la vibrante (simple o múltiple) del español estándar: [fʷol] ~ [pʷol] ‘flor’. Conviene remarcar, por un lado, que a pesar de las vacilaciones que el niño muestra, parece estar en una etapa en la que el segmento /r/ se está incorporando a su sistema fonológico y que, de acuerdo con los datos, es en la posición de inicio silábico donde primero se está afianzando. Por otro lado, un par de emisiones verbales sin significado lingüístico que el niño produjo en determinado momento de la entrevista ([dororororo] y [darararara]), muestran que el hecho de que el niño todavía no incorpore el segmento /r/ a su inventario no puede ser explicado sólo en términos articulatorios, pues de hecho, el niño sí es capaz de articular vibrantes simples.

/r/. Este segmento no aparece todavía en el sistema fonológico del niño. Además, su manifestación fonética canónica, es decir, una vibrante múltiple [r], tampoco aparece en los datos. En inicio de emisión, donde debiera aparecer tal segmento, hay una [l] en un caso: [lána] ‘rana’, y una [r] en el otro: [ró] ‘ro...(sa)’. Cabe mencionar que esta segunda emisión fue, de hecho, una repetición que el niño hizo como respuesta al estímulo verbal [rósa] que le hizo el investigador. En inicio de sílaba en interior de palabra el sonido que más veces apareció (nueve en total) en vez de /r/ fue una [l]: [kálo] ‘carro’, [pélo] ‘perro’, [bolíto] ‘burrito’, [tʃamála] ‘chamarra’, etc.; seguida de una [ð] (cinco veces): [káðo] ~ [káðu] ‘carro’, [kaðó:te] ‘carrote’; en una ocasión apareció una [r]: [káro] ‘carro’ y en una ocasión no apareció ningún segmento: [kaíto] ‘carrito’. La vacilación en estos datos muestra que el segmento /r/ no ha sido todavía fijado por el niño en su inventario fonológico. El hecho de que la mayor parte de las veces aparezca una [l] en el lugar de tal segmento indica, por otro lado, que aún no hay una tendencia en el niño a diferenciar el segmento /r/ del segmento /l/.

De tal modo, es posible decir que el segmento /l/ ya está fijado en el inventario fonológico del niño, mientras que los segmentos

/r/ y /r/ todavía no lo están, aunque el primero de ellos parece ya estar en un proceso de fijación. Por otro lado, el niño posee, dejando de lado a la *yod* y la *bau*, básicamente una estructura silábica (C)V(C) en la que la posición de coda está restringida a ciertas consonantes, de las cuales la /l/ es la única líquida. Cabe apuntar que no aparecen sílabas con inicio silábico complejo.

Damaris (2:10 años)

/l/. Esta niña manifiesta siempre este segmento como una lateral alveolar sonora. Aparece en inicio silábico simple: a) al inicio de emisión: [lén̄tes] ‘lentes’; y, b) en interior de palabra: [papalóte], ‘papalote’. En rima: a) a final de palabra: [sol] ‘sol’, [asúl] ‘azul’; y, b) en interior de palabra: [kaltfón] ‘calzón’, sin embargo, en otra emisión, con el mismo contexto, no aparece este segmento: [dút̄fe] ‘dulce’, lo cual quizá se deba a un *lapsus*. Aparece también en inicio de sílaba doble: a) en la sílaba inicial: [plúto] ‘Pluto’, [glóβlo] ‘globo’, [flóres] ‘flores’; y, b) en interior de palabra: [tʃáŋklas] ‘chanclas’, [glóβlo] ‘globo’, [bisikléta] ‘bicicleta’.

/r/. Este segmento ya está establecido en el sistema fonológico de Damaris a pesar de que sus manifestaciones fonéticas son muy variadas. En posición de inicio silábico aparece la mayoría de las veces como una aproximante (=fricativa de baja frecuencia) dental sonora [ð]: [naðís] ‘naríz’, [sombéðo] ‘sombbrero’. En una ocasión, en este mismo contexto, el segmento fue producido como una vibrante simple con una articulación relajada [aʼipósa] ‘mariposa’; en otro caso el segmento fue producido como una vibrante simple con una articulación normal: [señóQes] ‘señores’. En posición de rima en interior de palabra se manifiesta predominantemente como una vibrante simple con una articulación relajada: [baʼkító] ‘barquito’, [béðe] ‘verde’, [áʼvoé] ‘árbol’. Como vibrante simple aparece siempre a final de emisión: [señór] ‘señor’, [kolór] ‘color’. Nunca aparece en inicio silábico doble, ni en sílaba inicial: [tíst̄e] ‘triste’, [gáŋde] ‘grande’, ni en interior de palabra: [estéya] ‘estrella’, [mósto] ‘monstruo’, [tíve] ‘tigre’.

/r/. Este segmento por lo general se manifiesta como una vibrante simple precedida de una breve oclusión: a) a inicio de emisión [dʳóxo] ‘rojo’, [dʳompjó] ‘rompió’; y, b) a mitad de palabra: [pé^dro] ‘perro’, [ká^dros] ‘carros’. Sin embargo, hay tres casos en los

que en el lugar que tendría que ocupar este segmento hay una aproximante (=fricativa de baja frecuencia) dental sonora [ð]: [ðána.] 'rana', [góða.] 'gorra', [búðo.] 'burro' (cf. [bú^dro]). Haciendo una comparación entre el uso de /r/ y /r/, vemos que tanto una como otra pueden manifestarse en inicio de sílaba como una [ð]. No obstante, esto es cierto sólo en los casos en que los que tendría que aparecer una /r/, pero no siempre ocurre así donde debería haber una /r/, la cual se produce, la mayoría de las veces, como una vibrante simple precedida de una oclusión: [d̪r]. Esto permite ver que en la niña comienza a aparecer una clara distinción entre ambos segmentos. A pesar de que la manifestación fonética de /r/ aún fluctúa entre una [r] y una [ð] (es decir, la niña aún no fija una manifestación fonética canónica para /r/), esto no impide que comience a hacer una distinción entre /r/ y /r/.

Así pues, en esta niña la consonante /l/ está presente en todas las posiciones silábicas. El segmento /r/ también aparece ya en su inventario fonológico, aunque su principal manifestación fonética en inicio simple de sílaba no es la esperable. El lugar en el que este segmento aparece de modo más regular en su realización canónica es en rima a final de palabra. En rima en interior de palabra aparece también de modo regular, sólo que con una articulación relajada. Por último, y a pesar de que la niña no ha fijado la manifestación fonética canónica de /r/, se aprecia en los datos una tendencia a diferenciar esta consonante tanto de /r/ como de /l/.

Amaya (3:3 años)

/l/. Esta niña manifiesta siempre este segmento como una lateral alveolar sonora. Aparece en inicio silábico simple: a) al inicio de emisión: [lókas] 'locas'; y, b) en interior de palabra: [pejájando], 'peleando', [kolúmpjo] 'columpio'. En rima: a) a final de palabra: [sol] 'sol', [asúl] 'azul', [baúl] 'baúl'; y, b) en interior de palabra [bjojtádo] 'volteado'; y en inicio de sílaba doble: a) en la sílaba inicial: [plúma] 'pluma', [glóbo] 'globo', [flóres] 'flores', [platikándo] 'platicando'; y, b) en interior de palabra: [bisikléta] 'bicicleta'.

/r/. Este segmento ya forma parte del sistema fonológico de la niña, aun cuando su realización fonética muestra cierta variabilidad en algunas posiciones. Siempre aparece en posición de inicio de sílaba como una vibrante simple: [aránsa] 'Aranza', [kjéro] 'quie-

ro', [kiráfa] 'jirafa', [kolóres] 'colores'. En posición de rima en interior de palabra: 1) casi siempre se manifiesta como una vibrante simple: [pórke] 'porque', [árβoles] 'árboles', [dormjéndose] 'durmiéndose', [bárβi] 'Barbie', [barkítos] 'barquitos'; 2) en ocasiones no aparece ninguna manifestación fonética: [mođjó] 'mordió', [tʃéto] 'cierto'; 3) en una ocasión aparece una lateral: [gól̥da] 'gorda'. Se puede observar que en los casos 2 y 3 la vibrante que se elide o se modifica se encuentra frente a segmentos coronales. Esto da pie a la suposición de que hay, en el sistema fonológico de la niña una restricción que puede formalizarse del modo siguiente:

$$(1) * \begin{bmatrix} \text{- lateral} \\ \text{coronal} \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} \text{- vocoide} \\ \text{coronal} \end{bmatrix}$$

De acuerdo con esta restricción, una vibrante [r] no puede aparecer antes de una consonante coronal. Los dos mecanismos reparatorios que la niña manifiesta para cumplir esta restricción son: a) elidir la /r/: [mođjó] 'mordió', [tʃéto] 'cierto'; y, b) sustituirla por una [l]: [gól̥da] 'gorda'. Debemos remarcar que esta restricción se cumple en todos los casos posibles; es decir, en ningún caso es violada.

Por otra parte, el segmento /r/ aparece siempre en rima a final de emisión: [komér] 'comer', [taβaxár] 'trabajar'. Nunca aparece en inicio doble. En sílaba inicial, o 1) no aparece: [tapíto] 'trapito', [fúta] 'fruta', [taβaxár] 'trabajar'; o 2) es sustituido por una lateral [l]: [tlen] 'tren', [blasíto] 'bracito', [klófono] 'micrófono'. En interior de palabra ocurre lo mismo: [óto] 'otro', [estiléjas] 'estrellas', [sekléto] 'secreto'.

/r/. Este segmento ya forma parte del inventario fonológico de la niña, aunque presenta gran variación en sus manifestaciones fonéticas. A inicio de palabra aparece generalmente como una 'rasibilada' [ř]¹⁰: [řezβalađija] 'resbaladilla', [řápiđo] 'rápido', [řexa,nó] 're-

¹⁰ Tomamos el término 'rasibilada' de la propuesta dialectológica de Zamora y Guitart (1982: 98) quienes la caracterizan fonéticamente como "una fricativa hendida, relativamente más tensa y estridente que [r] o [ř] y de articulación alveolar o posalveolar (prepalatal)". Dicho sonido constituye, de acuerdo con estos autores, una realización bastante común del fonema /r/ (vibrante múltiple) en el español chileno, tanto en inicio silábico simple como doble.

gañó', sin embargo, en un caso se manifiesta, en esta misma posición, como una vibrante simple antecedita por una oclusión: [ᵈrompjó] 'rompió' o como una lateral: [lompjó] 'rompió'. En otro caso de alternancia, aparece como una lateral precedida por una breve oclusión: [ᵈlóxo] 'rojo' o como una aproximante dental sonora [ð]: [ðóxo] 'rojo'. En un último caso de alternancia, aparece como asibilada [řezβáles] 'resbales' o como lateral: [lezβáles] 'resbales'. En mitad de palabra este segmento aparece o bien, como vibrante simple: [péro] 'perro' o bien como una asibilada [ř]: [buřítos] 'burritos', [aříβa] 'arriba'.

Entonces, podemos decir que, en esta niña, la consonante /l/ está presente en todas las posiciones silábicas. El segmento /r/ aparece de modo regular en inicio simple de sílaba y en rima, con la salvedad de que en esta posición sufre alguna transformación —un proceso reparatorio para impedir que se viole la restricción de (1)— si está seguida de una consonante coronal. Por otro lado, este segmento, al igual que /l/, no aparece jamás en inicio doble. Finalmente, el segmento /r/ ya aparece diferenciado tanto de /r/ como de /l/, pero presenta gran variabilidad en sus manifestaciones fonéticas.

Karla (3:4 años)

/l/. Karla manifiesta siempre este segmento como una lateral alveolar sonora¹¹. Aparece en inicio silábico simple en los siguientes contextos: a) a inicio de emisión: [léntes] 'lentes', [lámpara] 'lámpara', [létʃe] 'leche', [león] 'león'; b) en interior de palabra en posición intervocálica [řeló] 'reloj', [xáwla] 'jaula', [aɣwéloʃ] 'abuelos' y, c) en interior de emisión a principio de palabra precedida por vocal: [delimón] 'de limón', [aloʃ] 'a los', o bien precedida por consonante: [lozléntes] 'los lentes'. Aparece en rima a) a final de palabra y de emisión: [karakól] 'caracol', [ʃol] 'sol', [árβol] 'árbol'; b) en interior de palabra: [dúlʃe] 'dulce'; c) a final de pala-

¹¹ La niña cometió un par de *lapsus* en los que sustituyó una [l] en posición intervocálica por una [r]: [dera] 'de la' y [porkero] 'porque lo', y un *lapsus* en el que sustituyó una [l] en rima por una [m]: [ambérka] 'alberca'. Tales datos, sin embargo, no alteran el análisis propuesto debido a condición (numérica y analítica) de excepciones.

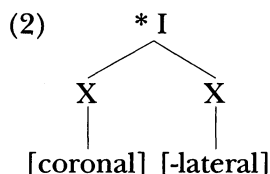
bra y mitad de emisión: [elke] ‘el que’. Aparece en inicio silábico doble ya sea en la sílaba inicial de la palabra: [bláŋko] ‘blanco’, [flóres] ‘flores’, [glóβo] ‘globo’; o bien, en la sílaba final: [tʃáŋklaʃ] ‘chanclas’.

Como se ve el segmento /r/ aparece de modo regular en cualquiera de las tres posiciones silábicas posibles: inicio simple, rima e inicio complejo.

/r/. Manifiesta este segmento como una vibrante simple sonora [r] y, en posición de rima, a veces como una retrofleja [ɾ]. Aparece en inicio silábico simple (siempre como vibrante simple) en interior de palabra en posición intervocálica: [eskaléras] ‘escaleras’, [páxaro] ‘pájaro’, [lámparas] ‘lámparas’. Aparece en rima a) a final de palabra y de emisión predominante como vibrante simple [r]: [flor] ‘flor’, [tíver] ‘Tiger’, [at^arapár] ‘atrapar’, y marginalmente, como una vibrante simple retrofleja: [ixóɾ]; y, b) en interior de palabra ya sea como una [r]: [árβoles] ‘árboles’, [kármén] ‘Carmen’, [βárko] ‘barco’; o bien como [ɾ]: [pwéɾta] ‘puerta’, [taɾʃán] ‘Tarzán’, [toɾtúga] ‘tortuga’. Aparece en inicio silábico doble a) en sílaba inicial: [gránde] ‘grande’, [gréta] ‘Greta’; y, b) en sílaba final: [řéfri] ‘refri(gerador)’.

Hay algunos casos en los que inserta un elemento esvarabático para romper el grupo consonántico en inicio de sílaba: [t^eres] ‘tres’, [kwát^oro] ‘cuatro’, [pjéd^ara] ‘piedra’, [at^arapár] ‘atrapar’, [est^eréjaʃ] ‘estrellas’. Obsérvese, sin embargo, que la inserción del elemento esvarabático ocurre sólo cuando en el inicio doble la primera consonante es [t] o [ð], es decir, es una consonante obstruyente coronal. Cabe agregar que la inserción del elemento esvarabático: a) nunca ocurre en grupos de inicio silábico cuyo primer miembro no sea una consonante coronal, b) ocurre de modo sistemático (es decir, sin excepciones), siempre que el primer miembro del grupo sea una consonante obstruyente coronal y el segundo sea una vibrante, y c) nunca ocurre en grupos consonánticos de inicio silábico cuyo segundo miembro sea una [l]. Ahora bien, en todos los casos en que el segundo miembro del grupo consonántico es una [l], la primera consonante es o bien labial (*v. gr.* [flor] ‘flor’) o bien dorsal (*v. gr.* [glóβo] ‘globo’), pero en ningún caso es coronal. De modo que la ausencia del elemento esvarabático en grupos cuyo segundo miembro es [l] puede ser atribuida tanto a la naturaleza de

la [l], como al hecho de que la primera consonante no es coronal. Siguiendo la primera hipótesis, es posible formalizar la siguiente restricción:



Esta restricción se lee del modo siguiente: “en un inicio silábico no puede aparecer un grupo consonántico cuyo primer miembro tenga el rasgo [coronal] y cuyo segundo miembro tenga el rasgo [-lateral]”.

Si, en cambio, seguimos la segunda hipótesis, la restricción puede ser planteada, basándonos en el Principio del Contorno Obligatorio (Leben 1973; McCarthy 1986; Yip 1988), en términos más generales:



Esta segunda restricción se puede leer en los siguientes términos: “en el ámbito *Inicio Silábico*, se prohíbe la adyacencia de dos rasgos [coronal]”. Dada la generalidad de la segunda restricción, es preferible a la primera. Ahora bien, si la aceptamos como válida, tendremos que suponer que la pronunciación “normal” que la niña haría de una palabra como *tlacoyo* sería [t^alakójo] ‘tlacoyo’ y no, por ejemplo, [tlakójo]. Ninguna de estas dos pronunciaciones aparece en los datos¹², lo que nos permite inclinarnos hacia la hipótesis de base más general.

Si seguimos la segunda hipótesis podemos concebir la aparición del elemento esvarabático como un proceso “reparatorio” que impide que se viole la restricción.

¹² El hecho mismo de que no aparezca este tipo de datos no es azaroso. Se debe simplemente a que los grupos consonánticos del tipo [tl] apenas existen en el español de México (debido al sustrato náhuatl) y, de hecho, no existen en otras variantes de la lengua, y a que los grupos del tipo [dl] ~ [ðl] no existen en ninguna variante de la lengua.

Por otro lado, si la restricción y el proceso reparatorio que acabamos de ilustrar, explican datos como [t^oreʃ] ‘tres’, entonces no es necesario suponer que la razón por la que la niña no realiza pronunciaciones como [treʃ] es que todavía no alcanza un dominio pleno de la producción de inicios silábicos complejos (cf. [flor] ‘flor’, [g^lóʃo] ‘globo’, [gránde] ‘grande’, [gréta] ‘Greta’). Por lo tanto, es posible afirmar que la /r/ aparece de modo regular en cualquiera de las tres posiciones silábicas posibles: inicio simple, rima e inicio complejo.

Esta niña produjo tres *lapses*. En el primero sustituyó la vibrante por una lateral fricativa [ɬ]: [bétdeʃ]; en el segundo, la elidió produciendo un alargamiento compensatorio de la consonante contigua: [em:ána] ‘hermana’ (cf. [ðoɾmimos] ‘dormimos’); y en el tercero fundió la vibrante con la fricativa coronal siguiente en una lateral fricativa: [taɬán] ‘Tarzán’ (cf. [taɬsán]). Ninguno de estos lapsus constituye un argumento sólido en contra del análisis que acabamos de exponer.

/r/. Manifiesta este segmento de tres modos: como una ‘r asibilada’ [ř], como una ‘r asibilada’ precedida por una breve oclusión [dř] y como una lateral fricativa [ɬ]. En inicio silábico simple a inicio de emisión aparecen las tres manifestaciones: [řóxo] ‘rojo’, [dřóxa] ‘roja’, [ɬána] ‘rana’, mientras que a mitad de emisión sólo ocurren las manifestaciones fonéticas [ɬ] y [ř]: [unařópa] ‘una ropa’, [unřeló] ‘un reloj’, [pétlo] ‘perro’. A pesar de esta variación libre, el segmento /r/ está ya bien establecido en el sistema fonológico de la niña y en su manifestación fonética se distingue con toda claridad de las otras dos consonantes líquidas /l/ y /r/. En suma, este segmento aparece de modo regular en inicio simple, la única posición en la que contrasta con las otras líquidas.

Es de esperar que posteriormente Karla fije como manifestación fonética canónica de /r/ ya sea la [ř] o la [ɬ]¹³. Este proceso de fija-

¹³ Cabe preguntarse si, en lo que respecta a las líquidas, el sistema fonológico de esta niña ya ha alcanzado su grado máximo de desarrollo o no. Esta pregunta, a su vez, puede ser dividida en dos preguntas más específicas. La primera es si la inserción del elemento esvarabático ilustrada con ejemplos como [t^ores] es un proceso transitorio, o bien forma parte de la gramática particular de la niña que se conservará durante toda su vida (tómese en cuenta que este proceso no es raro en adul-

ción no consumado, sin embargo, no impide afirmar que la niña ya ha establecido en su sistema fonológico las tres líquidas de la lengua, cada una en todas las posiciones silábicas posibles, pues de hecho, la niña posee ya tanto sílabas con rima ramificada (*v. gr.* [árβol] ‘árbol’) como sílabas con inicio ramificado (*v. gr.* [tʃájklas] ‘chanclas’).

Jesús (3:5 años)

/l/. Jesús manifiesta siempre este segmento como una lateral alveolar sonora. Aparece en inicio silábico simple en los siguientes contextos: a) a inicio de emisión: [lus] ‘luz’, [lén̄tes] ‘lentes’; b) en interior de palabra [pálo] ‘palo’, [béla] ‘vela’, [pélo] ‘pelo’. Aparece en rima: a) a final de palabra y de emisión: [asúl] ‘azul’, [sol] ‘sol’, [karakól] ‘caracol’; y, b) en interior de palabra: [dúlses] ‘dulces’. No aparece en inicio silábico doble: [púto] ‘Pluto’, [góβos] ‘globos’, [fóres] ‘flores’.

/r/. Este segmento parece estar establecido ya en el sistema fonológico del niño, aunque se manifiesta en forma fonética de diversos modos. En inicio silábico simple aparece en interior de palabra como [r]: [ájre] ‘aire’, [fóres] ‘flores’ o bien como [ð]: [naðís] ‘nariz’, [sombéðo] ‘sombrero’. En posición de rima aparece: a) en interior de palabra como [r]: [sírkulo] ‘círculo’, [bérðe] ‘verde’, y, en forma marginal, como [l]: [bélde] ‘verde’; en ocasiones, sin embargo, no aparece ninguna manifestación fonética: [pwéta] ‘puerta’, [aðíjas] ‘ardillas’, [báko] ‘barco’, [mjékoles] ‘miércoles’; b) a final de emisión como [r]: [tíver] ‘Tiger’, [kaér] ‘caer’. No aparece en inicio silábico doble: [óta] ‘otra’, [estéja] ‘estrella’, etc. A pesar de todas las vacilaciones que el niño muestra, parece estar en una etapa en que la /r/ ya se ha constituido en un segmento que, en el sistema fonológico, se opone a la lateral /l/, aunque todavía no ha fijado una realización fonética predominante para este segmento. Parece

tos hablantes de español). La segunda es si la fijación de una manifestación fonética canónica para la /r/ es requisito necesario para considerar que el desarrollo fonológico de la niña ha alcanzado su grado máximo. Ninguna de las dos preguntas, nos parece, puede tener una respuesta *a priori*. Probablemente, sólo siguiendo a la niña en sus años posteriores, mediante un estudio longitudinal, podríamos contestar tal pregunta. En todo caso, queremos remarcar que el grado de posibilidad de que la niña haya alcanzado ya su máximo grado de desarrollo es alto.

ser, según los datos, que el inicio silábico es la posición en la que el niño adquiere primero este segmento.

/r/. Este segmento ya se encuentra establecido en el sistema fonológico del niño. Aparece en posición de inicio silábico: a) en interior de palabra: [káro] 'carro', [góra] 'gorra'; y, b) a inicio de palabra: [rána] 'rana', [róxo] 'rojo'. Hay un solo caso en el cual el niño aún no produce una vibrante múltiple y en su lugar inserta una vibrante simple: [péro] 'perro'. Podemos considerar que esta emisión es un *lapsus*.

En resumen, en este niño la consonante /r/ aparece en inicio simple de sílaba y en rima, pero, en cambio, no aparece en inicio silábico doble. En el sistema fonológico del niño aparece ya la consonante /r/, la cual tiene, en posición de inicio, dos manifestaciones fonéticas en variación libre: [r] y [ð]; en rima muestra una todavía mayor cantidad de manifestaciones; en inicio silábico doble el niño aún no la produce. En el inventario del niño ya aparece la /r/.

Miguel (3:5 años)

/l/. En este niño, este segmento siempre se manifiesta como una lateral alveolar sonora. Aparece en inicio silábico simple en los siguientes contextos: a) a inicio de emisión: [lóβo] 'globo', [léntes] 'lentes'; b) en interior de palabra [sále] 'sale', [xúljo] 'Julio', [pélo] 'pelo'. Aparece en rima: a) a final de palabra y de emisión: [asúl] 'azul', [sol] 'sol'; b) en interior de palabra: [dúlses] 'dulces'. No aparece en inicio silábico doble: [pátano] 'plátano'; hay un caso en el cual elide la consonante que antecede a la líquida: [lóβo] 'globo'. De cualquier modo, resulta claro que todavía no posee grupos consonánticos de inicio de sílaba.

/r/. En primera instancia, parece que este segmento aún no está establecido en el sistema fonológico de Miguel. En inicio silábico simple, donde debiera aparecer este segmento aparece una aproximante dental sonora [ð]: [maðipósas] 'mariposas', [fóðes] 'flores', [bíβoða] 'víbora'. En posición de rima en interior de palabra, donde debiera aparecer este segmento aparece, en todas las emisiones, una [l]: [bálko] 'barco', [bá]lde 'verde'; no hay datos que nos permitan establecer lo que sucede en posición de rima a final de emisión. Tampoco aparece en inicio silábico doble: [sombéðo] 'sombbrero', [gaṇdóta] 'grandota'. Sin embargo, resulta interesante ver la siste-

maticidad que presenta el niño, ya que en todas sus emisiones produjo una fricativa dental sorda en inicio silábico, mientras que emitió una lateral alveolar sonora en rima. Estos datos pueden ser interpretados del modo siguiente: asumiendo *a priori* que ya existe una /r/ en el inventario fonológico del niño como un segmento distinto a la lateral /l/, podemos asumir que el segmento /r/ se realiza fonéticamente como [ð] en inicio silábico (la primera posición en la que se crean contrastes consonánticos), y que, en cambio, tal segmento todavía no se distingue de /l/ en posición de rima. A su vez, el hecho de que el niño emplee una [ð] como manifestación fonética de /r/ tiene por lo menos dos implicaciones. Por un lado, surge la pregunta obvia de por qué el niño emplea [ð] y no alguna otra consonante como la manifestación fonética de /r/. Si suponemos que el niño tiene la intención de diferenciar la /r/ de la /l/, no podemos esperar que emplee como manifestación fonética de /r/ una [l]. Y si el niño no puede emplear una [l] como manifestación de /r/, entonces tiene que recurrir al sonido que, en su inventario fonético, sea más acorde con los rasgos fonológicos de /r/. Creemos que tal sonido es [ð]¹⁴. Por otro lado, el empleo de [ð] como representante fonética de /r/ crea una neutralización entre las manifestaciones fonéticas de ésta y de /d/. Este es un asunto del que por falta de espacio no nos ocuparemos. Ahora bien, admitiendo la hipótesis anterior, podemos afirmar que ya existen en el niño un par de líquidas que contrasta en posición de inicio silábico intervocálico, que se manifiestan como [l] y [ð]. Es presumible que el niño en una etapa posterior, por un lado, fije la realización canónica de /r/ como la vibrante simple [r] (o bien, como alguna otra manifestación fonética, distinta de [ð], que le permita distinguir fonéticamente una /r/ de una /d/) y, por otro, extienda el contraste /l/ vs. /r/ a otras posiciones silábicas. Por otro lado, el niño no produce inicios silábicos dobles.

/r/. Este segmento aún no ocupa un lugar dentro del inventario fonológico del niño. De hecho es posible suponer que forma una

¹⁴ Keren Rice (1993) propone el nodo *Sonorant Voice* (SV), en sustitución del rasgo [resonante], para agrupar conjuntamente a las resonantes y las obstruyentes que funcionan como resonante dentro de un mismo sistema fonológico. Admitiendo que la [ð] posee el nodo SV, la similitud entre [r] y [ð] se hace evidente.

unidad fonológica junto con /r/. En inicio silábico simple donde debiera aparecer este segmento aparece una aproximante dental sonora [ð], ya sea en posición intervocálica: [káðo] ‘carro’, [búðo] ‘burrro’, o a inicio de emisión: [ðána] ‘rana’, [ðósa] ‘rosa’, justo igual que como ocurre con /r/. De forma marginal apareció una ‘r asibilada’ precedida de una breve oclusión [ʔ]: [ʔróxo] ‘rojo’, [ʔrelóx] ‘reloj’. El hecho de que, aparezca en inicio de palabra una aproximante distinta de [ð], nos hace pensar que el proceso de diferenciación entre /r/ y /r/ ya ha iniciado en el niño, y que pronto comenzará a manifestarse en inicio silábico en interior de palabra. De ser esto cierto, la tendencia de iniciar la diferenciación en inicio simple de sílaba, y no en rima o en inicio doble, se conserva.

En resumen, en este niño la consonante /l/ aparece en inicio simple de sílaba y en rima; pero en cambio, no aparece en inicio silábico doble. La consonante /r/ se da sólo en posición de inicio simple mediante la manifestación fonética [ð]; no aparece ni en rima, ni en inicio silábico doble. Este niño posee en su inventario fonológico dos líquidas: una [+lateral] y una [-lateral], la segunda de las cuales ha comenzado a dar muestras de una escisión que culminará en la diferenciación entre /r/ y /r/

Rafael (3:8 años)

/l/. En Rafael este segmento se manifiesta siempre como una lateral alveolar sonora. Aparece en inicio silábico simple: a) a inicio de emisión: [lóta] ‘pelota’, [ló’a] ‘lavadora’; b) en interior de palabra: [olé] ‘olé’, [mamíla] ‘mamila’, [óla] ‘hola’; y, c) a principio de palabra en interior de emisión: [lalúna] ‘la luna’, [lalétʃe] ‘la leche’. También se encuentra en rima: a) a final de palabra y de emisión: [asúl] ‘azul’, [sol] ‘sol’, [mal] ‘mal’; b) en interior de palabra: [kajlsón] ‘calzón’; y, c) a mitad de emisión: [elsol] ‘el sol’. En una ocasión el niño sustituyó la [l] por una [n]: [únse] ‘dulce’. Podemos considerar esta emisión como un *lapsus*. El segmento nunca se encuentra en inicio de sílaba doble: [góðo] ‘globo’, [fol] ‘flor’, [púto] ‘Pluto’, [tíroβáŋko] ‘tiro (al) blanco’¹⁵.

¹⁵ Esta emisión fue una repetición del niño como respuesta a un estímulo verbal de su padre.

/r/. Este segmento ya está establecido en el sistema fonológico del niño aunque aún muestra un alto grado de variabilidad en su realización fonética. En posición de inicio silábico en interior de palabra aparece como: 1) una vibrante simple con una articulación debilitada [mbé'fo] 'sombrero', [ló'fa] 'lavadora'; 2) una vibrante simple firmemente articulada: [iríto] 'pajarito', [xéras] 'tijeras', [tíroβáŋko] 'tiro al blanco'; o, 3) una ausencia total de este segmento: [mía] 'mira', [néo] 'dinero'. En posición de rima aparece: 1) una vibrante simple pero con una articulación bastante relajada: [bé'ðe] 'verde', [má'fta] 'Marta'; en una ocasión en vez de la vibrante el niño produjo una aspiración [bá'ŋko] 'barco'; 2) en una ocasión no apareció ningún segmento: [péta] 'puerta'. El segmento /r/ nunca aparece en inicio doble: [gá'nde] 'grande', [báso] 'brazo', [óta] 'otra', [téja] 'estrella'. A final de emisión, aparece una lateral debilitada: [lúka'] 'azúcar', [píntá'] 'pintar'. Conviene remarcar: a) que a pesar de todas las vacilaciones que el niño muestra, parece estar en una etapa en la que el segmento /r/ ya se ha incorporado a su sistema fonológico; b) que el niño está en proceso de fijar una realización canónica para este segmento; y, c) que la posición de inicio silábico parece ser en la que tal fijación está más cerca de ser alcanzada.

/r/. A inicio de palabra el niño sólo produjo las emisiones: [lólxo] ~ [lólxo] 'rojo'. A inicio de sílaba produjo una vibrante simple: [iríto] 'burrito', [péro] 'perro'; y, en dos ocasiones una asibilada: [gitá'ra] 'guitarra', [tjé'ra] 'tierra'. Los datos de este niño resultan muy interesantes pues, aunque todavía no fija una manifestación canónica para la /r/ (las manifestaciones fluctúan entre una vibrante simple, relajada o no, y una ausencia de sonido), las emisiones [gitá'ra] 'guitarra' y [tjé'ra] sugieren, en primera instancia, que ya hay una intención en el niño por distinguir /r/ de /r/. La emisión [tjé'ra] 'tierra' al igual que la de [tíroβáŋko] 'tiro al blanco' fue una repetición como respuesta a un estímulo verbal de su padre. La emisión [gitá'ra], por su parte, puede explicarse por la frecuencia con la que el niño oye esta palabra, debido a que su padre es guitarrista. Si aceptamos que, dejando de lado las emisiones anteriores, el niño produce de modo regular una vibrante simple [r] donde, de acuerdo con la pronunciación estándar de la lengua, debiera aparecer una vibrante múltiple (*v. gr.* [iríto] 'burrito', [péro] 'perro'), ten-

dremos que aceptar que, aunque en el inventario fonológico de este niño ya existen como segmentos distintos una consonante [+lateral] y una consonante [-lateral], todavía no existe un contraste pleno entre /r/ y /r/.

En resumen, podemos decir que en este niño la consonante /l/ aparece en inicio simple y en rima pero no en inicio doble. En su inventario fonológico, a la /l/ se opone una consonante [-lateral] en la que están contenidas tanto la /r/ como la /r/ de la lengua estándar. Esta consonante [-lateral] todavía no fija una manifestación fonética estable, ya sea predominante o única.

Alejandro (4:0 años)

/l/. Manifiesta siempre este segmento como una lateral alveolar sonora. Aparece en inicio silábico simple en los siguientes contextos: a) a inicio de emisión: [létʃe] 'leche', [lonɣanísa] 'longaniza'; b) en interior de palabra en posición intervocálica [tʃilindína] 'chilindrina', [pelóta] 'pelota', [alexándo] 'Alejandro'; c) en interior de emisión ya sea a principio de palabra: [delos] 'de los', o bien a final de palabra: [delótʃo] 'del ocho'. Aparece en rima a) a final de palabra y de emisión: [kwál] 'cuál', [sol] 'sol'; b) en interior de palabra: [dúlse] 'dulce', [última] 'última'; y, c) a final de palabra y mitad de emisión: [eltʃáβo] 'el chavo', [elmaésto] 'el maestro'. En inicio silábico doble o complejo no aparece /l/ en ninguna posición de palabra o emisión.

/r/. Alejandro manifiesta siempre este segmento como una vibrante simple sonora. Aparece en inicio silábico simple a) en interior de palabra en posición intervocálica [amarío] 'amarillo', [sombéro] 'sombbrero', [aβentúras] 'aventuras'; b) a final de palabra seguida de vocal: [poraki] 'por aquí', [aβéraβér] 'a ver, a ver'. Aparece en rima a) a final de palabra y de emisión: [βer] 'ver', [mexór] 'mejor', [mar] 'mar'; b) en interior de palabra (y de emisión): [kármen] 'carmen', [bárko] 'barco', [pórke] 'porque'; c) a final de palabra y mitad de emisión: [mexórno] 'mejor no', [sejórβaříva] 'señor barriga', [βérkómo] 'ver cómo'. En inicio silábico doble o complejo no aparece /r/ en ninguna posición de palabra o emisión.

El niño produjo algunos *lapsus* fonéticos: a) elidió una [r] intervocálica en una ocasión: [amaíjo] 'amarillo'; b) elidió una [r] en

rima en interior de palabra en dos ocasiones: [akwéðo] ‘acuerdo’ y [katóse] ‘catorce’. Estos *lapsus* son de escasa aparición.

/r/. Manifiesta este segmento predominantemente como una ‘r asibilada’ [ř] aunque en ocasiones como una aproximante dental sonora [ð]. Ambas manifestaciones fonéticas aparecen en inicio silábico simple a) en interior de palabra en posición intervocálica [kařítos] ‘carritos’, [búřo] ‘burro’, [βaříva] ‘barriga’ *vs.* [péðo] ‘perro’; b) a inicio de palabra: [řána] ‘rana’, [řóxa] ‘roja’ *vs.* [ðóxo] ‘rojo’. La escasez de datos no permite observar si ya hay o no una tendencia clara hacia la fijación de [ř] como la manifestación fonética “normal” de la /r/ o no en este niño. De cualquier modo, nos parece que tal segmento ya forma parte de su sistema fonológico.

En resumen, podemos decir que en este niño las consonantes /l/ y /r/ aparecen de modo regular tanto en inicio simple de sílaba como en rima; y no se producen en inicio doble bajo ninguna circunstancia. La consonante /r/ aparece en inicio simple (la única posición en que contrasta con /r/). Su manifestación fonética fluctúa entre una asibilada [ř] y una aproximante [ð]. Es esperable que esta alternancia fonética cese con el tiempo a favor de la rehilada [ř]. De cualquier modo, tal fijación forma parte de algo a lo que podemos llamar “implementación fonética” que no contradice la afirmación de que el segmento /r/ ya forma parte del inventario fonológico del niño.

Perla (4:0 años)

/l/. Esta niña produce siempre este segmento como una lateral alveolar sonora. Aparece en inicio silábico simple en los siguientes contextos: a) a inicio de emisión: [létʃe] ‘leche’, [las] ‘las’, [lo] ‘lo’; b) en interior de palabra en posición intervocálica [pelótas] ‘pelotas’, [kolóres] ‘colores’, [papelíto] ‘papelito’; c) a principio de palabra precedida por una vocal: [dela] ‘de la’, [akfíles] ‘aquí les’, [íla] ‘y la’; y, d) a principio de palabra precedida por una consonante: [suzlénʃtes] ‘sus lentes’, [unláðo] ‘un lado’, [enla] ‘en la’. Aparece en rima a) a final de palabra y de emisión: [kwál] ‘cuál’, [sol] ‘sol’, [asúl] ‘azul’, [gárβamel] ‘Gárgamel’, [árβol] ‘árbol’; b) en interior de palabra: [dúlʃe] ‘dulce’, [álʃjen] ‘alguien’, [soltár] ‘soltar’; a final de palabra y mitad de emisión: [delríó] ‘del río’, [elke] ‘el que’. Se da en inicio silábico doble o complejo: [plúto] ‘Pluto’, [flor] ‘flor’,

[plása] ‘plaza’, [glóbo] ‘globo’. En todos los casos anteriores, la consonante /l/ aparece en la sílaba inicial de la palabra. No hay casos en que se produzca en sílaba no inicial (por ejemplo, [kópla] ‘copla’), aunque tampoco ocurre lo contrario (por ejemplo, [kópa] ‘copla’). Suponemos que este segmento aparece de modo regular en cualquiera de las tres posiciones silábicas posibles: inicio simple, rima e inicio complejo.

/r/. La niña manifiesta este segmento como una vibrante simple sonora. Aparece en inicio silábico simple: a) en interior de palabra en posición intervocálica [péro] ‘pero’, [karikatúras] ‘caricaturas’, [tiburón] ‘tiburón’; b) a final de palabra seguida de vocal: [puréso] ‘por eso’, [atrapára] ‘atrapar a’. Ocurre en rima a) a final de palabra y de emisión: [flor] ‘flor’, [asér] ‘hacer’, [ma:r] ‘mar’; b) en interior de palabra: [ermána] ‘hermana’, [kwérpo] ‘cuerpo’, [bérdē] ‘verde’; c) a final de palabra y mitad de emisión: [númerfaj] ‘*number five*’, [buskárapara] ‘buscar para’, [desírmamila] ‘decir mamila’. También se da en inicio silábico doble o complejo a) en sílaba inicial: [trése] ‘trece’, [primos] ‘primos’, [grandóta] ‘grandota’; b) en sílaba en interior de palabra: [ǎfrénte] ‘enfrente’, [atrapár] ‘atrapar’, [nevrito] ‘negrito’; y, c) en sílaba final: [pjédras] ‘piedras’, [tígre] ‘tigre’, [maéstro] ‘maestro’. En suma, este segmento aparece de modo regular en cualquiera de las tres posiciones silábicas posibles: inicio simple, rima e inicio complejo.

/r/. Perla manifiesta este segmento como una vibrante múltiple sonora [r]. Aparece en inicio silábico simple: a) en interior de palabra en posición intervocálica [monserát] ‘Montserrat’, [góra] ‘gorra’, [péra] ‘perra’ o bien precedida por una consonante: [enríke] ‘Enrique’; b) en inicio de palabra y emisión: [rósa] ‘rosa’, [rené] ‘René’; y, c) en inicio de palabra a mitad de emisión precedida por una consonante: [konróxo] ‘con rojo’, [delrektángulo] ‘del rectángulo’, o bien, precedida por una vocal: [međjoróxo] ‘medio rojo’, [kóróxo] ‘con rojo’. En suma, este segmento se presenta de modo regular en inicio simple, la única posición en la que contrasta con /r/. Además, en algunos casos, aparece una vibrante múltiple [r] en rima: [pérla] ‘Perla’, [atrapár] ‘atrapar’ estas manifestaciones fonéticas se oponen a otras como [kárla] ‘Karla’, [bolár] ‘volar’, pero no en el plano fonológico, sino en un plano estilístico, dado que en posición de rima, las dos vibrantes del español no contrastan. Por

último, en dos palabras ocurre una 'r asibilada' en rima: [ɪʁóʃ] 'Igor' y [aʁaél] 'Asrael'. El primer caso puede interpretarse como una realización estilística; el segundo, tal vez como una fusión de la secuencia /sr/.

Así pues, esta niña ya posee en su inventario fonológico las tres líquidas de la lengua y las manifiesta en su forma fonética canónica (respectivamente, [l], [r] y [r]) en todas las posiciones silábicas en las que aparecen en el español.

Jimena (4:7 años)

/l/. La niña manifiesta siempre este segmento como una lateral alveolar sonora. En inicio silábico simple se da en los siguientes contextos: a) a principio de emisión: [lúna] 'luna', [létaſ] 'letras', [leónes] 'leones'; y, b) en interior de palabra: [rezβalaðíja] 'resbaladilla'. Aparece en rima: a) a final de emisión: [árβol] 'árbol', [sol] 'sol'; y, b) en interior de palabra: [último] 'último' [kúlpa] 'culpa'. También en inicio silábico doble, sólo en cinco emisiones: [pláta] 'plata', [bláŋka] 'blanca', etc.; mientras que en otras once emisiones no muestra grupos consonánticos de inicio silábico: [púto] 'Pluto', [góbō] 'globo', etc. Estos datos nos muestran que la niña está en una etapa de expansión de la lateral /l/ hacia la posición de inicio doble.

/r/. Este segmento ya está establecido en el sistema fonológico de la niña. Aparece en inicio silábico simple en interior de palabra [seréβro] 'cerebro'. También en rima: a) en interior de palabra [bérdē] 'verde', [párke] 'parque'; y, b) a final de emisión: [xuvár] 'jugar', [alkansár] 'alcanzar'. En inicio silábico doble ocurre sólo en tres emisiones: [kwáðros] 'cuadros' [nwéſtras] 'nuestras', [seréβro] 'cerebro', mientras que en la mayor parte de las palabras no sucede así: [tistéſas] 'tristezas', [óto] 'otro', [létaſ] 'letras', etc. La niña ya ha incorporado la /r/ a su sistema fonológico; sin embargo los datos muestran que apenas comienza a manifestarla en posición de inicio doble.

/r/. Este segmento ya se encuentra presente en el inventario fonológico de la niña. Aparece en inicio silábico tanto en posición interna de palabra: [korjéndo] 'corriendo', como en inicio de palabra y de emisión: [rána] 'rana', [réjna] 'reina', [róxo] 'rojo'.

En resumen, tanto /l/ como /r/ se dan de modo regular en inicio simple de sílaba y en rima, mientras que en inicio doble apenas

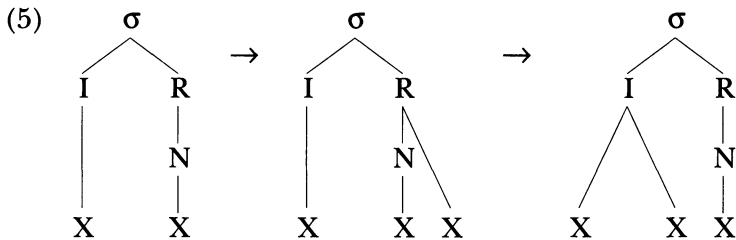
empiezan a manifestarse. La expansión de ambas consonantes hacia la posición de inicio doble parece ser paralela. La consonante /r/ ya se encuentra establecida en la posición de inicio silábico, la única en que contrasta con /r/ y /l/.

Comparación entre los sistemas individuales

Dados los resultados individuales, es fácil darse cuenta de la existencia de dos implicaciones en el desarrollo fonológico de los niños. Por un lado, el contraste entre líquidas se establece primero entre la lateral y las dos vibrantes tomadas como unidad (con una vibrante simple [r] como manifestación fonética canónica) y, sólo posteriormente, se da el contraste entre las dos vibrantes. Esto lo podemos representar del siguiente modo:

(4) /l/ → /r/ → /r/

Por otro lado, en la complejización de la estructura silábica, la ramificación de rima precede a la del inicio, como se ilustra enseguida:



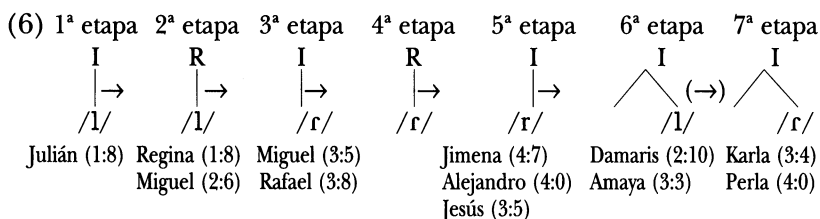
Cabe preguntarse si estas dos implicaciones se entrelazan de algún modo para crear implicaciones más específicas, o bien, si cada una lleva su propio desarrollo sin interferir una con otra. Para contestar esta pregunta, elaboramos la siguiente tabla¹⁶:

¹⁶ En esta tabla los recuadros marcados con X indican que el niño ya produce de modo regular el sonido indicado en la posición silábica indicada. En la última

TABLA
Comparación entre los sistemas individuales

	<i>Inicio simple</i>		<i>Rima</i>		<i>Inicio simple</i>	<i>Inicio doble</i>	
	/l/	/r/	/l/	/r/	/r/	/l/	/r/
Regina (1:8)	X		X				
Julián (1:8)	X						
Miguel (2:6)	X		X				
Damaris (2:10)	X	X	X	X	X	X	
Amaya (3:3)	X	X	X	X	X	X	
Karla (3:4)	X	X	X	X	X	X	X
Jesús (3:5)	X	X	X	X	X		
Miguel (3:5)	X	X	X				
Rafael (3:8)	X	X	X				
Alejandro (4:0)	X	X	X	X	X		
Perla (4:0)	X	X	X	X	X	X	X
Jimena (4:7)	X	X	X	X	X	(X)	(X)

En este cuadro aparecen los niños ordenados de acuerdo con su edad. A partir de los datos contenidos en él, es posible establecer la siguiente ruta general de desarrollo:



De acuerdo con esta ruta, en una primera etapa de desarrollo, los niños producen sólo la /l/, en inicio simple. En la segunda etapa, este mismo segmento aparece también en rima. En una ter-

fila, correspondiente a Jimena (4:7), los paréntesis indican que el sonido en cuestión todavía no se produce de modo sistemático (*i.e.* mayoritario), aunque en los datos haya evidencia de una tendencia hacia esto. Para los fines siguientes, consideraremos que (X) = Ø.

cera etapa, además, los niños tienen una /r/ en inicio simple. Para la cuarta etapa, la /r/ ha expandido su aparición a la posición de rima¹⁷. En la quinta etapa aparece, por fin, la otra líquida, /r/, en la única posición en que contrasta con las otras dos, en inicio de sílaba. La sexta y la séptima etapa, son aquellas en las que aparecen en la segunda posición de un inicio doble, respectivamente, /1/ y /r/. Los datos de dos de los niños (Damaris y Amaya) sugieren que es posible dividir la aparición de inicios dobles del modo siguiente: C + /1/ seguida de aparición de C + /r/. Los datos de Jimena (4:7), sin embargo, muestran que, por lo menos en el desarrollo de esta niña, la aparición de inicios complejos se lleva a cabo al mismo tiempo con ambas líquidas¹⁸. Así pues, parece que las etapas 6 y 7 pueden constituirse en sólo una, o bien, ser peldaños separados.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

En los análisis individuales han quedado de manifiesto ciertos procesos que no podemos considerar generales, sino particulares a cada niño. Piénsese, por ejemplo, en la restricción que Perla (4:0) tiene respecto a la coaparición de una obstruyente coronal más [r] en inicio doble de sílaba y, también, su particular modo de impedir la insertando una vocal esvarabática; o la de Amaya (3:3) de acuerdo con la cual no puede aparecer una /r/ en rima si la sílaba siguiente comienza con una consonante coronal; o, finalmente, en el proceso por el cual Regina (1:8) duplica las sílabas y sólo permite la ocurrencia de ciertas consonantes (oclusivas sordas) en inicios de palabra cuando

¹⁷ Por un lado, Miguel (3:5) y Rafael (3:8) manifiestan una /r/ en inicio simple, pero no en rima. Por otro lado, Jimena (4:7) Alejandro (4:0) y Jesús (3:5) manifiestan ya una /r/ en rima, pero también manifiestan ya una /r/. Si bien la suposición de que la /r/ se extiende a la posición de rima antes de que aparezca la /r/ en posición de inicio no se corrobora en los datos, tampoco hay casos que demuestren lo contrario (por ejemplo, que un niño produzca /r/ en inicio silábico sin producir todavía /r/ en rima). Ante la falta de evidencia, asumimos como válido el paso 4 en la ruta de desarrollo, esperando que tal paso reciba una corroboración empírica en un estudio posterior.

¹⁸ Debe recordarse, sin embargo, que en Jimena (4:7) la producción de líquidas en inicio doble todavía no es un hecho consumado.

no hay duplicación. Estos procesos no tienen carácter general, sino que son particularidades de la gramática de cada niño¹⁹.

Las implicaciones ilustradas en (4) y (5) son constantes en las tendencias universales y su validez tipológica va mucho más allá de su comprobación en español. Por ejemplo, aquella según la cual para que haya inicios dobles debe haber consonantes en rima, se constata en lenguas como el japonés, en la que hay sílabas con una nasal /n/ en rima, pero que sin embargo no tienen inicios silábicos dobles²⁰; o bien, el hecho de que el contraste entre un segmento [+lateral] y uno [-lateral] (en español, tanto, /l/ y /r/) precede a un contraste entre dos tipos de vibrantes (en español /r/ y /r/) se corresponde con el hecho de que no se reportan lenguas humanas en las que se encuentre éste entre dos tipos de vibrantes sin que haya, por lo menos, una lateral. De hecho, el número de contrastes entre laterales, dentro de un mismo sistema fonológico específico, suele ser mayor que el número de los que hay entre vibrantes, si bien lo más común es que en cada sistema haya dos líquidas, una [+lateral] y una [-lateral]²¹. Además, la cantidad de sistemas fonológicos en los que la única líquida es una lateral es mayor que la cantidad de sistemas en los que la única líquida es una vibrante (normalmente una vibrante simple), pero incluso, en este último caso, muy a menudo a nivel fonético aparecen tanto [l] como [r] en distribución complementaria.

¹⁹ Es probable que éstos no sean procesos particulares (es decir, únicos e irrepetibles) en un sentido estricto. Sin embargo, es obvio que no tienen un carácter general y que no parece haber una necesidad lógica (ni biológica) para que aparezcan en todos los niños hablantes de español en determinado estado de desarrollo lingüístico. Si estos tres procesos ocurren en más niños hablantes de español, distintos a los observados en este estudio, y si constituyen un conjunto (o subconjunto) de procesos "típicos" durante la adquisición de la lengua, es un asunto que requiere, en nuestra opinión, de evidencia empírica a gran escala.

²⁰ Cf. Carreira (1991), donde se establece una similitud entre la marcación que subyace a la adquisición de tipos de sílabas y a la marcación de tipos de sílaba establecida mediante criterios tipológicos.

²¹ Maddieson (1984) afirma que "of 230 languages with 2 or more liquids, 96 have more laterals than r-sounds, whereas only 23 have more r-sounds than laterals. The remainder have equal number of the 2 major types of liquids" (Maddieson, 1984: 82-83).

Los datos anteriores confirman el carácter no marcado de las laterales respecto a las vibrantes y refuerzan la validez de la implicación de (4), según la cual una distinción entre un segmento [+lateral] y un segmento [-lateral] ocurre antes que la que se da entre dos segmentos [-lateral].

Al lado de las implicaciones de carácter universal, la ruta de desarrollo ilustrada en (6) explica la tendencia que siguen los niños en la adquisición del español. Ésta surge del entrecruce de otras dos de implicación universal expresadas en (4) y (5). La ruta de (6) no puede tener un carácter universal por el simple hecho de que el entrecruzamiento entre tipos de sílabas y tipos de líquidas variará de lengua a lengua dependiendo del tipo de sílabas y del tipo de líquidas que tenga la lengua en cuestión (*cf.* Stampe 1969; Edwards 1973). Así pues, parece que en el desarrollo del sistema fonológico los niños muestran procesos y restricciones universales, comunes a todas las lenguas (como las implicaciones vistas en 4 y 5) otros, comunes a todos los hablantes de una misma lengua (en este caso, el español), como la ruta de 6, y tendencias particulares, que varían de un individuo a otro.

Fuera de la formalización quedan los *lapsus*, fenómenos que no proporcionan pistas sobre el grado de desarrollo fonológico del individuo, y que, más bien, apuntan a las condiciones físicas y/o mentales y al grado de concentración de los hablantes en el momento preciso de la enunciación, entre otros factores. Los *lapsus*, de hecho, no son exclusivos de los niños.

Queda por averiguar si las variaciones libres, es decir, las fluctuaciones entre varias manifestaciones fonéticas para un mismo segmento que mostraron varios niños, pueden ser parametrizables cuantitativa y/o cualitativamente. Creemos que pueden serlo, pero la confirmación de esta creencia supondría realizar un trabajo adicional al que hemos realizado. Lo dejamos para un futuro.

Aunque los datos sugieren en términos generales que el desarrollo fonológico se da de modo más acelerado en las niñas que en los niños (así es bastante claro, por lo menos para los sujetos entrevistados), no nos atrevemos a establecer esto como una generalización y menos aún a tratar de darle una explicación. No negamos, por supuesto, la posibilidad de un estudio enmarcado en la sociolingüística que confirme o desmienta esta tendencia y, que incluso, sea

capaz de proporcionársela. Tal estudio, sin embargo, habría de considerar una cantidad de datos muy superior a la de los aquí estudiados, así como un mayor número de sujetos entrevistados.

Parece claro, por otro lado, que la edad no es determinante respecto al grado de desarrollo fonológico en el niño, por lo menos bajo ciertos límites. ¿Por qué razón Karla (3:4 años) tiene un sistema fonológico mucho más desarrollado que, por ejemplo, Alejandro (4:0 años)? Para responder esta pregunta, a nuestro parecer, habría que indagar en la historia particular de cada uno de ellos, en el tipo de relaciones lingüísticas y comunicativas que establece con quienes lo rodean. No negamos la posibilidad de que tal pregunta sea contestada adecuadamente, pero, de nueva cuenta, tal contestación requeriría un tipo de estudio bastante distinto al que aquí hemos desarrollado.

Nos interesa remarcar, por último, que a pesar de las diferentes estrategias que cada niño utiliza en la conformación de su sistema fonológico, al final, en unos cuantos meses o años, todos desembocharán en sistemas muy parecidos, si no es que idénticos, que les proporcionaran competencias lingüísticas comparables.

BIBLIOGRAFÍA

- BERKO, J. y R. BROWN (1960), "Word association and the acquisition of grammar", *Child development* 31: 1-14.
- CARREIRA, MARÍA (1991), "The acquisition of spanish syllable structure", en D. Wanner y D. A. Kibbee (eds.), *New analyses in romanic linguistics*, JBPC, pp. 3-17.
- EDWARDS, MARY LOUISE (1973), "The acquisition of liquids", *Ohio State University Working Papers in Linguistics* 15: 1-54.
- HERNANDORENA, CARMEN, LUCIA MATZENAUER y REGINA RITTER LAMPRECHT (1997), "A aquisição das consoantes liquidas do portugues", *Letras de Hoje* 32: 7-22.
- LEBEN, WILLIAM (1973), *Suprasegmental phonology*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- LLEÓ, CONXITA (1997), *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*, Visor, Madrid.

- MADDIESON, IAN (1984), *Patterns of sounds*, Cambridge University Press, Cambridge, Massachusetts.
- MADDIESON, IAN y PETER LADEFOGED (1996), *The sound of the world's languages*, Blackwell Publishers, Oxford.
- MARTÍNEZ CASAS, REGINA y VÍCTOR MANUEL ALCARAZ ROMERO (1998), "La fonología de las primeras palabras del español de la ciudad de México: una relectura a lo propuesto por Roman Jakobson", *Función* 17-18: 21-34.
- MCCARTHY, JOHN (1986), "OCP Effects: Gemination and antigemination", *Linguistic Inquiry* 17, 2: 207-264.
- RICE, KEREN D. (1993), "A reexamination of the feature [sonorant]: The status of sonorant obstruents", *Linguistics* 69: 308-344.
- STAMPE, DAVID (1969), "The acquisition of phonetic representation", *Papers from the Fifth Regional Meeting* (Chicago Linguistic Society), pp. 443-454.
- YIP, MOIRA (1988), "The obligatory contour principle and phonological rules: a loss of Identity", *Linguistic Inquiry* 19, 1: 65-100.
- ZAMORA, JUAN C. y JORGE GUITART (1982), *Dialectología hispanoamericana*. Almar, Salamanca.

VACILACIÓN Y ENTONACIÓN. DATOS EN EL HABLA INFANTIL MEXICANA

SYLVIA ÁVILA HERNÁNDEZ
El Colegio de México

*Language acquisition is to a great extent
the learning of how to make conversations.*

J. BERKO

*Hablar una lengua implica también
cantar en esa lengua.*

F. D'INTRONO

INTRODUCCIÓN

Después de realizar un estudio exploratorio sobre los marcadores discursivos de vacilación (*MV*) en una muestra de habla adulta del español mexicano¹, en este trabajo, me interesa conocer, por una parte, a) ¿cuáles formas de vacilación ocurren en el habla infantil y cómo se utilizan en la elaboración discursiva?, b) ¿qué diferencias pueden observarse en el desarrollo del lenguaje de acuerdo con la edad?, c) ¿cuáles elementos pueden contribuir a explicar tales diferencias?, d) ¿con qué funciones del lenguaje se asocian dichas formas? Por otra parte, se investiga si, en alguna medida, ciertos patrones de entonación guardan relación con las formas de vacilación y con cuáles de ellas. Sigo un estudio de tipo transversal en el cual, primero identifiqué en el habla infantil las marcas verbales de vacilación, de acuerdo con las clasificaciones propuestas para sus configuraciones más comunes. En segundo lugar, observo dos clases de

¹ Ávila (1999).

entonación, que podrían asociarse con las formas de vacilación: de contorno final de enunciado y de contorno no final. En caso de haber algún tipo de correspondencia entre los *MV* y ciertos elementos entonativos, indico cómo se da esa relación.

Algunos marcadores discursivos han sido tratados en la literatura lingüística como portadores de funciones emotivas y fáticas²: en el análisis de mi *corpus* observo la ocurrencia de tales funciones en la interacción, a través de las formas de vacilación y, además, algunos vínculos con los fenómenos melódicos.

Corpus

El *corpus* de este trabajo lo formé con los diálogos entre cada uno de los participantes en mi investigación: tres niños y tres niñas, y conmigo. Las grabaciones las realicé en una escuela privada de la Ciudad de México, con niños de 4, 6 y 9 años, procedentes de familias mexicanas de estrato social medio. En esta muestra se busca observar distintas etapas en el desarrollo del lenguaje, abarcando desde el más temprano ingreso al ambiente escolar hasta una etapa avanzada de la socialización en éste.

Conversé con los niños en torno a tres tópicos: a) la composición de su familia y su lugar con respecto a los hermanos mayores o menores, con preguntas como *¿Tienes hermanos?*, *¿Tú eres el mayor?*; b) un acontecimiento del pasado donde el niño hubiese sido protagonista, como por ejemplo su última celebración de cumpleaños, del Día del Niño o del Día de las Madres en la escuela, preguntando *¿Qué hiciste en tu cumpleaños?*, *¿Quién estuvo en tu fiesta?*, *¿Cuánto tiempo duró la fiesta?*, *¿Cómo era tu pastel?*, *¿Y el Día del Niño qué hacen?*; c) sus pasatiempos preferidos, con preguntas del tipo *¿Qué es lo que más te gusta hacer?*, *¿A qué juegas?*, *¿Qué haces cuando llegas de la escuela?*, *¿Cuándo te gusta jugar?*, *¿A dónde vas?* En el marco de una conversación informal, al interactuar verbalmente con ellos, favorecí en lo posible una atenuación de los efectos de lo que Camaioni (1979: 328) define como una *relación asimétrica* entre niño y adulto, la cual

² Como ejemplos de ello están, entre otros, Cepeda y Poblete (1996), Christl (1996) y Rojas (1981).

representa “a function of the quantity and quality of knowledge of the world which the interlocutors assume and share with each other”.

Estas interacciones las grabé simultáneamente en audio y video para facilitar un acercamiento más completo a sus componentes verbales y no verbales. En la siguiente tabla se detalla la constitución del *corpus*.

TABLA 1
Constitución del *corpus*

<i>Código informante^a</i>	<i>Sexo</i>	<i>Fecha de nacimiento</i>	<i>Edad</i>
YAJ	Femenino	23.10.95	4; 7.20
ROB	Masculino	24.02.96	4; 3.20
YAS	Femenino	27.02.94	6; 3.15
SER	Masculino	15.10.93	6; 7.20
YOS	Femenino	24.03.91	9; 2.15
SAU	Masculino	15.04.91	9; 1.22

^a En adelante, estos códigos servirán para referirme a los participantes de mi muestra.

Transcripción

Dado que estas muestras de habla constituyen un medio idóneo para el estudio del lenguaje infantil en uso, observo los fenómenos de interés a través de un artificio teórico: la transcripción. Un dispositivo de esta índole debe cumplir con las exigencias de consistencia, claridad, legibilidad y facilidad de procesamiento, y compromete a asumir los supuestos teóricos en él expresados³.

He adoptado la división propuesta por Kerbrat-Orecchioni (1996: 23) para los tipos de material encontrados en la conversación: verbal, paraverbal y no-verbal. Para el primer tipo, he retomado el sistema gráfico de la ortografía convencional. Para el segundo, ante la necesidad de sistematizar diversos fenómenos paraverbales

³ Véanse las detalladas consideraciones de Ochs (1979: 44) acerca de la transcripción, vista como un proceso selectivo que refleja tanto los intereses específicos del investigador como sus hipótesis de trabajo.

(por ejemplo alargamientos, enunciados truncos, pausas) y entonativos, me serví del Sistema de Intercambio de Datos sobre Habla Infantil (CHILDES) sugerido por MacWhinney (1991, 2000), en particular de la simbología de su dispositivo CHAT (Códigos para el Análisis Humano de Transcripciones), a la cual consideré necesario añadir algunos diacríticos. En cuanto al tercero, el material no-verbal, en la medida en que puede resultar no sólo complementario, sino inclusive alternativo al verbal⁴, lo incluyo en líneas secundarias (%nov:), con datos de la videograbación relativos a elementos proxémicos y cinéticos. En la tabla 2 detallo el conjunto de las convenciones de transcripción.

Por lo que hace al *enunciado*, mi unidad básica para la transcripción, Escandell (1993: 34) lo caracteriza en cinco puntos: a) como una secuencia lingüística concreta, realizada por un emisor en una situación comunicativa; b) se define dentro de una teoría pragmática, de acuerdo con criterios discursivos; c) es unidad del discurso; d) su interpretación depende de su contenido semántico y de sus condiciones de emisión; e) se evalúa según criterios pragmáticos: es adecuado o inadecuado, efectivo o inefectivo.

Las conductas lingüísticas de los niños en sus intercambios verbales con un adulto se señalan en los ejemplos de acuerdo con los momentos de la estructura conversacional en los que surgen: introduciendo o cerrando una *secuencia*, un *intercambio*, una *intervención* o un *acto de habla*⁵.

⁴ Considérense las observaciones de Ochs (1979: 52) sobre el carácter alternativo de la conducta no-verbal.

⁵ En su propuesta sobre la organización estructural de la conversación, Tusón (1997: 60-64) caracteriza detalladamente estos términos, cuya definición aquí sintetizo: secuencia, unidad conversacional “delimitada por aspectos temáticos, por el cambio de actividad discursiva y/o por la alteración en la constelación de los interlocutores”; intercambio, “la unidad dialogal mínima”; intervención, “cada una de las aportaciones de los participantes (...), es la unidad máxima desde el punto de vista monologal”; acto, “se refiere a las funciones ilocutivas e interactivas de las diferentes intervenciones”.

TABLA 2
Convenciones de transcripción^a

Notación del material verbal, paraverbal y no-verbal:

/	<i>sílaba siguiente con acento de intensidad: es/cuela</i>
:	<i>alargamiento fónico</i>
::	<i>pausa entre sílabas de la misma palabra</i>
#i #i	<i>pausas silenciosas dentro de un enunciado, según su duración</i>
+...	<i>enunciado incompleto o trunco</i>
+	<i>a inicio de línea, indica que el hablante completa su enunciado</i>

Entonación en contorno final de enunciado:

-/	<i>**ascendente</i>
-^	<i>*ascendente-descendente</i>
-.	<i>descendente</i>
-∨	<i>*descendente-ascendente</i>
-!	<i>exclamativa ascendente</i>
-?	<i>**interrogativa ascendente</i>
-??	<i>***interrogativa ascendente y redundante (de cortesía)</i>
=	<i>***neutral</i>

Entonación en contorno no final de enunciado:

-'	<i>ascendente</i>
->	<i>*ascendente-descendente</i>
-	<i>descendente</i>
-<	<i>*descendente-ascendente</i>
,	<i>neutral</i>

Convenciones gráficas:

Mayúsculas	<i>Inicio de enunciado o de intervención.</i>
Negritas	<i>En los ejemplos citados, resaltan la parte específica que se desea señalar.</i>
% nov:	<i>Líneas secundarias de materiales no verbales: gestos, movimientos, etc.</i>
[/////]	<i>***Lo ininteligible o inaudible para una adecuada transcripción.</i>

^a Para representar los cambios entonativos de doble movimiento, añado los símbolos descritos con *.

Distingo los contornos finales ascendentes no-interrogativos de los interrogativos gracias a los símbolos descritos con **.

Añado, además, los símbolos descritos con ***.

Consideraciones generales

Desde el enfoque interaccionista asumido en estas líneas, se postula el predominio de un desarrollo progresivo para la actividad lingüística, gracias al contacto con la realidad sociocultural cotidiana. Asimismo, se apoya una concepción dinámica del lenguaje como medio de interacción socio-comunicativo-cultural, en el que los niños interactúan con su entorno a través de sus intercambios verbales⁶.

El papel activo de los individuos es esencial para explicar su interacción comunicativa: los niños son vistos como seres con iniciativa, capaces de crear productos lingüísticos originales de manera espontánea, adecuada y pertinente. Los jóvenes hablantes se encuentran inmersos en un proceso permanente de prueba de su lengua, aunque no de forma totalmente consciente: las necesidades prácticas de socialización imponen a sus *actuaciones* exigencias mínimas, mediatas e inmediatas, de pertinencia. Al usar el lenguaje, se hallan insertos en un sistema de coordenadas contextuales y espaciotemporales que restringen su actuación verbal a un conjunto no infinito de opciones. En esa medida, hablar de Adquisición del Lenguaje (AdL) es evocar un proceso interactivo e intersubjetivo⁷ en el cual *un* hablante busca entenderse con *otro* sobre *algo* dentro de *un* contexto⁸.

Los niños son sensibles a los resultados prácticos de sus actuaciones

⁶ Autores como Ochs y Schieffelin (1995), Dore (1979) y Romaine (1984), además de Halliday (1982), son partidarios tanto de una perspectiva *nurture* para el tratamiento de los datos que arroja la actuación, como de un empirismo centrado en la espontaneidad de las situaciones comunicativas donde se pone en juego la lengua oral.

⁷ Véase la noción de intersubjetividad en J. Habermas (1990: 67-151), comprendida dentro de su teoría de la acción comunicativa, en la cual se concibe la necesidad de un saber intersubjetivo compartido por el Hablante (H) y el Oyente (O), saber resultante del entendimiento lingüístico a través de emisiones autorreflexivas. Dicha teoría incorpora también el concepto de mundo de la vida, de manera tal que el entramado de los mundos de la vida compartidos intersubjetivamente representa un trasfondo para el entendimiento entre H y O, y para la aparición de determinadas expectativas y pretensiones de validez (de verdad proposicional, de veracidad subjetiva y de rectitud normativa) en los participantes, con respecto a sus propios actos de habla.

⁸ La comprensión y la producción constituyen aspectos complementarios de un proceso, separables únicamente con fines analíticos. Ello no resta importancia

nes verbales y capaces de introducir modificaciones para desplegar una actividad lingüística más acorde con las necesidades comunicativas propias de sus entornos; si se retoma la noción conductista acerca de la *imitación*, pero en el sentido activo de *hypothesis testing*⁹, puede afirmarse que ellos llevan a cabo, en simultáneo, la adquisición paulatina de estructuras lingüísticas e interactivas de complejidad creciente, así como la de determinadas habilidades discursivas en el plano comunicativo.

Las etapas de desarrollo del lenguaje infantil se plantean desde el interaccionismo en términos de un *continuum*, de rangos de edades con momentos críticos observables –como el antes y después del ingreso a la escuela– y no en función de estadios discretos. Las propiedades del lenguaje adscritas a estos diferentes momentos críticos no pueden definirse categóricamente como conjuntos incluyentes o excluyentes de tales o cuales rasgos. Por ello, mi estudio se centra en la idea de etapas tempranas y tardías, que tienen como punto de referencia la entrada a la escuela¹⁰.

Los niños adquieren el lenguaje, entre otras finalidades, como instrumento para la comunicación, mediante la combinación interdependiente de dos nociones teóricas básicas: *competencia lingüística* y *competencia comunicativa*. La primera representa la direccionalidad de lo interno a lo externo, y la otra, una orientación de lo externo a lo interno: sólo esta bidireccionalidad de los acontecimientos lingüísticos explica el que el entorno sociocultural influya de manera decisiva para que los niños consoliden o no su adquisición lingüística. Partiré entonces de la noción de *competencia comunicativo-cultural*, dentro de la cual se inscriben las habilidades discursivas para la interacción verbal destinada al entendimiento intersubjetivo. Algunos autores, atendiendo a ciertos aspectos específicos del lenguaje, hablan

a los estudios basados sólo en la producción, como el presente, aunque estoy consciente del carácter fragmentario que así cobra, vis-à-vis de la comprensión.

⁹ Meisel (1995: 20).

¹⁰ En algunas subdisciplinas de la AdL resulta de gran utilidad fijar etapas de acuerdo con edades precisas. Este es el caso en situaciones de diagnóstico clínico, por ejemplo.

también de *conversational competence*¹¹, de *intonational competence*¹² y de *narrative competence*¹³.

Tanto la adquisición como el desarrollo de la lengua materna representan procesos con grados de consolidación que sólo el microanálisis permite distinguir. Aspiro a una interdependencia multifactorial para explicar el conjunto de fenómenos lingüísticos (adquisición y desarrollo) que, por su propia naturaleza, representan a la vez un proceso y un producto de alta complejidad, tanto intrínseca (en la dimensión gramático-estructural) como interrelacional (en la dimensión pragmático-discursiva).

Si consideramos el habla infantil como un universo semiótico, el trabajo del lingüista consiste en identificar las formas encontradas en sus *corpora*, en descubrir las funciones que desempeñan y en sistematizar esquemas sobre los vínculos que sostienen. Dentro del complejo forma-función en este universo, interesa describir cómo los niños se apropian de ciertos recursos lingüísticos para transmitir sentido con sus emisiones.

Las funciones del lenguaje propuestas por Jakobson se inscriben en la línea de la tradición iniciada con Bühler y su teoría tripartita del signo. Desde la perspectiva de la AdL, Jakobson (1975: 356) considera la función fática como la primera que los niños aprenden, y sostiene que algunos mensajes sirven sobre todo para “establecer, prolongar o interrumpir la comunicación, para cerciorarse de que el canal de comunicación funciona, para llamar la atención del interlocutor o confirmar si su atención se mantiene”. La función expresiva, señala Jakobson (1975: 353), “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”. Sostiene que las

¹¹ Camaioni (1979: 326). La *competencia conversacional* comprende el intercambio dialogal y también el contexto físico, social y cultural donde tiene lugar la conversación, además del conocimiento de reglas conversacionales, en gran medida dependientes del contexto.

¹² Cruttenden (1997: 29). La *competencia entonativa* se entiende como la experiencia lingüística que permite a los hablantes la utilización discursiva de los recursos melódicos.

¹³ Quasthoff (1997: 73). La *competencia narrativa* se refiere al desarrollo de la actuación del niño cuando se enfrenta a determinadas peticiones de información en contextos de interacciones narrativas.

interjecciones representan el estrato puramente emotivo del lenguaje. En este sentido, la funcionalidad de las formas lingüísticas se desarrolla cualitativamente, en lo relativo a sus valores y a la pertinencia de su uso en determinadas situaciones comunicativas, hasta llegar a lo que Barriga Villanueva (1992: 101) explica como una profunda imbricación de ambas clases de funciones: “con el uso del lenguaje, lo fático se cumple en lo emotivo, y lo emotivo se manifiesta a través de lo fático”.

Observemos ahora las formas en que estas funciones se manifiestan en la interacción verbal de los niños con un adulto, para intentar mostrar sus diferencias en distintos momentos críticos del desarrollo.

Antecedentes sobre los marcadores de vacilación

De acuerdo con Laforest (1997: 1), las vacilaciones se definen como “la marque de l’élaboration progressive du discours. (Les hésitations) constituent un phénomène inhérent à la parole. On a affaire à ce qu’on pourrait appeler une micro-rupture du discours en cours de formulation définitive”. Para esta autora, existen tres tipos de marcas verbales de vacilación: a) *pausas oralizadas*; b) *repeticiones vacilatorias* y c) *rupturas sintácticas*.

Por su parte, Kerbrat-Orecchioni (1996: 18) sólo considera como vacilaciones aquellos segmentos discursivos que incorporan en sus motivaciones ingredientes de duda, inseguridad o titubeo, y las incluye en los marcadores que denomina *reguladores*, *captadores*, *fate-mas* o *retroalimentadores del canal* (*feedback channel*), mientras que, por su parte, Vincent (1993: 24, 50) señala:

L’oralisation de la pensée implique tous les phénomènes prosodiques: intonation, rythme, débit; l’enchaînement des énoncés: reprises, hésitations, restructurations, retours en arrière; les aspects paralinguistiques: gestes, postures, attitudes. Les marqueurs d’interaction (...) peuvent indiquer la volonté de garder le tour à la parole, dans les cas d’hésitation ou de recherche de mots par exemple¹⁴.

¹⁴ Considérese también la noción de marcadores de la puntuación oral en Vincent (1993: 60).

Bajo el enfoque interaccionista de la AdL, los autores¹⁵ sostienen que las primeras habilidades comunicativas, como el tomar parte en una conversación o el dirigir sus palabras a una determinada persona con un propósito específico, se aprenden dentro del círculo familiar. Al ingresar a la escuela, la interacción dentro del aula, en el patio y con los compañeros y maestros parece jugar un papel decisivo en el desarrollo de tales habilidades y, paulatinamente, las funciones del lenguaje se van haciendo más complejas en el caso de las funciones expresiva y fática, las emisiones propias de las etapas tardías llevan consigo la creciente multifuncionalidad de sus significados, como ya lo ha sugerido Halliday (1982). Por su parte, Romaine (1984) subraya la importancia de la contribución al desarrollo del lenguaje de las tres principales esferas de interacción del niño (familia, escuela y compañeros), así como su incidencia en el establecimiento de relaciones interpersonales.

Considerando que, a la edad de 6 años aproximadamente, los niños ya han adquirido las estructuras básicas de su lengua materna y algunas de las habilidades comunicativas indispensables, y que ello les permite entablar y sostener diálogos con adultos, parto de la siguiente hipótesis inicial: desde los 3 o 4 años, los niños ya poseen los recursos esenciales de la conversación, como parte de su competencia comunicativa, entre los que figuran las vacilaciones y, en caso necesario, pueden poner en marcha su mecanismo. Dado su reciente ingreso al ambiente escolar, en los más pequeños –los de 4 años– estas herramientas conversacionales se encuentran todavía en un estado latente, cercano al que guardaban en los años de la convivencia circunscrita al plano familiar; en ellos se inicia un proceso gradual de expansión, condicionado parcialmente por la exposición del niño a una diversidad de géneros. Por el contrario, en los mayores –los de 9 años–, el contacto prolongado con la escuela –durante ya algunos años– ha debido dejar una impronta en el desarrollo de su instrumental lingüístico y, por ende, han de poder apreciarse unidades sintagmáticas y léxicas más complejas, como parte de las cuales figuran los *MV*. Según esta hipótesis, los de edad intermedia –6 años– usarían formas de vacilaciones más semejantes a las formas

¹⁵ Barriga Villanueva (1992), Berko y Weintraub (1978), Camaioni (1979), entre otros.

empleadas por los de 9 que a aquellas usadas por los de 4, debido a una mayor convivencia dentro del ambiente escolar.

A continuación presento, en orden ascendente de edad y por parejas, los ejemplos de *MV* localizados en mi *corpus*.

Los marcadores de vacilación en el habla infantil

a) Las pausas oralizadas funcionan como relacionadores de segmentos discursivos, que colaboran en la construcción del acto de habla conversacional y en la solución de ciertas dificultades en la realización discursiva. Este tipo de pausas se hace presente por medio de alargamientos fónicos, elisiones o unidades fáticas, generalmente desprovistas de significado léxico y conocidas como muletillas o elementos expletivos. Coincido con Barriga Villanueva (1992) en que estos elementos enfatizan el mensaje, marcan cambios temáticos y llaman la atención del interlocutor.

Estas pausas permiten ampliar el tiempo disponible para el procesamiento de bloques informativos, contribuyendo así a los procesos mentales de codificación y decodificación. Hacen posible, además, la introducción de aclaraciones y favorecen la consecución del discurso, en la medida en que permiten al emisor minimizar silencios que el interlocutor pudiera interpretar como *lugares apropiados para la transición (LAT)*¹⁶ de locutor.

En el plano intradiscursivo identifiqué dos tipos de pausas oralizadas:

- Como *auxiliares de coherencia discursiva* permiten ampliar o reafirmar una idea antes de su emisión, al tiempo que su carácter retardador favorece la selección de las palabras adecuadas para lo que se desea expresar. Nótese que, en los ejemplos de los niños más pequeños (YAJ y ROB), están ausentes los verbos, en contraste con los hablantes mayores (SER, YOS y SAU), en cuyas construcciones sí se incluyen.

¹⁶ Tusón (1997: 55) caracteriza los LAT gracias al surgimiento de indicios tanto sintácticos (completitud oracional), léxicos (coletillas) y prosódicos (entonación descendente, pausa) como gestuales.

Sec. 4, Interc. 5

*INV: y qué más hubo en tu cumpleaños-/
 *YAJ: **Este:** pas/teles-'gela/tinas-'
 %nov: YAJ mira a su izquierda y a la cámara.
 *INV: Ajá-/
 *YAJ: **este:#i a:gua-**

Sec. 1, Interc. 5

*INV: Y quién estuvo en tu fiesta de cumpleaños-?
 *YAS: Mi madrina-'#i y yo y mi **herma:no**<
 *YAS: **y:** mis amigos<
 *INV: Mmm mmm-?
 *YAS: en **mi:** casa=
 %nov:

Sec. 1, Interc. 1

*INV: Este: tienes herma:nos<
 *INV: más chiquitos-' más grandotes-/
 *YOS: **Este:#i** tengo un hermanito chiquito-_
 %nov: YOS mira el techo.
 *YOS: de un año-.
 %nov: YOS mira a INV.
 *INV: Ajá-.
 *YOS: Es niño-.
 %nov: YOS mira a INV.
 *YOS: **Este:+...**
 *YOS\ Bueno yo **es:+...**
 *YOS: +yo fui gemela-' pero mi gemela se murió-'

- *Auxiliares de inserción explicativa:* permiten la inserción de bloques sintagmáticos, mediante los cuales los hablantes rectifican, precisan o complementan la enunciación en curso, al percatarse de algún faltante. Funcionan a manera de “paréntesis discursivos” y aparecen en el enunciado: a) entre pausa oralizada, seguida de una inflexión de contorno no final, y otra pausa de este tipo (SER); o b) entre dos inflexiones entonativas de contorno no final (YAJ, ROB y YOS).

Sec. 7, Interc. 5

*YAJ: Pero **y#i** y cuando:-'
 *YAJ: ya tomamos clase-'
 *YAJ: salimos al recreo-'

Sec. 2, Interc. 18

*INV: Quiénes vinieron-#i a la fiesta-?
 *ROB: Unos niños y unos#i **e:h#i este:+**.
 %nov: ROB mira el techo y el piso.
 *ROB: +esta mi prima-

Sec. 2, Interc. 6

*INV: Qué hiciste-?
 *SER: **Mmm** una fiesta de Micky-.
 *INV: A:h mira-!
 *SER: **Y:** regalaron#i **un:+...**
 %nov: SER muestra con sus manos el lugar donde se pone el prendedor.
 *SER: +de esos que se ponen aquí_ #i **un:** recuerdos-.

Sec. 4, Interc. 13

*INV: Es muy viejita-?
 *SAU: **E:h#i-**, **tiene:** cincuenta y #i tres años-.
 %nov: SAU mira a su izquierda, el piso y luego a INV.

Sec. 2, Interc. 4

*INV: Por qué te caís:te-.
 *ROB: Porque-, porque Dany me empujó-'
 %nov: ROB mira a INV.

*YAJ: **y en la hora del recreo-**
 *YAJ: **hacemos mucha tadea-**
 %nov: YAJ mira a INV.
 *YAJ: **y luego de mucha tadea-**
 *YAJ: **nos vamos a nuestras casas-**

*ROB: **porque-, porque como me hice para la orilla-+...**
 %nov: ROB mira el techo, a INV y luego el piso.
 *INV: Ajá.
 *ROB: **+porque estábamos rien:do-**
 %nov: ROB se rasca la nariz con la mano izquierda y mira el piso.
 *ROB: **me empujó y me inyectaron-**

Sec. 1, Interc.1

*YOS: Y luego<
 *YOS: **a la hora de:#i del parto-**
 %nov: YOS mira a INV.
 *YOS: **este: se fijaron ahí+...**
 %nov: YOS mira el piso y luego a INV.
 *YOS: **+ora sí se fijaron que éramos dos-**
 *YOS: **y:#i+...**
 %nov: YOS mira a la cámara, a INV y a su derecha.

Sec. 2, Interc. 1

*SER: Yo:~, **yo soy el más grande yo:+...**
 *SER: **+mi hermana:#i mediana y-₋**
 *SER: **mi hermanito chiquitito-**

Hasta aquí, los tipos a) y b) coinciden con las formas adultas¹⁷. Entre los niños, sin embargo, no encontré pausas oralizadas en el nivel interdiscursivo, como sí ocurre entre los adultos.

El discurso resultante de los segmentos discursivos enlazados mediante pausas oralizadas queda marcado como una fragmentación, con múltiples intervalos entre sus partes constitutivas, que he denominado panorama de “mosaico”.

Como se aprecia en la tabla 3, los niños mayores emplean formas sintagmáticas y léxicas más elaboradas, que podrían asociarse con un uso menos restringido de la diversidad de *MV*. Los niños de edad intermedia, por su parte, usan un número de enunciados y palabras más cercano al utilizado por los de mayor edad, mientras que los más jóvenes muestran un número inferior de enunciados y unidades léxicas: así lo muestra el índice *Mean Length of Utterance* (MLU), provisto por el dispositivo para el Análisis Computarizado del Lenguaje (CLAN) de CHILDES.

b) En lo relativo a las repeticiones vacilatorias en el habla infantil (cabe recordar que no toda repetición implica vacilación). Éstas apa-

¹⁷ En lo que sigue, me refiero al habla adulta con base en los resultados de Ávila (1999).

recen sistemáticamente en todas las entrevistas y cumplen diversas tareas conversacionales, como corroborar que el canal de comunicación sigue abierto o para indicar que la información se ha recibido.

TABLA 3
CHILDES - CLAN - MLU

<i>Código informante</i>	<i>Número de enunciados</i>	<i>Número de palabras</i>	<i>MLU</i>
YAJ	218	781	3.583
ROB	282	1 015	3.599
YAS	248	1 073	4.327
SER	352	1 682	4.778
YOS	340	1 486	4.371
SAU	341	1 178	3.455

Por su parte, Laforest (1997: 1) considera vacilatoria “toute répétition non motivée d’un segment”. En mi opinión, estas repeticiones involucran partes idénticas y contiguas del discurso, que no aportan contenidos conceptuales nuevos: son nexos conversacionales que relacionan segmentos enunciativos, tienen identidad formal y sirven como elementos fáticos. Estas repeticiones favorecen una elaboración menos apresurada, facilitan el procesamiento de datos en la memoria, y constituyen un apoyo para sostener tanto la emergencia del discurso como los vínculos entre interlocutores. Al igual que en el habla adulta, todas las categorías gramaticales son susceptibles de repetirse en el lenguaje infantil; lo mismo parece ocurrir con frases e inclusive con enunciados completos, hasta alcanzar el término de la pieza enunciativa.

En el plano intradiscursivo, sólo identifiqué un tipo de repetición vacilatoria:

- De *complemento*, que permite al locutor re-presentar completa una pieza léxica que en un primer bloque discursivo (S1) sólo se había articulado parcialmente, esto es, se trata de la “reparación” de un trozo fónico de S1 que se emprende en un S2.

Sec. 4, Interc. 12

*YAJ: Mi mamá me estaba jalando con fuerza-'
%nov: YAJ mira sus manos y el cable que en ellas
enredó.

*YAJ: y m+...

*YAJ: +y me solté y le di una patada-

Sec. 6, Interc. 8

*ROB: y a veces puede echar-'
*ROB: in: in/cendio por su cola-

Sec. 1, Interc. 5

*SER: Ya en jul+...

*SER: +en julio-/

Sec. 1, Interc. 1

*YOS: y que a lo mejor la bebé se mov+...

*YOS: +se movía-' o sea yo-

Sec. 1, Interc. 1

*INV: Cómo te llamas a ver-/

*SAU: Saúl Al:+...

*SAU: +completo-?

*INV: Ajá.

*SAU: Saúl Alán Rosas Alvarado-

El reducido número de ejemplos hace pensar que los niños no parecen tener tendencia a “reparar” material verbal pronunciado de forma incompleta –como sí sucede a menudo entre los adultos: los niños, o bien repiten todo el bloque completo de S1 en S2, o abandonan definitivamente su intento léxico para dar paso a otro distinto.

En el plano interdiscursivo identifiqué dos tipos de repeticiones con vacilación:

- De *reafirmación*: permiten al locutor confirmarse en su papel, conservar el uso de la palabra y, llegado el caso, recuperar el hilo de la conversación. Entre los interlocutores niños no registro disputas importantes por interpretar los LAT como posibilidades de arrebatarse al otro el uso de la palabra. Sec. 4, Interc. 5

Sec. 4, Interc. 5

*INV: Son animalitos<

*ROB: Sí-

%nov: ROB voltea la cabeza a su derecha.

*INV: A:h ya!

*ROB: Como+/-

*INV: Y qué hacen-

*ROB: +como los#i que: están en la selva-

%nov: ROB mira el piso y juega con el cable

*ROB: Pelean-'

Sec. 2, Interc. 9

*INV: Tú#i tu tu hermano y tú eran los únicos-/
 *INV: que no#i tenían papá-?
 *YAS: Sí teníamos **pero**+...
 *YAS: **+pero** no vinieron-.
 *INV: O sea-, ese día no estaban los papás-?

Sec. 3, Interc. 10

*INV: Por eso el pastel para +/.
 *SER: El de Mickey era **de**: ci+...
 %nov: SER mira hacia su derecha.
 *SER: **+de** cuando cumplí los cinco-.
 *INV: A:h-!

- De *cooperación*: surgen cuando, ante un faltante léxico, los hablantes cooperan, favoreciendo a un tiempo la codificación y el conjunto de la interacción.

Sec. 5, Interc. 6

*INV: De dónde salieron los +/.
 *YAS: Picachús-?
 *INV: Ajá-.
 *YAS: Salieron de otro cam:po-^

Sec. 2, Interc. 25

*INV: Duró todo el día-?
 *ROB: Sí-.
 %nov: ROB mira a INV.
 *ROB: Hasta la noche-.
 %nov: ROB mira el piso y a INV.

Sec. 6, Interc. 4

*YOS: Esa pintura se quita-.
 *INV: Ah-' es de la pintura que se cae+...
 *YOS: Ajá-.
 *INV: +con agua o con qué-/
 *YOS: Ajá-.

Apertura

*INV: Ves-?
 *INV: Germán me está ayudando-,
 *INV: porque yo todavía no puedo manejar bien la+...
 *SAU: **La grabadora**-?
 *INV: **La grabadora**-.
 *INV: Imagínate-!

En el habla infantil analizada abundan los casos de *eco*, que Crutenden (1997: 95) caracteriza como preguntas que dudan de todo o parte de un enunciado anterior de otro hablante, cuyo núcleo cae en lo que denomina información *dada* vs. información *nueva*. Se trata de solicitudes de repetición, gracias a las cuales los hablantes confirman su comprensión del mensaje. En todas las entrevistas, el *eco*, total y parcial, es una constante de parte de los niños; su presencia en el habla adulta estudiada con anterioridad no parecía tener la misma importancia. Ésta se perfilaría entonces como una peculiaridad del habla infantil.

c) Finalmente, en el caso de las rupturas sintácticas, Laforest (1997: 1) considera como tal: “toute rupture syntaxique marquant une reprise de l'énoncé en cours”. Estas vacilaciones ocasionan microrrupturas del orden sintáctico-semántico del enunciado en elaboración, dando lugar a *enunciados truncos* si son totales, y a *reformulaciones* si son parciales. En aquéllos, hay una cancelación definitiva del intento enunciativo, mientras que en éstas las repeticiones de bloques discursivos con contenidos conceptuales similares no son idénticas ni necesariamente contiguas. Conviene aclarar que, como en los otros tipos de *MV*, no toda ruptura implica vacilación.

Los enunciados truncos o *truncamientos* constituyen otra constante encontrada en el habla infantil. De la abundancia de ejemplos se infiere que, en los desempeños discursivos de los niños, pareciera haber una cierta inestabilidad, vistas las continuas cancelaciones de las emisiones iniciadas y los numerosos cambios en sus construcciones sintácticas.

Sec. 2, Interc. 5

*INV: Y a poco va a haber pastel-?

*YAJ: Sí:-V

*INV: Sí-?

*INV: Y qué más?

*YAJ: Lo va a part+...

*YAJ: Gela/ti:nas-'

Sec. 3, Interc. 1

*INV: Y cuéntame el día del niño qué hacen-.

*YAS: Mmm es+...

*YAS: Ni:ño-.

%nov: YAS mira al techo.

*YAS: Jugamos-.

Sec. 1, Interc. 1

*YOS: O sea el doctor-'+...

*YOS: Le hicieron el ultrasonido a mi mamá-.

Sec. 2, Interc. 29

*INV: Cómo-' era tu pastel-.

*ROB: Era de Tarzán y: uno+...

%nov: ROB mira a su izquierda y el techo.

*ROB: Era de Cenicienta-.

%nov: ROB mira a INV.

Sec. 3, Interc. 7

*INV: Y cómo quedaste-?

*SER: Todo+...

%nov: SER muestra con sus manos en la cara

%nov: cómo se le llenó de pastel.

*INV: Y me limpiaron con servilletas-.

Sec. 6, Interc. 4

*INV: Cuál-.

*SAU: E:h el+...

*SAU: Uno de: de:#i+...

%nov: SAU mira el piso, el techo, a su derecha

%nov: y luego a INV,

%nov: mientras indica dos con los dedos.

*SAU: +dos muñequitos-.

En cuanto a las reformulaciones, son dos los tipos identificados en el habla infantil (y no tres como en las formas del habla adulta): las de *rectificación* y las de *trueque léxico no contiguo* (no aparecen las de trueque léxico contiguo).

Los enunciados de *rectificación* se presentan cuando un cambio morfológico en una misma pieza léxica ayuda al hablante a concluir su enunciado. Por ejemplo en los verbos, cambios de modo, tiempo, aspecto o forma de perífrasis verbal; en los sustantivos, modificaciones de género o número.

Sec. 4, Interc. 1;

*YAJ: Paty no porque#i a la mejor **ha de 'ber estado**+...

*YAJ: **+estuvo** enferma-

Sec. 4, Interc. 3

*ROB: y otro tiene la let+...

%nov: ROB mira a la cámara.

*ROB: **+la:#i el** número tres-

Sec. 9, Interc. 1

*INV: Oye y que pasa que pasa

*INV: si sales bien en la escuela

*YAS: Mi papá **mes-#i me** felicitan-

*YAS: y me van a llevar a MacDonalds-

Sec. 3, Interc. 22

*SER: Y a mi hermana le regalaron<

*SER: un botecito de **perritos-** una de **perritas-**, así-

Sec. 1, Interc. 1

*YOS: +yo fui gemela-' pero mi gemela se murió-'

*INV: Ándale!

*YOS: porque no sabían que **era**+...

*YOS: +que **éramos** dos-

Sec. 3, Interc. 5

*INV: Cómo es eso-

*SAU: **Es+//**.

*SAU: **Son#i** como platitos **#i-**, pero voltearlos-

Los enunciados de *trueque léxico no contiguo* implican dos unidades léxicas de contenido conceptual similar, que se transforman de S1 a S2, y que no aparecen inmediatamente una junto a la otra. No parece casual el no haber encontrado en los niños más pequeños ejemplos de estas vacilaciones, pues suponen la existencia de un acervo léxico considerablemente amplio que, en YAJ y ROB, se encuentra en el inicio de su expansión. Observemos los ejemplos:

Sec. 7, Interc. 5

*SER: Mi mamá luego vino por mí-'

*SER: y me **com**+...

*SER: y me **dió** dinero-

*SER: y ya compré un boing-

Sec. 2, Interc. 2

*YOS: Mi **tío#i** -' o sea-, bueno mi **padrino**-'

%nov: YOS mira a la cámara y luego a su derecha.

*YOS: mmm:+...

Sec. 4, Interc. 10

*SAU: Hay veces que no traigo ni la tarea-'

%nov: SAU mira a INV.

*SAU: por **estar** con él-, **jugar** con él-.

La información cuantitativa provista por el CLAN respecto a la frecuencia léxica presentada en la tabla 4 indica que el número de tipos diferentes de palabras usadas en las emisiones infantiles tiende a aumentar con la edad.

TABLA 4
CHILDES - Frecuencias léxicas

<i>Código informante</i>	<i>Diferentes tipos de palabras usadas</i>	<i>Número de palabras usadas</i>
YAJ	611	1 930
ROB	754	2 377
YAS	636	2 058
SER	777	2 641
YOS	725	2 397
SAU	713	2 369

Como se habrá podido observar en los ejemplos, algunas formas de *MV* son más frecuentes que otras, pero en ninguna entrevista los niños prescinden de todos los tipos de ellas.

Ahora mencionaré sucintamente algunas observaciones sobre el material no-verbal en mi *corpus*, que se limitarán a dos casos: a) el *simultáneo*: cuando las manifestaciones corporales complementan a las emisiones verbales; y b) el de *ausencia*: cuando las emisiones verbales no se acompañan de ninguna manifestación corporal. De manera general, el primer caso es el más abundante, pues los marcadores verbales de vacilación suelen acompañarse de algún tipo de manifestación corporal: cambios de dirección y de destinatario en la mirada, movimientos de la cabeza, de los dedos, etc. En los enunciados afirmativos y negativos se presenta también el caso de uso simultáneo, y el de ausencia, ambos acompañados de movimientos de cabeza *ad hoc*, si bien en estos enunciados no siempre hay vacilación. Como sostiene Ochs (1979: 52) "verbal means are employed con-

jointly with nonverbal means and together they convey the child's intentions".

Un primer acercamiento a la entonación

Desde los estudios pioneros de mediados de siglo¹⁸ hasta los más recientes¹⁹, la investigación sobre el sistema entonativo ha constituido una preocupación constante en los trabajos lingüísticos, tanto para el español como para otras lenguas²⁰. La controversia en este terreno comienza con los desacuerdos sobre los criterios para definir la entonación y las unidades pertinentes en su análisis.

Entre las definiciones más pertinentes para mi estudio, sobresalen cuatro. La de Cruttenden (1997: 7), en la cual "intonation involves the occurrence of recurring pitch patterns, each of which is used with a set of relatively consistent meanings, either on single words or on groups of words varying length". La de Quilis (1993: 410), para quien entonación es "la función lingüísticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expresiva de la frecuencia fundamental en el nivel de la oración". La de Selting (1987: 779), quien considera la entonación como "the contour or melody of speech in terms of the temporal organization of perceived pitch of utterances", y agrega "contours can be globally falling, rising or staying level" (1987: 781). Y, por fin, la de Halliday (1990: 271, 274) para quien:

the melodic unit of the language [that] is generally referred to as the tone group. The tone group is not only a phonological constituent; it also functions as the realization of a unit of information in the discourse. Spoken discourse takes the form of a sequence of information units.

Las posiciones de estos autores obedecen a su pertenencia a momentos y corrientes diferentes de los estudios entonativos, a sa-

¹⁸ Entre ellos destacan los clásicos de Tomás Navarro (1944, 1961).

¹⁹ Quilis (1988, 1993) y Sosa (1999), entre otros.

²⁰ Deben considerarse los trabajos sobre entonación de Garnica (1977), Selting (1987) y Halliday (1990), entre otros.

ber, *análisis de configuraciones* (Cruttenden y Selting), *análisis de niveles* (Quilis), y perspectiva *sistémico-funcional* de la gramática sistémica (Halliday). No obstante, considero dichas posiciones como complementarias, pues cada una ha aportado lo suyo a una primera comprensión de lo que Sosa (1999: 253) califica de “tan complejo conjunto de fenómenos como son las significaciones señaladas por la entonación del español”.

Para la delimitación práctica de los cambios entonativos en mi *corpus* de habla infantil, veremos ahora cómo las aportaciones de estos autores enriquecieron los criterios adoptados en la transcripción.

Buscando establecer los límites del *grupo de entonación*, Cruttenden (1997) identifica varios tipos de pausas, según los lugares donde ocurren, y determina sus funciones: sólo las de *límite* (*boundary pauses*) y las de *vacilación* (*hesitation pauses*) interesan aquí. Las primeras, se introducen a menudo entre constituyentes sintácticos mayores; suelen ser silenciosas, aunque pueden oralizarse o inclusive borrarse en la conversación, con el propósito de tomar o conservar el turno de habla. En cuanto a las pausas de vacilación, Cruttenden las relaciona con fenómenos de duda y asegura que aparecen dentro del grupo de entonación, antes de palabras de alto contenido léxico y en puntos de baja probabilidad transicional, pero siempre antes de constituyente menor. Las pausas de vacilación no conforman propiamente material verbal y, sin embargo, dada su distribución en las unidades sintácticas de la cadena hablada, son un tipo de éstas, pero silenciosas y por posición. Aunque están relacionadas con el grupo de entonación, pues se encuentran en su interior, no representan ni sus límites ni los del enunciado. Cruttenden atribuye a las pausas de límite una duración mayor que a las de vacilación.

Por otro lado, Cruttenden (1997: 91) atribuye a los patrones tonales una serie de significados constantes, asociados a tres tipos de *tones* (o tonemas en terminología de Sosa): a) tonemas ascendentes dependientes, presentes en contornos no finales de unidad sintáctica, que señalan dependencia informal y no finalidad, y se han transcrito como -' o bien como ->; b) *ascendentes independientes*, que se encuentran en unidades sintácticas autónomas (como mi enunciado) para señalar incertidumbre, como por ejemplo en las coletillas -^; los he transcrito como -?, -V, -!, en el caso de preguntas con marcado ascenso final del fundamental o como -/ en las emisiones que,

sin palabra interrogativa, tienen también un ascenso final; c) *descendentes*, que indican algo acabado, definitividad, finalidad, posibilidad de separación; son más comunes en final de enunciado declarativo que en posición no final, y, cuando se usan en construcciones interrogativas e imperativas, le añaden estos matices al sintagma enunciativo; los he transcrito con el signo -.

En mi análisis de *MV* debo añadir ahora un nuevo tipo: las *pau-sas no-oralizadas de vacilación*, transcritas con el símbolo #i y constituidas por silencios vacilatorios, que pueden identificarse por aparecer incrustadas, dentro del grupo de entonación:

a) Entre un *MV* y un *S2*; como se observa en los siguientes ejemplos, puede tratarse de una frase nominal que forma parte de una enumeración:

Sec. 4, Interc. 5

*INV: y qué más hubo en tu cumpleaños-/
 *YAJ: Este: pas/teles-'gela/tinas-'
 %nov: YAJ mira a su izquierda y a la cámara.
 *INV: Ajá-/
 *YAJ: **este:#i** a:gua-

Sec. 2, Interc. 18

*INV: Quiénes vinieron-#i a la fiesta?
 *ROB: Unos niños y unos#i **e:h#i** este:+...
 %nov: ROB mira el techo y el piso.
 *ROB: +esta mi prima-

O bien, puede tratarse del inicio de una frase verbal:

Sec. 1, Interc. 1

*INV: Este: tienes herma:nos-<
 *INV: más chiquitos-' más grandotes-/
 *YOS: **Este:#i tengo** un hermanito chiquito-_
 %nov: YOS mira el techo.
 *YOS: de un año-.
 %nov: YOS mira a INV.
 *INV: Ajá-.
 *YOS: Es niño-.
 %nov: YOS mira a INV.
 *YOS: Este:+...
 *YOS: Bueno yo es:+...
 *YOS: +yo fui gemela-' pero mi gemela se murió-'

b) entre una entonación en contorno no final de enunciado y un S2, donde la pausa no oralizada puede seguir a una inflexión entonativa ascendente, como se observa en el siguiente ejemplo:

Sec. 1, Interc. 5

*INV: Y quién estuvo en tu fiesta de cumpleaños?

*YAS: Mi madrina-?#i y yo y mi herma:no<

*YAS: y: mis amigos<

*INV: Mmm mmm-?

*YAS: en mi: casa=

Así, dentro de las fronteras enunciativas se relacionan los *MV* con la entonación; las pausas no oralizadas de vacilación aparecen dentro del grupo de entonativo, antes de unidades con un peso léxico importante, por ejemplo, entre los miembros de una enumeración. Recordemos que no toda pausa silenciosa implica necesariamente una vacilación.

Por su parte, Quilis subraya en el nivel lingüístico, tres funciones de la entonación que distingue como *integradora*, *distintiva* y *delimitadora*, de las cuales sólo me interesan las dos primeras. La *integradora*, que permite la transformación de las palabras en enunciados, es decir, de unidades apelativas en unidades comunicativas, considerando que el enunciado “está doblemente señalado: por su forma gramatical y por la entonación, (que es) el recurso más común y el más elemental del enunciado” (Quilis, 1993: 426). La función *distintiva* radica en la distinción entre enunciados con sentido no finito y aquellos con sentido finito, esto es, en el reconocimiento por parte de los hablantes de enunciados con movimiento ascendente o descendente de los movimientos de la frecuencia fundamental (F0).

De Quilis (1993: 419) retomo también la noción de grupo de entonación, definido como “la porción de discurso comprendida entre dos pausas, entre pausa e inflexión del fundamental, entre inflexión del fundamental y pausa, o entre dos inflexiones del fundamental, que configura una unidad sintáctica más o menos larga o compleja”. Si no se especifica cuidadosamente a qué tipo de pausas se refiere Quilis, su definición podría inducir a error al hacer creer que los límites del grupo de entonación se corresponden con los de la unidad sintáctica. En virtud de que, por una parte, en el interior del enunciado pueden encontrarse varias inflexiones del fundamental

—entre las cuales se producen distintos grupos entonativos—, y de que, por otra parte, de acuerdo con Cruttenden, sólo se hallarán pausas de vacilación dentro de estos grupos, es necesario circunscribir la definición de Quilis a las pausas no oralizadas de vacilación, vinculadas por Cruttenden como pausas de vacilación con límites de constituyentes menores. Aquí me parece pertinente recordar la idea de Navarro Tomás (1961: 30) sobre *grupo fónico*, concebido como “la porción de discurso comprendida entre dos pausas o cesuras sucesivas de la articulación; consta de ordinario de varios grupos de intensidad; puede, sin embargo, reducirse a una sola palabra”, con la cual asocio también estas pausas no oralizadas de vacilación.

Asimismo, con base en los patrones de entonación expresiva de Quilis (1993: 445) distingo entre cuatro tipos de preguntas: a) *pronominal enfática*, el cual termina en forma descendente y palabra interrogativa, transcrita como -.; b) *pronominal con matiz de cortesía*, que usa dos marcas para la misma función: terminación ascendente en contorno final y palabra interrogativa, transcrita como -?; c) *imperativa*, con fundamental ascendente y sin palabra interrogativa, transcrita como -/; y d) *confirmativa*, donde una secuencia con fundamental descendente, transcrita como -, -? o como <, está seguida de una palabra final con fundamental ascendente del tipo *no?*, *verdad?* (o coletillas).

De Selting rescato la importancia del análisis auditivo en los trabajos sobre entonación, ya que para este autor sólo las reacciones del interlocutor ante los diversos patrones entonativos usados en la conversación pueden otorgar validez a la asignación de funciones comunicativas específicas de dichos patrones, y constituyen el único criterio legítimo para descubrir la dimensión conversacional de este sistema.

Frente a trabajos de corte fonológicos, como los realizados por Pierrehumbert (1980) desde una perspectiva generativa autosegmental, basados exclusivamente en análisis instrumentales, autores como Sosa (1999: 248) insisten:

Tan necesario es el conocimiento de las posibilidades y limitaciones del aparato fonador previo al establecimiento de principios lingüísticos, como indispensable es tener un conjunto lo más coherente posible de intuiciones lingüísticas, antes de buscar los elementos físicos de los fenómenos melódicos del habla. En este terreno, el mejor análisis

es el que presenta las dos facetas del estudio del significante melódico simultáneamente, relacionados e imbricados a través de un modelo coherente y explícito.

Por otra parte, es pertinente recordar aquí la idea de Halliday sobre entonación, y tener presentes tres aspectos: a) la importancia de los fenómenos entonativos como delimitadores de unidades discursivas de información; b) las funciones emotivas que desempeñan tales fenómenos; y c) la ayuda que presta el uso de estos fenómenos para desambiguar mensajes en el nivel pragmático de la lengua, esto es, su función significativa en enunciados como los siguientes, donde la presencia o ausencia de determinados contornos melódicos puede cambiar el sentido del mensaje:

- *ROB: Los Pokémon-' son niños-' así normales-? *ROB: Los Pokémon-' son niños_ así normales-.
- *INV: Para voltearlas-< no-? *INV: Para voltearlas-' no-.

No olvidemos que, en el terreno de la AdL, Halliday (1982: 254) postula la aparición temprana de un proto-sistema entonativo en el niño, y registra desde los 19 meses la presencia de contornos tonales ascendentes y descendentes, asociados a funciones básicas del lenguaje: a la función *matética* o de conocimiento la relaciona con el tono descendente, mientras que a las funciones instrumental o reguladora (que exigen una respuesta) las vincula con el tono ascendente. Cuando constatamos en los jóvenes hablantes una amplia utilización de estos tonos, corroboramos, en parte, algunas de las intuiciones de Halliday al respecto.

Entonación y marcadores de vacilación en el habla infantil

En seguida preciso algunas ideas generales para un acercamiento al estudio de la asociación de MV con los grupos de entonación en el habla infantil.

a) El nexo entre las fronteras del grupo de entonación definido por Quilis y las del enunciado –tal como lo he considerado aquí– es

la de inclusión; así, las pausas de vacilación (Cruttenden), o las no oralizadas, en mis términos, no representan ni los límites del grupo de entonación, ni los del enunciado: sólo se manifiestan en su interior. Puede parafraseársele de la siguiente forma: grupo de entonación es “la porción del discurso comprendida entre dos pausas (de límite), entre pausa (de vacilación) e inflexión del fundamental, entre inflexión del fundamental y pausa (de vacilación), o entre dos inflexiones del fundamental, que configura una unidad sintáctica más o menos larga o compleja”. Con esto, dentro de mi análisis de *MV*, los “paréntesis discursivos” cuyas fronteras se habían considerado hasta aquí como constituidas por dos pausas oralizadas, pasan ahora a especificarse en términos entonativos como grupos que puede tener marcados sus lindes: a) por entonación ascendente y pausa oralizada, o viceversa; b) o por dos entonaciones ascendentes, como se observa en los ejemplos para las pausas oralizadas de inserción explicativa. Así, de acuerdo con el trabajo de autores como Cruttenden, una tipología pormenorizada de pausas en la conversación se impone antes de llegar a proponer una unidad para los análisis entonativos.

b) En el nivel auditivo, las pausas de límite constituyen las fronteras entre enunciados no truncos, y pueden identificarse con menor grado de incertidumbre gracias a que tienen una duración mayor que las no oralizadas de vacilación, lo cual posibilita la presencia de una inflexión entonativa más marcada que la hace más fácilmente perceptible al transcribir. La decisión de considerar el enunciado como unidad básica de transcripción, y no los cambios melódicos en el discurso, parece corresponder también con esta distinción entre pausas de límite (interenunciativas) y pausas no oralizadas de vacilación (intraenunciativas).

Una seria reflexión acerca de la complejidad para una representación adecuada de recursos lingüísticos de presencia evanescente de las pausas de límite, las pausas no oralizadas de vacilación, las pausas oralizadas o las inflexiones entonativas, de basarse únicamente en criterios auditivos. Por ello, en la polémica acerca de cuáles son los medios teórico-prácticos idóneos para describir de la entonación, aunque el análisis auditivo es un criterio perceptual para conocer el sistema entonativo, debe complementarse debidamente con técnicas instrumentales.

c) Los *MV* y la entonación co-ocurren en los enunciados –o algu-

nas de sus partes constitutivas— que expresan duda, titubeo, no finalidad e incertidumbre, como las enumeraciones y las expresiones parentéticas. Las pausas oralizadas se sitúan entre inicio de enunciado y contorno entonativo no final, entre dos contornos entonativos no finales, o entre un contorno entonativo no final y uno final. A partir de los ejemplos dados para las pausas oralizadas, se sigue que el terreno para su surgimiento se halla dentro de las fronteras del grupo de entonación.

En síntesis, el enunciado como punto de partida para los análisis entonativos resulta de utilidad, en virtud de las relaciones que en su interior sostienen los grupos de entonación separados por pausas no oralizadas de vacilación, mientras que los primeros constituyen, al parecer, la unidad mínima para los cambios de melodía tonal con pertinencia discursiva; la inflexión entonativa es, también, un recurso para expresar vacilación en la interacción verbal, y sería conveniente iniciar su análisis fijando las fronteras enunciativas e identificando los *MV*.

Las repeticiones vacilatorias también se relacionan estrechamente con la idea de grupo de entonación y con las fronteras de éste. Véanse los ejemplos dados para tales repeticiones de cooperación, especialmente el caso de SAU. Para las rupturas sintácticas, en los casos donde la emisión de un enunciado hecha antes de truncarlo consta de un contorno melódico no final, la relación de incertidumbre: así sucede en a. en los ejemplos de truncamiento.

CONCLUSIONES

Los *MV* forman parte de la esencia misma del discurso, y no son prescindibles ni accesorios en ella: constituyen herramientas del instrumental lingüístico disponible para las actuaciones verbales de los usuarios de la lengua, tanto como los recursos entonativos; puede pensarse entonces la conversación como un universo de signos, saturado de significados sobrepuestos e interrelacionados simultáneamente.

La adquisición simultánea de las estructuras lingüísticas y las habilidades discursivas infantiles es paulatina y apunta hacia una complejidad comunicativa-cultural creciente, sin que sea sencillo

precisar de manera discreta en qué edad se producen determinados cambios cualitativos ni mediante cuáles unidades (gramaticales, léxicas, discursivas o entonativas) se llevan a cabo. El que todos los niños de mi muestra utilicen, al menos, cuatro de las ocho formas de *MV* identificadas permite considerarlas como parte inherente del habla infantil, aunque los jóvenes hablantes no se sirvan en igual proporción de todos los tipos, como sucede con los tres niños más pequeños, quienes no ofrecen ejemplos de rupturas sintácticas de trueque léxico, pero sí del resto de *MV*. El proceso de complejización sintáctica y de expansión léxica, así como el desarrollo de las habilidades propias de la interacción verbal –como el confirmar la comprensión del mensaje o el cancelar los propios empeños enunciativos, rasgos probablemente importantes en el habla infantil– parecen relacionarse, de manera directa, con el tiempo de contacto de los niños con el medio escolar.

Como se ha visto, los *MV* no aparecen aislados: ocupan determinadas posiciones funcionales dentro de los enunciados a los cuales pertenecen, y pueden estar asociados con manifestaciones corporales específicas, lo cual contribuye a fortalecer los lazos entre los interlocutores: las funciones expresiva y fática forman parte consustancial de la actividad conversacional. Ahora bien, la multifuncionalidad de las vacilaciones en el habla infantil impide el establecimiento de relaciones biunívocas entre forma y función, lo cual no es obstáculo para que se sistematicen las formas más comunes: en la adquisición de las vacilaciones podría hablarse de un aumento gradual de la dificultad en sus funciones. Las diferencias entre los *MV* en el habla infantil y adulta parecen atender a grados de una misma complejidad, aunque cada uno guarde sus características propias.

El discurso de la conversación carece de una constitución monolítica, aunque sea percibido como unidad interactiva, en la cual proceso y resultado se confunden. Hay en él una construcción gradual producida con el auxilio de los *MV*, que funcionan como aglutinantes discursivos de segmentos integrables a unidades mayores: de ahí que se trate de una especie de rompecabezas discursivo, de un “mosaico” conversacional.

Las vacilaciones ayudan a los jóvenes hablantes a buscar la respuesta o la información requerida, a corroborar los mensajes que les están destinados, a retomar el hilo de la conversación cuando se ha

perdido, a plantearse nuevos intentos enunciativos y a la autorrectificación de lo dicho, como una estrategia más para la “administración” de su discurso y el logro de sus objetivos comunicativos.

Como señalé antes, el enfoque interaccionista plantea la incorporación de las distintas perspectivas teóricas sobre la AdL, en aras de una visión más abarcadora e incluyente. El estudio de los marcadores discursivos y sus vínculos con el sistema entonativo precisa diversos tipos de análisis, que van desde el auditivo y el estrictamente fonológico e instrumental, hasta el conversacional: su complejidad requiere de las aportaciones de todos ellos. Como acercamiento introductorio, mi trabajo se ha basado de forma primordial en un análisis auditivo, para dar cuenta en la transcripción de ciertos contornos entonativos perceptibles; no obstante, los análisis instrumentales más rigurosos ayudarán a corroborar estas primeras intuiciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁVILA HERNÁNDEZ, SYLVIA, 1999, *El análisis del diálogo desde la perspectiva de los estudios de la interacción verbal: los marcadores de vacilación en la entrevista radiofónica*. México: UNAM.
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA, 1992, “De las interjecciones, muletillas y repeticiones: su función en el habla infantil”, en Rebeca Barriga Villanueva y Josefina García Fajardo, eds., *Reflexiones lingüísticas y literarias*. T. 1: *Lingüística*. México: El Colegio de México, pp. 99-113.
- BERKO GLEASON, JEAN, 1977, “Talking to children: Some notes on feedback”, en Catherine E. Snow y Charles A. Ferguson, eds., *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 199-205.
- BERKO GLEASON, JEAN y SANDRA WEINTRAUB, 1978, “Input language and the acquisition of communicative competence”, en Keith E. Nelson, ed., *Children's language*. T. 1, New York: Gardner Press, pp. 171-181.
- BÜHLER, KARL, 1934, *Teoría del lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente.
- CAMAIONI, LUIGIA, 1979, “Child-adult and child-child conversations: an interactional approach”, en Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin,

- eds., *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, pp. 325-337.
- CEPEDA, GLADYS y MARÍA TERESA POBLETE, 1996, "Marcadores conversacionales: función pragmática y expresiva", *Estudios Filológicos* 31; 105-117.
- CRUTTENDEN, ALAN, 1997, *Intonation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- CHRISTL, JOACHIM, 1996, "Muletillas en el español hablado", en Thomas Kotschi, Wulf Oesterreicher y Klaus Zimmermann, eds., *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid: Vervuert/Iberoamericana, pp. 117-143.
- DORE, JOHN, 1979, "Conversational acts and the acquisition of language", en Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin, eds., *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, pp. 339-361.
- ESCANDELL VIDAL, MARÍA VICTORIA, 1993, *Introducción a la pragmática*. Barcelona-Madrid: Anthropos-Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GARNICA, OLGA K., 1977, "Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children", en Catherine E. Snow y Charles A. Ferguson, eds., *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 65-84.
- HABERMAS, JÜRGEN, 1990, *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- HALLIDAY, M.A.K, 1982, "Aprendiendo a conferir significado", en Erik Lenneberg y Elizabeth Lenneberg, eds., *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- HALLIDAY, M.A.K, 1990, *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, pp. 271-287.
- KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE, 1996, *La Conversation*. Paris: Seuil.
- JAKOBSON, ROMAN, 1975, *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- LAFOREST, MARTY, 1997, "Hésitation et situation d'interaction: une étude de la variation intra-individuelle", en *Nwave 26 Québec 1997*. Université Laval 23-26 octobre 1997. Organisé par D. Vincent, D. Deshaies, M. Laforest, C. Paradis avec la collaboration de M. Allard, J.-F. Drolet, T. Heisler, S. Marais, G. Martel. Université Laval, Faculté des Lettres, CIRAL (Centre International de Recherche en Aménagement Linguistique). Gouvernement du Québec-Commission de la capitale nationale du Québec (manuscrito).

- MACWHINNEY, BRIAN, 1991, *The CHILDES (Child Language Data Exchange System) project. Tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: LEA Publishers, pp. 170, 187.
- MACWHINNEY, BRIAN 2000, *CHAT's Manual*. <http://chil提高.psy.cmu.edu>, pp. 16-20; 57-69; 81-88; 170, 187.
- MEISEL, JÜRGEN M., 1995, "Parameters in acquisition", en Paul Fletcher y Brian MacWhinney, eds., *The Handbook of Child Language*. Oxford, UK: Blackwell, pp. 18-20.
- NAVARRO TOMÁS, TOMÁS, 1918 (1961), "Entonación", en *Manual de pronunciación española*. Publicaciones de la *Revista de Filología Española*, Madrid, pp. 209-235.
- NAVARRO TOMÁS, TOMÁS, 1944, *Manual de entonación española*. New York: Hispanic Institute in the United States.
- OCHS, ELINOR, 1979, "Transcription as theory", en Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin, eds., *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, pp. 43-72.
- OCHS, ELINOR Y BAMBI SCHIEFFELIN, 1995, "The impact of language socialization on grammatical development", en Paul Fletcher y Brian MacWhinney, eds., *The Handbook of Child Language*. Oxford, UK: Blackwell, pp. 73-94.
- PIERREHUMBERT, J. B., 1980, *The phonology and phonetics of english intonation*. Cambridge, Ma: Tesis de Doctorado. MIT.
- QUASTHOFF, UTA M., 1997, "An interactive approach to narrative development", en Michael Bamberg, ed., *Narrative Development: Six Approaches*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 51-83.
- QUILIS, ANTONIO, 1981 (1988), *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos, pp. 337-413.
- QUILIS, ANTONIO, 1993, *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos, pp. 409-489.
- ROJAS, ELENA M., 1981, *La interjección: sus formas en el español hablado*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- ROMAINE, SUZANNE, 1984, *The language of children and adolescents. Acquisition of communicative competence*. New York: Basil Blackwell.
- SELTING, MARGRET, 1987, "Descriptive categories for the auditive analyses of intonation in conversation", *Journal of Pragmatics* 11; 777-791.
- SOSA, JUAN MANUEL, 1999, *La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid: Cátedra.

TUSÓN VALLS, AMPARO, 1997, *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

VINCENT, DIANE, 1993, *Les ponctuants de la langue et autres mots du discours*. Québec: Nuit Blanche.

LA ORGANIZACIÓN SINTÁCTICA DE LA DESCRIPCIÓN EN ETAPAS PREESCOLARES Y ESCOLARES

ARMANDO MORA-BUSTOS
EDGAR A. MADRID SERVÍN
El Colegio de México

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es captar algunas diferencias en las descripciones de niños en dos momentos de su desarrollo lingüístico. En particular, analizaremos la composición y organización de las unidades descriptivas presentes en el habla infantil. El problema que nos planteamos consiste en indagar qué características sintácticas tienen las descripciones realizadas por niños preescolares y escolares. Nos centramos concretamente en la estructura de las frases u oraciones de estas descripciones.

Antecedentes teóricos

Dentro del campo de la lingüística en general, y en los estudios de adquisición, en particular, es muy poco lo que se puede encontrar sobre la descripción. Si bien hay estudios más o menos extensos dedicados al tema, éstos provienen básicamente de los campos de la teoría literaria y del análisis del discurso. Revisaremos brevemente algunos de los existentes.

Filinich (1999) desarrolla un concepto de enunciación descriptiva en el que enfatiza la diferencia entre la narración y la descripción, dos actividades discursivas que generalmente tienden a presentarse

entrelazadas. Asimismo, aborda la organización formal que caracteriza a todo enunciado de esta naturaleza y hace hincapié en su carácter específico. En otro lugar (1995), la misma autora considera que la percepción y la descripción aparecen como dos procesos de diversa índole: una no lingüística, situada en la base de toda actividad cognoscitiva y de cualquier intento de aprehender el mundo. Por su parte, la actividad lingüística, es necesariamente producto de la cognoscitiva que la antecede.

Según Bal (1990) las descripciones se componen de un tema (por ejemplo *casa*), que es el objeto descrito, y una serie de subtemas (*puertas, techo, habitaciones*) que son componentes del objeto. En conjunto, los subtemas constituyen la nomenclatura. Pueden estar o no acompañados por atributos (*bonito, verde, grande*), y pueden indicar una función, una acción o un uso posible (por ejemplo *habitabile por seis personas*).

Hamon (1972) define a la descripción como una expansión del relato, como un enunciado, ya sea continuo o discontinuo, unificado desde el punto de vista de los predicados y de los temas. Ésta constituye un todo autónomo, una especie de “bloque semántico”; identifica en ella predicados cualitativos o verbales con detalles que se organizan internamente. Un aspecto muy importante que destaca este autor acerca del proceso descriptivo es que éste se caracteriza por la enumeración de objetos con base léxica. De hecho, él mismo afirma (1980), que este proceso se distingue por el exceso de elementos paradigmáticos, mientras que la dimensión sintagmática o narrativa está presente sólo en la linealidad textual. Esto conduce a resolver varios problemas de la teoría literaria relativos al discurso descriptivo.

Con una perspectiva más lingüística, Charaudeau (1992) establece la existencia de estructuras descriptivas en diferentes tipos de texto; por ejemplo, un discurso narrativo puede también tener ciertas estructuras descriptivas. En realidad, el autor considera a la descripción como una habilidad comunicativa que se desarrolla en el individuo, al igual que otras habilidades como la argumentación y la narración. En la descripción se encuentran involucradas estrategias lingüísticas, y cognoscitivas como la identificación, la localización, la construcción objetiva y subjetiva del mundo, la cualificación, y la comparación por analogía, entre otras. Las lingüísticas pueden ser

la denominación, la indeterminación, la actualización de referentes, la designación, la cuantificación, la enumeración, la identificación de espacios y tiempos, la utilización de la analogía explícita (metonimias y metáforas), todo ello en una acumulación de detalles.

Adam (1992) propuso un modelo para dar cuenta del discurso descriptivo, que está compuesto por varias fases. El punto de partida al describir es el anclaje, mediante el cual el receptor se orienta sobre la relación de las proposiciones con un tema determinado. En la aspectualización se da cuenta del objeto mediante la fragmentación de los constituyentes que lo integran, que a su vez pueden ser vistos por: a) la enumeración de las partes y b) la enumeración de las propiedades. En cada una de estas dos operaciones se puede tender a la exhaustividad o a la selectividad. En la enumeración de partes se da también un proceso denominado tematización, la cual consiste en seleccionar una parte del objeto descrito que a su vez puede ser un nuevo objeto de descripción que generará nuevas proposiciones descriptivas, esto es, la enumeración de partes y propiedades.

Por su parte, la puesta en relación se refiere a la conexión entre el objeto descrito con otros objetos del mundo y se realiza mediante dos operaciones básicas: el enmarque situacional y la asociación. El primero tiene como base la metonimia, ya que se refiere a características temporales o locales contiguas del objeto. La asociación, en cambio, se refiere a la cercanía de las características de éste con las de otros, por lo que los recursos más utilizados son la comparación y la metáfora¹.

Sin embargo, a pesar de sus bondades debemos tomar en cuenta que los modelos anteriores tienen como base textos literarios y no necesariamente se adecuan al discurso oral. Para nuestros fines consideraremos a la descripción como una actividad discursiva que consiste en la enunciación de objetos presentes en un referente, en este caso, una imagen, así como sus características.

En este sentido, Shanon (1984) representa uno de los pocos especialistas que estudian patrones lingüísticos mostrados por los hablantes al describir oralmente. De acuerdo con él, las construcciones lingüísticas pueden servir como marcadores de patrones particula-

¹ Para estos aspectos de la descripción véase Rodríguez y Romero en este volumen.

res de la estructura de la descripción y plantea que el acto de describir no se basa exclusivamente en una simple proyección entre las palabras y la realidad tangible del objeto descrito, sino que presupone una estructuración del mundo.

Shanon toma como base de análisis lo que denomina como “unidad descriptiva”, que consiste en una afirmación hecha sobre una entidad, un objeto, o una colección de objetos. No necesariamente es una oración, sino que puede ser una frase o una parte de ella, e incluso una palabra aislada; o bien puede estar integrada por un conjunto de frases, de oraciones, o una mezcla de ambos tipos de construcciones². Lo importante de este concepto es que relaciona una emisión lingüística o una serie de emisiones lingüísticas con un referente, base del proceso descriptivo. En este trabajo tomaremos la unidad descriptiva como medida del desarrollo sintáctico en las descripciones hechas por niños.

La descripción y el proceso de adquisición de la lengua

Si, como señalamos arriba, dentro del campo de la lingüística escasean los trabajos acerca de la descripción, dentro del campo específico de la adquisición de la lengua los trabajos son todavía menos, por lo que resulta necesario comenzar casi desde cero.

Inicialmente, tomaremos en cuenta lo que señala Karmiloff-Smith (1986) respecto a que los 5 años pueden ser considerados como la edad frontera en términos psicolingüísticos. La autora propone que dicha edad no sólo implica el paso de la adquisición de estructuras morfosintácticas y de léxico al desarrollo de complejidad oracional, sino que hay también un cambio de función de las categorías lingüísticas que va del nivel local (es decir, de la oración) al nivel del discurso. Respecto a este último, Hickman (1995) afirma que los progresos en la organización del discurso son tardíos, y que la producción y la comprensión del discurso están interrelacionadas. En este trabajo sólo nos enfocaremos en la primera; dentro de esta

² Debemos aclarar que Shanon no presenta en ningún momento una definición de una unidad descriptiva tal como la hemos presentado aquí, sino que dicha definición se infiere a partir de todo su trabajo.

perspectiva contrastaremos el desarrollo sintáctico en las dos etapas propuestas al principio, en términos de frases u oraciones. También es importante tomar en cuenta lo señalado por Pan y Berko (1997), quienes afirman que el vocabulario temprano de los niños incluye típicamente más nombres que verbos o palabras funcionales, debido sobre todo a que los referentes de los nombres suelen ser más concretos e identificables con mayor facilidad. Suponemos que ello incide en la estructuración sintáctica de la descripción: a menor edad, mayor profusión de nombres (o más bien frases nominales) que verbos y palabras funcionales; esto es, habrá una mayor producción de frases nominales no insertas en una oración que de oraciones. Así, supondremos que el volumen y la complejidad sintáctica es directamente proporcional a la etapa de desarrollo del niño, al menos en lo que toca a los procesos de descripción.

Metodología

Trabajamos con ocho niños con las siguientes características:

<i>Sexo/Edad</i>	<i>M</i>	<i>F</i>
4-5	2	2
7-8	2	2
Total	4	4

La razón para trabajar con estos dos grupos es, como lo señalamos anteriormente, que representan dos estadios diferentes del desarrollo lingüístico infantil. Los primeros aún no comienzan la instrucción escolar, y apenas están alcanzando la “edad frontera”. Por el contrario, los niños de 7 y 8 ya han comenzado no sólo la educación primaria, sino también el desarrollo de estructuras lingüísticas complejas y los progresos en el desarrollo del discurso. Puesto que nuestro interés principal es el desarrollo sintáctico, no tomamos en cuenta como variables la condición social, la escolaridad de los padres, ni tampoco si los niños asistían a una escuela pública o privada; cabe aclarar que todos los niños son originarios de la Ciudad de México.

Corpus

Para obtener las respuestas que conforman nuestro *corpus* utilizamos una serie de cuatro láminas en la que se mostraban aspectos de diferentes situaciones. Dichas imágenes forman parte del libro *Zoom* del artista Istvan Banyai (1995).

Entre las razones para utilizar este tipo de material seleccionado, está lo expuesto por Glenberg y Langston (1992), quienes mediante estudios experimentales mostraron que las ilustraciones contribuyen a la construcción de representaciones mentales. Éstas permiten la activación de procesos que coadyuvan a la retención y a la comprensión de situaciones variadas que los autores designaron con el término *working memory management* (o 'manejo de memoria operativa', traducción nuestra). Así, suponemos que las descripciones basadas en imágenes constituyen un buen recurso para estimular la producción discursiva de los niños.

Procedimiento

a) Realización de entrevistas piloto en las que probamos los materiales en niños con las características antes especificadas. Con base en los resultados de lo anterior ajustamos los rasgos de la prueba definitiva.

b) Aplicación de la prueba. Cada uno de los niños describió la secuencia de imágenes del *Zoom*. Los datos los obtuvimos por medio de preguntas como: *¿qué hay aquí?*, *¿qué ves aquí?*, *¿qué más hay?*, *¿qué parece esto?*, *¿qué están haciendo?*, *¿qué está pasando aquí?*, *¿cómo es esto?*. Con lo anterior pretendimos obtener el mayor número posible de unidades descriptivas.

La recolección de los datos la llevamos a cabo mediante entrevistas directas realizadas individualmente. Procuramos crear un ambiente informal y cálido que permitiera una interacción verbal lo más espontánea posible. Las entrevistas las realizamos en los domicilios particulares de los niños y las registramos en cassettes de audio, además las videograbamos en formato VHS.

La transcripción de las entrevistas, la hicimos a partir de las grabaciones de audio³. El video sólo lo utilizamos para confirmar las referencias ostensivas hechas por los niños en el momento de la descripción. Presentamos ejemplos típicos de las entrevistas con los niños:

(1) Héctor, 4 años

INV: ¿Qué ves aquí?

HEC: Un barco.

INV: ¿Y cómo es el barco?

HEC: Grande.

INV: ¿Y esto qué es?

HEC: Muchas cosas, y unas personas y una alberca.

INV: ¿Y qué más ves?

HEC: Unos niños nadando.

(2) Rosa, 5 años

INV: ¿Qué ves aquí?

ROS: Un rancho.

INV: ¿Y qué hay en el rancho?

ROS: Un gallo, un caballo, un cochinito.

INV: ¿Y qué más?

ROS: Unas gallinitas.

INV: ¿Cómo es el gallo?

ROS: Blanco...y tiene una como estrella.

(3) Gisela, 7 años

INV: ¿Aquí que hay?

GIS: Una casa, unos cochinitos, unos patos, unos caballos y un perro.

INV: ¿Y qué están haciendo?

GIS: El caballo está corriendo en el campo y el perro está asustando a los patos.

INV: ¿Y éstos que son?

GIS: Los cochinitos.

³ La transcripción de las entrevistas se hizo con base en la ortografía estándar, sin tomar en cuenta aspectos no lingüísticos (interjecciones, risas, pausas, dubitación, gestos), ni aspectos suprasegmentales (entonación, ritmo).

INV: ¿Y cómo son?

GIS: Rosas. Y están muy gorditos porque comían mucho.

(4) Antonio, 8 años

INV: ¿Qué hay aquí?

ANT: Un barco. Hay mucha gente.

INV: ¿Y qué están haciendo?

ANT: Éste se va a meter al agua y éste ya está nadando.

INV: ¿Y qué más hay?

ANT: Un niño que tiene unas aletas para nadar y un visor.

INV: Y aquí ¿Qué está pasando?

ANT: Este señor está leyendo el periódico. Está pelón.

Cada respuesta obtenida cuenta como una unidad descriptiva, siempre que el niño se esté refiriendo al mismo objeto o conjunto de objetos. Por ejemplo, en el diálogo 3 cuando la niña responde *Una casa, unos cochinitos, unos patos, unos caballos y un perro* está emitiendo una sola unidad descriptiva, pues aunque menciona varios objetos, se está refiriendo a la totalidad de la imagen presentada. En cambio, cuando la misma niña dice *El caballo está corriendo en el campo y el perro está asustando a los patos* tenemos dos unidades descriptivas, puesto que se está caracterizando dos objetos diferentes.

Resultados

Presentamos una clasificación de los datos obtenidos a partir del *corpus* recolectado. La siguiente tabla contiene la información relativa a los niños preescolares (4-5 años), organizada con base en el tipo de construcción sintáctica presente en las emisiones producidas, esto es, frases nominales aisladas (1A) y la estructura de éstas (presencia o ausencia de determinante, y complemento adjetival, preposicional u oracional), el número de frases nominales producidas en cada unidad descriptiva (1B), y en el caso de las oraciones (1C), las clasificamos de acuerdo con los argumentos del verbo empleado: transitivas, intransitivas, predicativas (con verbo copulativo) y existenciales (con la forma verbal *hay*). Y finalmente el número de oraciones por unidad descriptiva (1D).

TABLA 1
A) Frases nominales aisladas (4-5 años)

<i>Tipo de frase</i>	<i>Frecuencia</i>
Sin determinante, sin complemento	10
Con determinante, sin complemento	27
Con complemento adjetival	16
Con complemento de frase prepositiva	8
Con complemento oracional	0
Total	61

B) Frases nominales por unidad descriptiva (4-5 años)

<i>Número de frases</i>	<i>Frecuencia</i>
1	33
2	18
3	6
4	3
5	1
Total	61

C) Tipos de oraciones producidas (4-5 años)

<i>Tipo</i>	<i>Frecuencia</i>
Predicativas	10
Existenciales	4
Intransitivas	4
Transitivas	2
Total	20

D) Oraciones por unidad descriptiva (4-5 años)

<i>Número de oraciones</i>	<i>Simples</i>	<i>Complejas</i>	<i>Frecuencia</i>
1	11	3	14
2	4	-	4
3	1	1	2
Total	16	4	20

En la tabla 2 aparecen los mismos datos, relativos a los niños en edad escolar (7-8 años).

TABLA 2
A) Frases nominales aisladas (7-8 años)

<i>Tipo de frase</i>	<i>Frecuencia</i>
Sin determinante, sin complemento	-
Con determinante, sin complemento	23
Con complemento adjetival	11
Con complemento preposicional	6
Con complemento oracional	9
Total	49

B) Frases nominales por unidad descriptiva (7-8 años)

<i>Número de FNs</i>	<i>Frecuencia</i>
1	20
2	16
3	8
4	5
Total	49

C) Tipos de oraciones producidas (7-8 años)

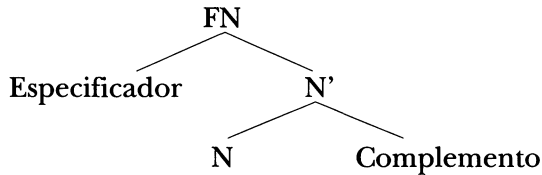
<i>Tipo</i>	<i>Frecuencia</i>
Predicativas	34
Existenciales	18
Intransitivas	11
Transitivas	9
Total	72

D) Oraciones por unidad descriptiva (7-8 años)

<i>Número de oraciones</i>	<i>Simples</i>	<i>Complejas</i>	<i>Frecuencia</i>
1	14	12	26
2	21	13	34
3	6	3	9
4	3	-	3
Total	44	28	72

Discusión

En las descripciones hechas por los niños de 4 a 5 años observamos una clara inclinación hacia el uso de frases nominales por encima de oraciones (Tabla 1A y C). Dentro de las frases nominales (FNs) predominan aquellas en cuya estructura hay un determinante en la posición de especificador, pero que carecen de complemento (*una estrella, una gallina, una silla*). Les siguen en proporción las FNs con determinante y complemento adjetival (*una abeja chiquita, el coche amarillo*). Después aparecen FNs carentes de determinante y de complemento (*animales, hombres, patos*). Debemos aclarar que casos como éstos los tratamos no como sustantivos aislados, sino como verdaderas FNs, sólo que carentes de elementos léxicos en las posiciones de especificador y complemento, de acuerdo con lo establecido en el modelo de estructura de frase de la X-barra (véase Jackendoff, 1977)⁴:



Por último encontramos las FNs con complemento de Frase Prepositiva (*una estrella con bolitas, un caballo con unas manchas*); la manifestación de este tipo de estructura corresponde al tipo de descripción cualificativa señalada en Bal (1990). Es de notar que no apareció en nuestro *corpus* ninguna FN con complemento oracional, lo cual no necesariamente significa que los niños de 4-5 años no puedan producirlas.

En la tabla 1B se puede observar que predominan unidades descriptivas constituidas solamente por una FN (*un parque; un elote*).

⁴ Para facilitar la explicación acerca de las FNs nos basamos en el modelo de estructura de frase de Jackendoff, aunque estamos concientes del desarrollo que se hizo de dicha estructura a partir de la propuesta de Abney (1987) y en los trabajos producidos a partir del Programa Minimalista (Chomsky, 1995).

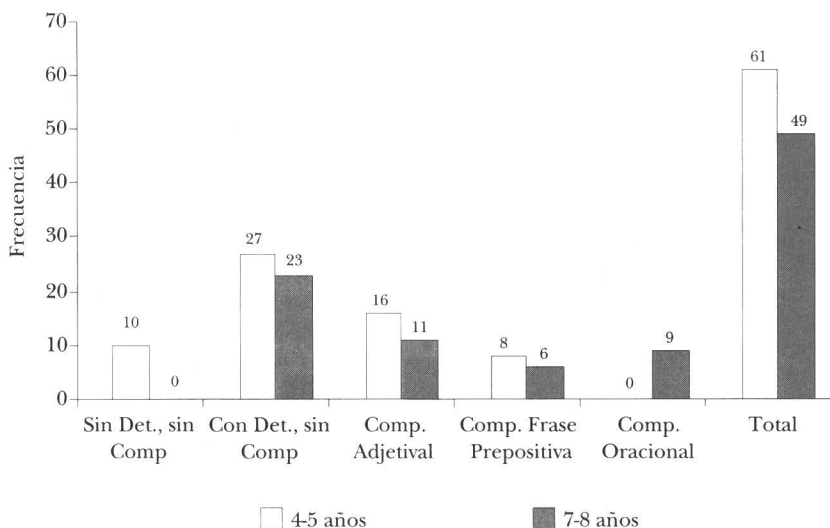
Siguen las unidades descriptivas integradas por dos FNs (*una casa y una escalera, el señor y su coche*). Las unidades descriptivas integradas por más de dos FN (tres, cuatro o cinco) son escasas (*un caballo, un perro, un coche; un camión con un letrero, una señora, un policía y muchos coches; una casa, unos cochinitos, unos patos, unos caballos y un perro*). Las producciones hechas únicamente con FNs se pueden deber a que los niños describen de manera preferencial los referentes que están en el primer plano de las imágenes que se les muestran. Este fenómeno ha sido explorado en estudios experimentales sobre las capacidades de la visión humana (Eco, 1983).

La tabla 1C muestra los tipos de oraciones producidas en las descripciones de los niños preescolares. Las que predominan claramente son las predicativas, de las cuales se encontraron diez casos (*es un gorro azul marino, es una alberca*). Siguen en frecuencia las oraciones existenciales (*hay unos señores, hay un barco*) y las intransitivas (*están hablando, están nadando en la alberca*). Las menos frecuentes son las transitivas (*una niña está agarrando unos juguetes; el caballo está comiendo pasto*). Salta a la vista que prácticamente en todos los casos, las oraciones transitivas e intransitivas se producen con formas progresivas del verbo.

En la tabla 1D se aprecia que en las descripciones de los niños preescolares predominan las oraciones simples, al menos en el *corpus* recogido. Sólo se encontraron cuatro casos de oraciones complejas (*es un gallo porque canta kikirikí; son unas aletas para nadar*).

Respecto a las descripciones de los niños en etapa escolar (7-8 años), la tabla 2A muestra que las FNs con determinante y sin complemento también son las que aparecen con mayor frecuencia (*una juguetería; un cine; una corona*) seguidas por las frases con complemento adjetival (*las hojas verdes, una ciudad grande*). Siguen las FNs con complemento oracional (*un indio que se monta en el caballo, un niño que está acomodando las cosas para que jueguen*). A continuación tenemos las oraciones con complemento de Frase Prepositiva (*la cosa del taxi, una señora con un traje de baño de dos piezas*). Debemos notar que los niños en etapa escolar no produjeron FNs sin determinante ni complemento, al contrario de lo que ocurrió con los preescolares. En la figura 1 podemos ver la comparación de los tipos de frases nominales producidas por ambos grupos.

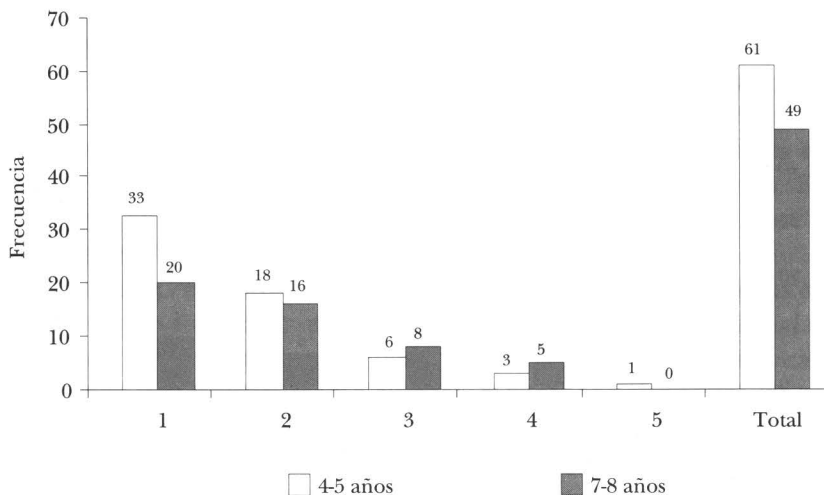
FIGURA 1
Frases Nominales (Comparación)



Por otro lado, en la tabla 2B se observa que en las descripciones de los niños en edad escolar, persiste una mayor frecuencia de unidades descriptivas compuestas por una sola FN (*dos niños; las nubes*), seguidas por las unidades que contienen dos o más (*un nopal, un caballo; un camión, muchos señores, muchos edificios; unos cerdos, unos patos, un caballo y un gato*). En la figura 2 presentamos la frecuencia de FNs por unidad descriptiva en los dos grupos de edad considerados.

En la tabla 2C encontramos un gran número de oraciones predicativas (*es un desierto; su cabello es largo*). Siguen en frecuencia las oraciones existenciales (*hay un niño que está desayunando; hay dos señores que están viendo el mar*), que únicamente dan cuenta de la existencia de un referente, y que podrían equivaler a las predicativas del tipo *es una carta*. El predominio de estos dos tipos de oraciones (predicativas y existenciales) puede significar que los niños de esta edad ya le dan, en gran medida, un atributo de existencia a los objetos; también puede implicar que la visión del mundo que ya tienen les permite afirmar la existencia de un hecho o fenómeno cuyos signos son compartidos por la comunidad a la que pertenecen. Por último,

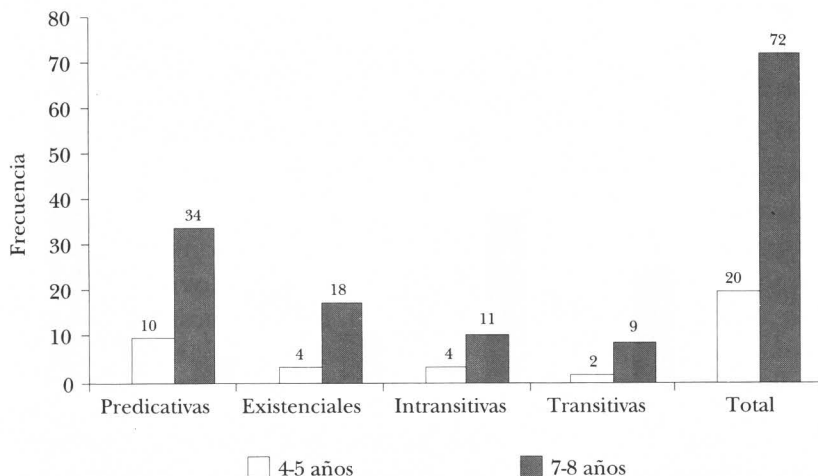
FIGURA 2
Frases Nominales por Unidad Descriptiva



y en menor proporción (aunque con mayores frecuencias respecto a los preescolares), encontramos las construcciones intransitivas (*va a salir por la ventana, el gallo está cantando en la mañana porque ya amaneció*), y las transitivas (*la niña ya va a acomodar los juguetes; el señor está viendo la televisión*). En la figura 3 vemos la comparación de frecuencias de tipos de oraciones producidas por cada grupo.

Es necesario mencionar que las oraciones con negación presentan, en general una frecuencia muy baja: una en los preescolares (*no es una vaca*) y tres en los escolares (*este señor no se va a meter al agua, el camión no se está moviendo, ahí no hay cabras*). Sobre la escasez de este tipo de construcciones, Shanon (1984) indica que las oraciones negativas requieren un contexto situacional amplio para poder producirse; puesto que la descripción de imágenes se produce como un discurso virtualmente carente de contexto pragmático, la baja frecuencia de las negaciones es esperable. En la narración, por ejemplo, el hablante puede recurrir a mundos posibles; en la descripción, el hablante está restringido al objeto referente. De ahí que los niños (y los adultos también) hagan descripciones en las que incluyan solamente 'lo que hay' y 'lo que está pasando', y no lo que no hay o lo que no está pasando.

FIGURA 3
Tipos de oraciones (Comparación)



Finalmente, en la tabla 2D se consigna la composición de las unidades descriptivas en las que intervienen oraciones. Encontramos que la mayor parte de éstas contienen dos oraciones simples (*Va a meter el carro en la cochera, y la señora lo está saludando; veo un charco de agua...puso un barquito de papel para jugar*), aunque hay una frecuencia significativa de unidades descriptivas integradas por una sola oración, ya sea simple o compleja (*el niño está descalzo; el señor está abriendo la sombrilla; la señora parece que está enojada; es un niño que está acomodando las cosas para que jueguen*). Las unidades descriptivas con tres o cuatro oraciones aparecen en menor número, y en la mayor parte de los casos son secuencias de oraciones simples (*aquí hay dos coches y aquí hay una iglesia...aquí hay una casa, y por acá un corral; es una taza chica, es mediana y tiene unas florecitas*). En las figuras 4 y 5 podemos observar la comparación de las frecuencias de oraciones simples y complejas por unidad descriptiva producidas por cada grupo.

Por supuesto, también encontramos que en la misma unidad descriptiva se combinan oraciones simples y una compleja (*este señor es el que maneja un avión y los está viendo a todos; éste es el mesero del barco y éste es el capitán porque tiene un sombrero de capitán*). Notamos que cuando hay más de una oración en la misma unidad en la mayoría de los

FIGURA 4
Oraciones simples por unidad descriptiva

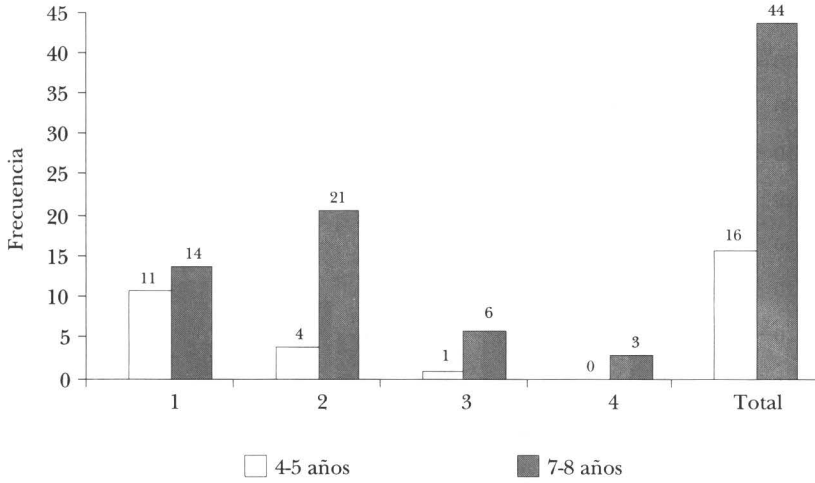
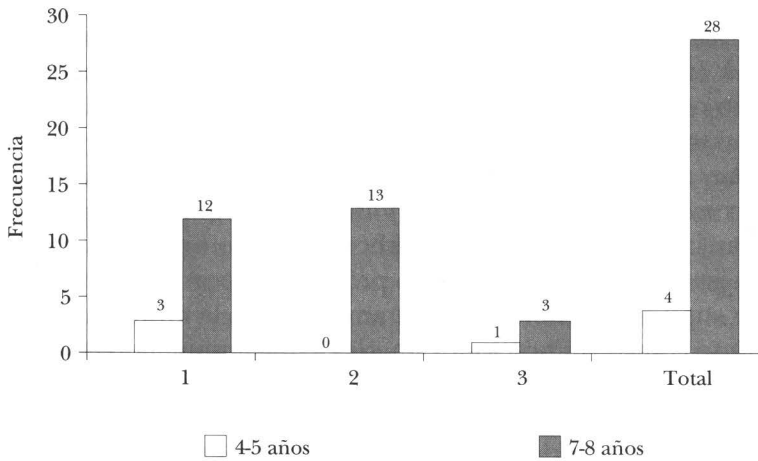


FIGURA 5
Oraciones complejas por unidad descriptiva



casos no hay nexo, y si lo hay es siempre 'y'. Cabe resaltar el hecho de que las unidades descriptivas integradas por más de una oración fueron muy escasas en las descripciones de los niños de 4 y 5 años.

CONCLUSIÓN

De la comparación de los resultados obtenidos en ambos grupos se desprende que la producción lingüística en las descripciones de los niños de 7 y 8 años es claramente mayor. Una de las posibles razones es que el desarrollo de la lengua está determinado por el contexto social y comunicativo en el que se encuentra inmerso el niño; así, el rol que éste desempeña dentro de la sociedad se hace más complejo a medida que va creciendo, y por lo tanto va necesitando de una mayor variedad de recursos lingüísticos para poder interactuar. Lo anterior no implica, sin embargo, que la habilidad para describir progrese a la par del desarrollo cronológico del individuo, en vista de que dicha habilidad es enseñada en gran medida, y requiere del aprendizaje formal en la escuela (Cassany, 1991). Lo que observamos entre las dos edades estudiadas es un desarrollo básicamente cuantitativo, y no tanto cualitativo. Este último, como ya señalamos, sólo puede lograrse por medio de una enseñanza específica.

En relación con lo anterior, notamos que los niños preescolares producen oraciones con la misma complejidad sintáctica que los niños en edad escolar. Sin embargo, la frecuencia de este tipo de oraciones es mayor a la edad de 7-8 años; las unidades descriptivas producidas por este grupo son más variadas en sus características sintácticas que las del grupo preescolar, pero se puede pensar que la intención comunicativa en los dos grupos es, quizá, idéntica. Como consecuencia de lo anterior, la producción de FNs en la etapa preescolar es inversamente proporcional a la generación de oraciones en la etapa escolar. Queda por esclarecer las razones que motivan la mayor producción de FNs en una etapa y de oraciones en la otra. Con base en los datos disponibles sería aventurado establecer hipótesis, pero es posible decir que dichas razones se vinculan necesariamente con el desarrollo lingüístico de los niños.

BIBLIOGRAFÍA

- ABNEY, STEVEN, 1987, *The English noun phrase in its sentential aspect*, Tesis de Doctorado, Working Papers in Linguistics, MIT.
- ADAM, J.M., 1992, *Les texts: types and prototypes*. París: Nathan.
- BAL, MIEKE, 1990, "Descripción" en *Teoría de la narrativa*. Madrid: Cátedra, pp. 134-140.
- BANYAI, ISTVAN, 1995, *Zoom*. México: FCE.
- CASSANY, DANIEL, 1991, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Piados.
- CHARAUDEAU, PATRICK, 1992, "Le mode d'organisation descriptif", en *Grammaire du sens et de l'expression*, París: Hachette, pp. 653-708.
- CHOMSKY, NOAM, 1995, *The Minimalist Program*. Cambridge: The MIT Press.
- ECO, UMBERTO y THOMAS A. SEBEOK, eds., 1983, *The Sign of Three: Dupin, Holmes, Peirce*. Bloomington: Indiana University.
- FILINICH, MARÍA ISABEL, 1995, "Percepción y descripción". *Discurso* 18: 95-102.
- FILINICH, MARÍA ISABEL, 1999, "Para una semiótica de la descripción", *Cuadernos de trabajo* 37: 1-37.
- GLENBERG, ARTHUR M. y WILLIAM E. LANGSTON, 1992, "Comprehension of Illustrated Text: Pictures Help to Build Mental Models". *Journal of Memory and Language* 31: 129-151.
- HAMON, PHILIPPE, 1972, "Qu'est-ce que c'est une description?", *Poétique* 12: 465-485.
- HAMON, PHILIPPE, 1980, "Decrire le descriptif", *Degrés* 8: 1-16.
- HICKMAN, MAYA, 1995, "Discourse organization and the development of reference to person, space and time", en Paul Fletcher y Brian MacWhinney, eds., *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, pp. 194-218.
- JACHENDOFF, RAY, 1977, *X syntax: A study of phrase structure*. Cambridge: MIT Press.
- KARMILOFF-SMITH, ANNETTE, 1986, "Some fundamental aspects of language development after age 5", en Paul Fletcher y Michael Garman, eds., *Language acquisition: studies in first language development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 455-474.

- PAN, BARBARA ALEXANDER y JEAN BERKO GLEASON, 1997, "Semantic development: learning the meanings of words", en Jean Berko Gleason, ed., *The development of language*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 122-158.
- SHANON, BENNY, 1984, "Room descriptions", *Discourse processes* 7: 225-255.

LA METÁFORA: PROCEDIMIENTO ANALÓGICO DE LA DESCRIPCIÓN EN EL HABLA INFANTIL

Laura Romero Rangel

El Colegio de México

Yolanda Rodríguez Cadena

El Colegio de México

Universidad del Atlántico, Colombia

INTRODUCCIÓN

En este trabajo analizamos los procesos metafóricos en el habla infantil y las funciones que se dan en la producción¹ de descripciones. El grupo estudiado está conformado por ocho niños de ambos sexos: cuatro entre los 3 y los 4 años; y cuatro entre los 7 y los 8 años. Todos estudiantes de escuelas privadas. Nuestro *corpus* lo formamos mediante entrevistas directas con las respuestas que los niños daban en torno a preguntas —¿qué es?, ¿dónde está?, ¿qué crees que es?, ¿a qué se parece?— con base en dibujos aislados o en las imágenes del libro de Ban-yai (1995), que resultaban ideales para describir diversos tipos de objetos y situaciones cotidianas para los niños. Merece la pena anotar que si bien las entrevistas directas proponen una situación comunicativa formal y por ende un registro de esta índole, la interacción que se llevó a

¹ El tema de la comprensión de las metáforas ha sido más investigado que el de su producción. Incluso se han establecido etapas de comprensión de la metáfora (Gombert: 1990): antes de los 6 años no se daría la comprensión por cuanto, según Gombert, ésta es una habilidad metalingüística tardía; de 6 a 7 años el niño se aproxima a la metáfora de modo mágico; de 8 a 9 años, la interpretación está dominada por las características físicas (una persona dura tendrá músculos duros, por ejemplo); de 10 a 12 años los niños dominan la acepción psicológica de los adjetivos con valor metafórico.

cabo con los niños en el marco de la entrevista, fue espontánea²; intentamos crear un intercambio ameno, en el que la solicitud de información a los niños tuviera lugar dentro de una conversación.

Las decisiones metodológicas que asumimos respondieron a objetivos concretos del estudio, a saber: seleccionamos las edades en cuestión, con el fin de compararlas en cuanto al uso de la metáfora y de sus funciones dentro de la descripción. Consideramos que cada uno de estos grupos de edades, 4 a 5 y 7 a 8, constituyen índices —y sólo eso— de etapas del desarrollo de la lengua; representan, en el plano de la generalización teórica, procesos cognoscitivos y lingüísticos específicos.

Seleccionamos la entrevista, pues deseábamos tener cierto control sobre los fenómenos que pretendíamos analizar; las imágenes nos permitieron explorar en los niños su manera de describir objetos, eventos e individuos y de obtener también los tipos y procesos metafóricos en el mismo marco. Obtuvimos registros en grabadora y en video. Combinamos ambos tipos ya que consideramos que el registro magnetofónico es insuficiente para obtener información sobre la gestualidad, y ésta implica una cantidad de contenido que lo verbal no incluye. Para el caso de la metáfora y la descripción, el material gestual resulta muy significativo, pues el acto de describir y de metaforizar puede estar en los gestos, tal como ocurrió en nuestro trabajo, en algunas ocasiones³.

Con base en esta metodología, nuestra investigación trató de dar respuesta a las interrogantes: ¿Qué tipos de metáforas producen los niños en las edades de 3 a 4 años y los de 7 a 8 años? ¿Qué estructura y qué relaciones semánticas organizan la descripción?, ¿qué función cumple la metáfora en la descripción y qué tipo de relaciones se pueden establecer entre estas dos?

Para esto hemos dividido la investigación en cinco grandes apartados: a) aproximación al concepto de metáfora y de descripción; b)

² El término espontáneo presenta dificultades metodológicas puesto que ningún proceso comunicativo posee total espontaneidad (Salins, 1988). Sin embargo, cuando hablamos de espontaneidad nos referimos a lo que Elinor Ochs (1979) denomina discurso no planeado.

³ Sin embargo, dado los límites de este trabajo no analizaremos la gestualidad como medio para la metaforización. Ésta se abordará en futuras investigaciones.

análisis lingüístico de la metáfora en los niños, donde planteamos inicialmente los procesos metafóricos o análogos a éstos, que encontramos en el grupo estudiado; los tipos de metáfora basados en las clases de relaciones semánticas involucradas y los recursos lingüísticos usados en estos tipos; c) un análisis de la estructura y las relaciones semánticas de la descripción en el niño; d) un análisis cualitativo y cuantitativo de las relaciones entre metáfora y descripción, aquí ofrecemos una comparación entre las edades, y e) la última parte donde presentamos las conclusiones, la bibliografía y los anexos.

Lo relevante de nuestra investigación radica en los siguientes aspectos: en primer lugar, analizamos la metáfora como recurso para la descripción en la producción lingüística del niño sin tomar el habla del adulto como punto de referencia; en segundo lugar, tomamos la metáfora y la metonimia no como elementos parciales sino como procesos lingüísticos y discursivos con estructuras que interactúan. De este modo, la metáfora no es un recurso fortuito en la producción del niño sino que posee un funcionamiento específico y, a su vez, cumple papeles importantes en la elaboración del discurso descriptivo.

Aproximación al concepto de metáfora y de descripción

En el contexto estrictamente lingüístico y discursivo, consideramos la metáfora como un mecanismo mediante el cual los conceptos abstractos son entendidos en términos más concretos⁴. En este proceso

⁴ Además de este contexto, la metáfora se ha definido en el plano literario y metalingüístico. En el primero, la metáfora se define desde la retórica, como una figura utilizada en la literatura con fines estéticos; así pues, es una elaboración artística del escritor, poeta o narrador. En el caso de la narración, constantemente se usa para describir y generar un efecto estético en el lector. Muchas veces en una metáfora subyace una descripción, pues la imagen evoca un espacio, un personaje, un tiempo, unos objetos. Sin embargo, si bien hay unos objetivos estéticos, el proceso significativo que se implica en la metáfora es el mismo que ocurre en los otros contextos no estéticos: hay un desplazamiento semántico, tanto en el orden de los significados como en el de los significantes: una palabra con su significado reemplaza a otra. La metáfora como una habilidad metalingüística se define como el producto de una conciencia sobre la lengua que permite su reflexión. Gombert (1990: 87) considera la metáfora dentro del dominio metasemántico, el cual se

ocurre un mapeo de estructuras de un dominio conceptual (fuente), hacia estructuras en otro dominio (meta) (Lakoff, 1993: 28).

Esta elaboración conceptual bien puede ubicarse en el dominio metalingüístico; sin embargo, también posee un carácter evolutivo, esto es, se va desarrollando por estadios durante la adquisición de la lengua en el niño. Esto implica que la metáfora no se sitúa únicamente en un estadio de plena conciencia lingüística, sino que emerge en el niño en etapas tempranas, en forma de habilidad “rudimentaria” que alcanza su madurez en el manejo metalingüístico pleno, en etapas tardías. En efecto, Winner (1979: 471) plantea: “Thus, while young children may not be capable of producing the kinds of metaphors produced by adults, they seem to possess at least a rudimentary metaphoric ability”. La metáfora se define en este marco evolutivo como la figura del habla en la que una palabra, frase, oración o segmentos más largos de la lengua, se transfieren de su contexto habitual a un nuevo dominio. También involucra la extensión deliberada de dicha palabra a través de límites de categorías, previamente establecidos. Este uso deliberado implica la conciencia en el hablante de que los objetos tienen diferentes nombres pero que uno de éstos puede ser rechazado y reemplazado por otro (Winner, 1979: 475). Tales transferencias se realizan gracias a las asociaciones semánticas y procesos cognoscitivos los cuales son la base, no sólo de la metáfora sino de otros procesos como las sobreextensiones (overextensions, Hudson y Nelson, 1984; Winner, 1979) y las analogías⁵. En este punto vale la pena señalar las relaciones entre ellas.

refiere a “la capacité de reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire, et a celle de manipuler les mots, ou les éléments significatifs de taille supérieure au mot, sans que les signifiés correspondants s’en trouvent automatiquement affectés”. El enfoque lingüístico sobre la metáfora ha sido trabajado en los estudios semánticos estructurales y generativos. En estos últimos nos referimos a los estudios de semántica generativa que actualmente se combinan con la corriente cognoscitivista en lingüística. Se trata de las investigaciones de Lakoff (1993, 1995), en las que se considera que fenómenos como la metáfora deben incluirse dentro de la gramática y ésta debe proveer descripciones y explicaciones adecuadas para tales fenómenos.

⁵ El niño desde una edad temprana realiza sobreextensiones, las cuales se explican desde dos posturas (Winner, 1979: 470): la postura de los rasgos distintivos semánticos (*critical features*) y la hipótesis de la organización compleja. La pri-

Las sobreextensiones, según Winner (1979: 475) ocurren cuando el niño sobregeneraliza un signo y extiende el uso de una palabra a otros referentes distintos (por ejemplo cuando el niño usa el lexema 'papá' para designar a todo individuo adulto del sexo masculino). La diferencia con la metáfora radica en el hecho de que en las sobreextensiones, el niño cree que los objetos poseen nombres idénticos y pertenecen a la misma clase; mientras que en la metáfora, el niño sabe que los objetos tienen nombres diferentes. La cercanía entre estos dos procesos está en que ambas se fundamentan en semejanzas percibidas entre objetos, que normalmente se clasifican aparte. Otra visión de las sobreextensiones es la de Hudson y Nelson (1984), quienes las conciben como analogías que se usan tanto para la comparación literal (en la que se usan marcas para hacer la comparación: "como", "parecido a") como para la comparación metafórica propiamente dicha.

Esta distinción de Hudson y Nelson no nos parece adecuada por las siguientes razones: en primer lugar, el uso de la palabra 'literal' puede dar lugar a la confusión entre significado literal y figurado, conceptos que han cumplido un papel importante dentro de los

mera es defendida por Clark (1974) y señala que los referentes a los que se aplican las palabras están unidos entre sí por medio de, al menos, un rasgo perceptual. Otros defensores de esta postura son Hudson y Nelson (1984) quienes afirman que los rasgos implicados, más que perceptuales, son funcionales; esto indica que una palabra como "pelota" se extiende inicialmente, no sólo, a todos los objetos redondos, sino también a todo lo que el niño pueda tratar como "pelota". Las dos posturas reconocen que el niño aplica una palabra a un referente al identificarlo como miembro de la categoría significada por esta palabra particular.

En cuanto al análisis de la metáfora en el niño, hay dos perspectivas: la primera considera que la metáfora es una habilidad metalingüística tardía. Este es el planteamiento de Gombert (1990) quien considera que trabajos como los de Gardner y Winner (1979), donde se analizan las metáforas fundadas en similitudes físicas en niños de 4 años, no demuestran que el niño domine y conozca verdaderamente las relaciones metafóricas como proceso metalingüístico propiamente dicho. La otra perspectiva es justamente la de Winner (1979) quien plantea que los niños de etapas preescolares sí pueden hacer lo que puede ser visto como 'juegos metafóricos' a través de modalidades sensoriales, y pueden producir símiles uniendo elementos de categorías divergentes. Winner considera que la unión entre dos términos de una metáfora siempre debe tener algún tipo de similitud, aún si ésta se obtiene entre oposiciones (1979: 471).

estudios sobre metáfora en la adquisición de la lengua⁶. En segundo lugar, la concepción de metáfora de estos autores permanece en el nivel de la expresión lingüística y no ahonda en el plano de los procesos significativos y cognoscitivos que subyacen a las comparaciones metafóricas (con o sin marcas como: “se parece a”, “es como”). Si retomamos los mismos planteamientos de Hudson y Nelson, podemos decir que las comparaciones metafóricas implican procesos significativos de analogía y procesos cognoscitivos de asociación e inferencia, los cuales se traslapan en la producción. Winner considera al respecto, que la metáfora puede aparecer marcada por “como” (like) o sin marca. Compartiremos la postura de Winner según la cual hay metáforas de acción en las que el niño en su uso —juego, por ejemplo— redenomina un objeto; y metáforas de no —acción en las que esto ocurre previo reconocimiento de las similitudes entre las propiedades de dos objetos, sin la transformación efectuada a través de una acción; estas últimas pueden ser marcadas o no marcadas.

Además de las relaciones entre metáforas y sobreextensiones, están las de las primeras y las analogías. En la metáfora subyace una analogía, una comparación basada en similitudes que involucra tanto los referentes como los signos mismos (significantes y significados); no obstante, el niño produce otra clase de analogías que no llegan a ser metáforas, tal como aquí se han definido, sino que permanecen justamente en el plano de la sola asociación. Nos referimos a las analogías entre eventos, fenómenos y objetos, que el niño lleva a cabo y que dan cuenta de su capacidad para establecer semejanzas y conexiones significativas, fundamento de la metáfora. Varias de las analogías de este tipo se dan en relaciones de consecuencia. Veamos un ejemplo del *corpus* que ilustra la vinculación de eventos: (a los niños se les muestra una imagen y se les pregunta qué ocurre) “*se le voló el sombrero porque hay mucho aire, porque están botadas las hojas del árbol*”. (7 años)

Notemos que los niños asocian tres situaciones: un evento en el que se vuela un sombrero; un fenómeno: hay aire; y otro evento: las flores caídas del árbol. Veamos ahora un ejemplo que ilustra las aso-

⁶ Esta distinción se encuentra en varios estudios, entre otros: Cohen y Margalit (1972); Gardner, Kircher, Winner, Perkins (1975); Gildea y Glucksberg (1983); Shinjo y Myers (1987); Keysar (1989); Zurer Pearson (1990).

ciaciones entre objetos: (a los niños se les muestra la imagen de un lugar específico y se les pregunta cuál puede ser ese lugar donde hay algunos personajes): *“están en la cocina porque ahí está la mesa y este piso es como si fuera de la cocina, como éste es igual”*.

Aquí se están comparando lugares: el de la imagen y el de la cocina, dicha comparación se hace gracias al vínculo que el niño crea entre objetos: el piso de la imagen y el piso que para él normalmente corresponde a la cocina. Notemos que utiliza el conocimiento que posee del mundo (marcos de conocimiento) en la asociación que realiza⁷, el cual cumple funciones importantes en la producción y comprensión de la metáfora⁸. Pruebas de esta relación, conocimiento y analogía entre eventos y objetos, las encontramos en nuestro *corpus* cuando los niños interpretaban las imágenes que se les presentaban. Citemos un ejemplo: en una de estas imágenes aparece una mujer cocinando y un niño sentado a la mesa tomando algo en una taza mediana; sobre la mesa aparecen otras dos tazas: una pequeña y otra grande. Cuando se les preguntó cómo eran las tazas, respondieron: *“eeh, redondas...una grande, otra más pequeña y otra más pequeñita, porque éste es de la mamá (señala la grande); éste es del niño (señala la mediana); y éste como que del bebé y el bebé está por acá (señala detrás de una pared del dibujo) en su cuarto, en su cuna”*. (7 años)

Notemos que los niños asocian el tamaño de las tazas con el tamaño de las personas; y esta analogía se establece por el conocimiento de su contexto en el que a los niños se les asignan tazas pequeñas y a los adultos, grandes.

Las relaciones entre metáfora y descripción en el plano teórico⁹ son viables si esta última se considera como una red semántica con

⁷ El papel que juega este conocimiento ya ha sido planteado por varios autores, entre otros, Teun Van Dijk y Walter Kintsch (1983: 303) quien afirma que *“...much of the information needed to understand a text is not provided by the information in the text itself, but must be drawn from the language user’s knowledge of the person, states of affairs actions, or events the discours is about”*.

⁸ Gildea y Glucksberg (1983) analizan el papel del contexto en la comprensión de la metáfora. Van Dijk y Kintsch (1983) realzan el contexto como parte del conocimiento necesario para la comprensión de textos.

⁹ En el plano empírico, las relaciones metáfora y descripción no han sido trabajadas. La metáfora en la adquisición de la lengua ha sido estudiada, pero la des-

una serie de elementos, entre otros, eventos, personajes, temas y subtemas, y paisajes¹⁰; y una serie de procedimientos entre los que se destacan el léxico con coherencia metonímica y el léxico con coherencia metafórica, o el uso de analogías explícitas (metonimias y metáforas). Éstos se definen en el marco de la descripción, en

cripción no lo ha sido lo suficiente debido a que el énfasis se ha puesto más en otras estructuras discursivas como la narración y la argumentación. Justamente los pocos trabajos que hemos localizado sobre la descripción en la adquisición de la lengua, se han planteado en el marco de textos narrativos; y otros se han centrado en aspectos sobre la percepción y caracterización que los niños hacen de los objetos. A continuación presentamos los resultados de dichas investigaciones: Clark (1974) establece tres principios para la descripción de eventos con énfasis en el tiempo, que explican las selecciones de descripciones en contextos particulares, tanto del niño como del adulto, a saber: el orden de mención, la simplicidad derivacional y la elección del tema. El primer principio le da preferencia a la referencia de eventos en un orden original de ocurrencias. El segundo implica que una cláusula subordinada, ubicada a la derecha de la oración matriz en la estructura superficial, es transformacionalmente más simple que la construcción correspondiente en la que la cláusula subordinada ha sido ubicada en primera posición, es decir en la estructura superficial. El tercer principio caracteriza la decisión del hablante para hablar acerca de uno de los dos eventos iniciales. Clark estudia las producciones de los niños de 3 años y 6 meses en el plano sintáctico, específicamente en oraciones subordinadas, sin detenerse en la estructura ni procedimientos de la descripción.

Ervin Tripp (1973) realiza una investigación sobre los atributos de peso, fuerza y medida, que otorgan los niños de primer grado de escolaridad a distintos objetos. La autora plantea que en los niños estas tres dimensiones están íntimamente relacionadas con la discriminación de atributos, y esta relación determina la asignación de términos descriptivos. Ervin Tripp relaciona la descripción y la metáfora al descubrir que los atributos, que tienen lazos metafóricos y connotativos en el uso adulto, pueden ser confundidos denotativamente por el niño cuando usa términos descriptivos. Es necesario señalar que el trabajo de la autora toma el habla del adulto como punto de partida para analizar la producción lingüística del niño.

¹⁰ Hamon (1977) define la descripción como una expansión del relato, un enunciado continuo o discontinuo, unificado desde el punto de vista de los predicados y de los temas, cuyo cierre no implica ninguna falta de previsión para la continuidad del relato. Partiendo de un relato literario, el autor sugiere los siguientes elementos: descripción de un evento mediante subtemas, predicados cualitativos o verbales cuyos detalles se organizan internamente; frases introductorias de la descripción; cualificaciones psicológicas, los motivos de algunas series en la descripción (habla, acto, mirada) que se pueden permutar y combinar. Otros aspectos que el autor destaca son: los personajes con ambientación, medio, paisaje y colección de objetos. Este medio actúa como tema introductor de la descripción y desena-

tanto habilidad o modo de la organización discursiva¹¹, con tres componentes: nombrar, localizar-situar y cualificar. El acto de nombrar implica la identificación de seres y las clasificaciones que los organizan, las cuales se presentan como reagrupamientos en constelaciones alrededor de nodos que constituyen el punto de referencia. El acto de localizar-situar se refiere a la ubicación de los seres, objetos y eventos en coordenadas espacio-temporales. Finalmente, cualificar implica reducir la infinitud del mundo y construir clases y subclases de seres; uno de los procedimientos para llevar a cabo esto es la analogía bajo sus dos formas: la metonimia y la metáfora, las cuales permiten la construcción subjetiva del mundo en la descripción (Charaudeau, 1992: 660).

La relación que se establece entonces entre metáfora y descripción es que la primera actúa como un procedimiento en la construcción de la segunda; este planteamiento lo comprobaremos en el análisis de *corpus* que sigue.

Análisis lingüístico de las metáforas

Dadas las condiciones de la metodología (no observamos niños en situaciones de juego) en nuestro *corpus* sólo encontramos metáforas de no acción, marcadas con “es como”, “se parece a”. Hallamos tres tipos de bases para la producción de metáforas: color, tamaño y

dena la aparición de subtemas, de una nomenclatura cuyas unidades constitutivas están en relación metonímica de inclusión con dicho tema. Otro elemento que destaca Hamon en este proceso es la enumeración. En síntesis, la estructura que se propone es: personajes, tema introductorio, conjunto de subtemas y conjunto de predicados.

¹¹ Charaudeau (1992) concibe la descripción como modo de organización discursiva que puede materializarse en diferentes tipos de texto; así, por ejemplo, tanto un relato como una receta, pueden contener estructuras descriptivas. Se considera la descripción como habilidad comunicativa que se desarrolla en el individuo, al igual que la argumentación y la narración; de este modo se implican estrategias lingüísticas, discursivas y cognoscitivas. En la descripción se utilizan procedimientos lingüísticos como: denominación, indeterminación, actualización, dependencia, designación, cuantificación, enumeración, identificación de espacios y tiempos, acumulación de detalles y precisiones, utilización de analogía explícita (metonimias y metáforas).

forma; en esta última se registraron dos tipos: forma general de un todo y forma de componentes de un todo. Veamos:

a) Metáfora por color: (Se está señalando el fondo del dibujo que es negro).

(1) INV: ¿a qué se parece esto aquí?

NIÑ: al espacio.

INV: ¿y por qué al espacio?

NIÑ: porque es negro. [7-8 años]

(En la imagen aparece un gallo y el niño está viendo la cola que tiene muchos colores)

(2) NIÑ: esto se parece como, comoooo, parece como una hamaca.

INV: ¿una hamaca? ¿y por qué una hamaca?

NIÑ: porque las hamacas son de varios colores. [7 años]

(Se está señalando una lámina con un fondo blanco y puntos negros y en el centro un gallo)

(3) INV: ¿dónde está el gallo?

NIÑ: en otro lugar

NIÑ: en la luna. [3-4 años]

b) Metáfora por tamaño: (en la lámina se está señalando parte de la cresta de un gallo, de tamaño grande)

(4) INV: ¿qué crees que sea?

NIÑ: una mano de un monstruo o un animal que tiene como hoyos. [7 años]

c) Metáfora por forma: (en el dibujo hay un vaquero sentado en la arena de una zona desértica, viendo la televisión; al lado hay una cuerda)

(5) INV: ¿y esto qué es?

NIÑ: es una cuerda.

INV: ¿y a qué se parece?

NIÑ: una víbora. Se está sentando en la víbora! [risas]

INV: ¿y dónde está la cabeza de la víbora?

NIÑ: ¡la está aplastando! [risas] [7-8 años]

(Es una imagen ampliada en la que sólo aparece parte de una cresta de un gallo)

(6) INV: ¿qué crees que sea esto?

NIN: una cresta de una gallina.

INV: ¿y qué más podría ser?

NIN: una estrella porque tiene forma de estrella. [7-8 años]

(7) INV: ¿a qué se parece?

NIN: a una estrella. [3-4 años]

Estos son ejemplos de metáforas mediante la semejanza de formas totales entre objetos e individuos. Veamos muestras de similitudes con base en partes de los objetos e individuos comparados:

(8) INV: ¿pero a qué se parece el moño, qué forma tiene?

NIN: ¡de alas!

INV: ¡alas!

NIN: parece una paloma

INV: hummm.

NIN: una paloma azul. [7-8 años]

En los ejemplos citados encontramos dos analogías: las partes del moño se comparan a unas alas y luego el moño completo se compara a una paloma.

Los tipos de metáforas, a pesar de haberse logrado por la comparación de referentes o de sus atributos, y de estar motivadas extralingüísticamente, son metáforas de significación¹², pues involucran rela-

¹² Las metáforas ilustradas, al estar basadas en la comparación entre referentes, nos llevan al conflicto entre designación y significación. Se podría plantear que dichas metáforas son sólo de designación, pues simplemente se comparan objetos designados; tal afirmación nos alejaría del plano lingüístico, el de las significaciones. En términos de Coseriu (1981: 186), se daría la oposición entre contenido lingüístico y objeto de referencia extralingüístico. En efecto, Coseriu afirma que "También en otros casos la distinción entre significado y designación puede llevar a importantes aclaraciones. Así, en la teoría de la metáfora debe distinguirse entre las metáforas motivadas lingüísticamente y las metáforas motivadas extralingüísticamente, distinción fundamental pero que se ignora con demasiada frecuencia" (207). Coseriu no agrega algo más a tal distinción, pero cabe anotar aquí que la

ciones significativas que operan dentro de la memoria semántica. Los niños activan las estructuras y relaciones semánticas, y la organización de éstas son las que precisamente posibilitan la elaboración de aquellas. Veamos cómo opera esto: Norlin (1981: 386) afirma que en la adquisición del léxico infantil hay dos componentes básicos: a) los nodos léxicos (palabras o conceptos); y b) los arcos (*arcs*) codificadores de relaciones que unen estos nodos. En este sentido, el significado se asume como una constelación de nodos léxicos, cada uno conectado a una palabra por medio de un arco relacional. El autor toma diecinueve categorías semánticas relacionales que el niño usa en la definición de palabras, las cuales implican los componentes enunciados; estas categorías son: a) *superordinada* (Hombre: el hombre es una persona); b) *subordinada* (Pájaro: el pájaro es un petirrojo); c) *coordinada* (Zapato: las medias con el zapato); d) *similar* (Mesa: es como un trampolín); e) *función agentiva* (Pájaro: el pájaro puede cantar); f) *función receptiva* (Libro: tú puedes leer el libro); g) *función instrumental* (Mano: tú puedes agarrar cosas con la mano); h) *parte extrínseca* [+cantidad] (Árbol: Hay nidos en el árbol); i) *parte intrínseca* [+cantidad] (Caballo: algo que tiene 4 patas); j) *atributos* [parte intrínseca] (Puerta: Tiene una ventana muy pequeña y bonita); k) *posesión* (Mesa: la nuestra se llama mesa ovalada); l) *acción locativa* [función receptora] (Libro: lo pones en el estante); m) *estado locativo* [función agentiva] (Caballo: vive en una granja); n) *propósito* [acción locativa] (Zapato: se pone en el pie); ñ) *cantidad* [parte intrínseca] (Mano: tiene 5 dedos); o) *tiempo* [función receptora y estado locativo] (Cama: duermes en ella); p) *composición* (Árbol: está hecho de madera); q) *causalidad* [parte intrínseca, función receptora y estado locativo] (Puerta: tiene perillas y tu puedes girarlas para abrirla); r) *negación* [posesión y estado locativo] (Pájaro: no hay pájaros en mi jardín). Utilizaremos estas categorías para nuestro análisis, especialmente el de las estructuras descriptivas, pero con las siguientes variaciones: a) con-

frontera entre designación y significación resulta bastante difícil de establecer, puesto que la función referencial está dentro del mismo lenguaje; más aún, cuando éste simboliza la realidad, ésta deja de ser realidad para convertirse en lenguaje. No manejamos objetos, individuos, ni espacios en tanto entidades reales, sino conceptualizaciones, significaciones, simbolizaciones que están organizadas dentro de la competencia lingüística y comunicativa del hablante.

sideramos que el niño utiliza estas categorías para elaborar la descripción; b) sólo usamos las categorías que aparecen en nuestro *corpus* con algunos cambios adecuados a nuestro análisis, a saber: creemos que las relaciones *superordinada* y *subordinada* pueden variar según el punto de referencia que toma el hablante; en general las primeras designan clases de individuos y objetos y las segundas designan individuos y objetos particulares¹³. En la relación *coordinada* además de las sugeridas por Norlin, retomamos aquellas asociaciones entre palabras y significados que el niño realiza con base en el conocimiento del mundo (marcos de conocimiento basados en el contexto y experiencia sociocultural). Las relaciones de *similitud* las incluimos en las metáforas, por tanto no se analizarán aquí. En la *función agentiva* consideramos todas las descripciones de acciones y eventos y las clasificamos dependiendo del tipo de verbo. En la función alusiva a los *atributos* tomemos en cuenta no solamente las entidades parte-intrínseca sino también las extrínsecas; también incluimos aquí todas las cualificaciones que utiliza el niño para describir, con categorías gramaticales como adjetivos y frases adjetivas. A la relación de *posesión* integramos las relaciones semánticas implicadas en estructuras genitivas (por ejemplo, “la casa de María”). Ampliamos la relación de *propósito* a las descripciones que incluyan metas en general. Modificamos totalmente la relación de *tiempo*, pues la propuesta de Norlin no es adecuada para nuestro análisis; incluimos en el *tiempo* todas las coordenadas temporales explícitas en el discurso donde se sitúen los eventos (adverbiales temporales y enunciados alusivos a lapsos; excluimos el tiempo verbal). Extendemos la relación de *composición* a los casos tanto extrínsecos como intrínsecos (por ejemplo: composición intrínseca “el árbol está hecho de madera”; composición extrínseca “la puerta es de madera”). En la función de *causalidad* tenemos en cuenta las planteadas por Norlin pero agregamos todas las descripciones que involucren la relación causa-efecto.

Es necesario anotar que las relaciones enunciadas¹⁴ pueden presentarse aisladamente en el habla del niño, pero también pueden

¹³ Lyons (1977: 273) considera la superordinación y la subordinación dentro de las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas y las concibe como hiperonimia e hiponimia respectivamente.

¹⁴ Existen otras clasificaciones de las relaciones semánticas, análogas a las de Norlin, entre éstas se encuentran las de Maratsos (1983) y Bowerman (1973). Se ha

interactuar al punto de traslaparse, como es el caso de la relación atributiva y de composición, entre otras.

En las metáforas encontradas en nuestro *corpus* se dan las relaciones (i) y (j), en cuanto a *parte intrínseca* y *atributos*: “La paloma tiene alas” – “El moño tiene partes que parecen alas” = “El moño parece una paloma”; “El fondo del dibujo es negro” – “El espacio es negro” = “El fondo del dibujo es como el espacio”; “La cola del gallo tiene muchos colores” – “La hamaca tiene muchos colores” = “La cola del gallo parece una hamaca”. Notemos que todas las metáforas implican la relación (d) *similar* y desde ella se involucran las demás. Es necesario anotar también que en los procesos metafóricos la relación (a) *superordinada* se activa, pues operan interacciones significativas que incluyen clases semánticas; así, en la metáfora del “moño como paloma”, el niño está realizando intersecciones entre dominios distintos: dominio de objetos y de animales, lo cual activa simultáneamente las relaciones: (-animado) y (+animado), y parte-todo.

Las relaciones (q) de *causalidad* se hallan claramente emparentadas con las analogías entre eventos, objetos e individuos, que definíamos e ilustrábamos en páginas anteriores: “el gorro se voló —porque hacía aire— hace aire porque las hojas están botadas”. El hecho de que estas relaciones se encuentren en el lexicón, permite que se produzcan los procesos metafóricos. De igual manera, estas

descubierto que estas combinaciones semánticas tienen una continuidad directa con las holófrasis; también se ha determinado que la mayor parte de las producciones se sitúan en algunas categorías más que en otras (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000). Sin embargo, también han surgido críticas hacia estas clasificaciones. Harley (1995) considera que no hay acuerdo entre las categorías semánticas establecidas y que no se puede afirmar que los niños sean conceptualmente capaces de realizar ciertas distinciones semánticas. Por otro lado, aduce el autor que hay emisiones que no se ajustan a las relaciones sugeridas. Braine (1976) considera que la clasificación es demasiado general. Con respecto a estas críticas, planteamos lo siguiente: a) si las relaciones semánticas propuestas se pueden evidenciar en el habla infantil —como en efecto ocurre— esto les otorga una realidad lingüística que no depende de la capacidad del niño para distinguirlas. Creemos que Harley no hace una clara distinción entre el plano del análisis lingüístico y el del comportamiento y la conciencia lingüística. b) En cuanto a la crítica de Braine, asumimos que la clasificación adoptada en nuestro trabajo no es un esquema cerrado sino que en ella puede incluirse otro tipo de relaciones, siempre y cuando aparezca en el habla del niño.

relaciones y nodos semánticos verifican nuestra propuesta anterior de que las metáforas se ubican en el plano de las significaciones. Ahora bien, ¿cómo se distribuyen estas relaciones en el desarrollo lingüístico del niño? Tratemos este punto para ver la posibilidad de que los procesos metafóricos estén sustentados. Norlin (1981: 393-398) ofrece los siguientes resultados: a los 3 años aparecen tres grupos: a) funciones recipientes y partes intrínsecas; b) cantidades, estados locativos y atributos; y c) acciones locativas, partes extrínsecas y funciones agentivas. A los 4 años las funciones aparecen cambiadas así: a) partes intrínsecas; b) funciones recipientes y estados locativos; c) funciones agentivas, atributos y cantidades. A los 5 años se destaca la primacía de a) funciones recipientes; b) funciones agentivas y partes intrínsecas; y c) estados locativos y acciones locativas. Este patrón se duplica a los 6 años. Con base en estos resultados, Norlin (1981: 396) infiere que: “it may possible to chart a developmental progression of lexical semantic organization, and so in terms of the solidification of specific relational arc connections”. Esta progresión de organización semántico-léxica explica la transición gradual de la habilidad metafórica rudimentaria hacia la habilidad plenamente establecida en los niños, conforme avanza la edad.

Análisis semántico de la descripción

Analizaremos y clasificaremos las relaciones semánticas de la descripción en el *corpus*. Presentamos una muestra de cada una de ellas sin tener en cuenta las edades, pues las analizaremos comparativamente en el último apartado de este trabajo.

En todas las relaciones semánticas encontramos traslapes entre las distintas categorías; por ejemplo: entre relación superordinada y negación; entre relación subordinada y causalidad; entre relación coordinada y estado locativo; entre función agentiva y acción locativa y la relación de propósito.

Grupo 1: Relación superordinada

No tiene unos *zapatos*. (Traslape con relación de negación)

Como hace tiiii tin cuando ya termina y de aquí cuando va aquí en el doce tuu tuu como *medidor* así.

Es un *señor* viendo la televisión.

(Se parece) Como a un *pez*.

(Se parece) A un *animal*.

Sí, pero una es *señora*.

(Se parece) A un *zapato*.

Grupo 2: Relación subordinada

Como un *saco*.

Esto es una una una como *una olla*.

Está el niño tomando *un jugo*.

Porque tiene las *zapatillas*. (Traslape con relación de causalidad)

Esto es un cuadro de *un tomate*.

Porque nadie tiene *tazas* así. (Traslape con relación de causalidad)

No no es *un moño* (Traslape con relación de negación); es como las *pincitas*, las *pinzas* que se agarran así.

Es *un reloj*.

Esto, *una naranja*.

Como que es *un taxi*.

No. Es *un indio*.

Son botas.

Es *un gallo*.

Aquí está *una rana*.

Es *su tenis*.

Esos que parecen como *pato*.

Encontramos que los niños, dentro de la descripción de un mismo objeto, ser o evento, realizan desplazamientos de la relación subordinada a la superordenada y viceversa. Esto implica que los niños parten de generalizaciones semánticas para ir a especificaciones o realizan el movimiento inverso. Veamos:

Superordenada	—————→	Subordinada
Es <i>un señor</i> viendo una televisión	—————→	No es <i>un indio</i>
Un <i>zapato</i>	—————→	Es <i>su tenis</i>

Subordinada	—————→	Superordenada
Porque tiene las <i>zapatillas</i>	—————→	Tiene <i>unos zapatos</i>

La relación coordinada se lleva a cabo gracias a las asociaciones significativas provenientes del conocimiento del mundo y el marco de experiencia del niño: en otoño hay viento, en la cocina está la estufa, los niños llevan el pelo corto, en la mochila se guardan los cuadernos. Son relaciones de parte-todo y continente-contenido (véase Grupo 3). En la función agentiva los niños se refieren a eventos mediante verbos de este tipo: de acción proceso “empollar”, “cantar”; de acción: “irse”, entre otros. Esto revela el manejo de las relaciones de transitividad e intransitividad en estas edades (véase Grupo 4). La relación instrumental en ocasiones aparece mediante relaciones yuxtapuestas sin verbo explícito: “(La estufa) para cocinar”, y en otras mediante oraciones completas: “Lo van a apachurrar con la llanta” (véase Grupo 5). Las relaciones de parte extrínseca e intrínseca expresan las partes alienables e inalienables de un objeto o individuo. En algunos casos, en los ejemplos de parte extrínseca, no se ve claramente la diferencia con la relación coordinada (véanse Grupos 5 y 7). En los atributos los niños realizaron descripciones con cualidades físicas y psicológicas. En algunas relaciones de posesión, los niños describían partiendo de inferencias, por ejemplo: “Esta tacita de un bebecito” se refiere a una taza pequeña (véase Grupo 8). Las relaciones de acción locativa y estado locativo fueron bastante frecuentes en la descripción (véanse Grupos 10 y 11). En las de propósito los niños usaron en general las estructuras prepositivas con “para”, y oraciones completivas con un verbo en subjuntivo e infinitivo (véase Grupo 12). En las relaciones de tiempo, los niños usaron frases referidas a una temporalidad específica en el día: “mañana” (véase Grupo 13). Las relaciones de causalidad se basaron en inferencias del niño mediante asociaciones entre objetos y acciones presentes en el dibujo (véase Grupo 15). Finalmente, las relaciones de negación sirvieron para establecer contrastes e inferencias, además de la descripción de acciones y estados (véase Grupo 16).

Grupo 3: Relación coordinada

Porque en *otoño* había las *brisas*.

Aquí están en la *cocina* y tiene esto la *estufa*. (Traslape con estado locativo)

Un niño porque tiene el *pelo corto*. (Traslape con relación de causalidad)

Es tu *mochila* y dentro sus *cuadernos*.

Grupo 4: Función agentiva

Las mamás *ampollan* los huevos.

Cuidando a los hijos todavía.

Se *quiere* subir al coche. (Traslape con acción locativa)

Se *quiere* meter al coche. (Traslape con acción locativa)

Los gallos *cantan*.

Porque *canta* así kikirikí. (Traslape con relación de causalidad)

Se *fue* con las niñas a ampollarlos. (Relación de propósito)

Se *fue* a otro lugar con sus hijitos.

Grupo 5: Función instrumental

Lo van a apachurrar *con la llanta*.

(*La estufa*) para cocinar.

Una mano que la quiere agarrar.

(*La mano*) quiere agarrar unos juguetes.

(*Ducto de ventilación*) para escuchar.

Grupo 6: Parte extrínseca

(*Cocina*) porque ahí está la *mesa*. (Traslape relación de causalidad)

Hay una *cocina* ahí. Para que pongan *bancos*.

Esto es una *pared*. Y aquí hay una *mosquita*.

En un *pueblo* a donde hay muchos *animales*. (Traslape con estado locativo y relación de superordenación)

En un *sillón* en una *playa*. (Traslape con estado locativo)

Grupo 7: Parte intrínseca

Porque la *mamá* tiene los *ojos* cerrados. (Traslape relación de causalidad)

Como a un *pez*. Éste es la *boca*, la *barriga*, las *aletas* están escondidas y ésta es su *cola*.

Porque las *abejas* tienen como una *puyita*. (Traslape relación de causalidad)

Porque éste es el cuerpo de la *mosca* y éstas son las *alas*. (Traslape relación de causalidad)

De *alas*. Parece una *paloma*. (Metáfora)

Grupo 8: Atributos

Cerca de esa ventana *verde*. (Traslape estado locativo)

Un cabello es *largo*.

Está *contenta*.

[El reloj] *cuadrado*.

Es un muchacho *grande*.

Está el aire bien *fuerte*.

Una taza *chiquita*.

Grupo 9: Posesión

Va a ir a *su* trabajo. (Traslape acción locativa)

Esta tacita *de* un bebecito.

Es *tu* mochila.

Porque son *sus* huellas. (Traslape relación de causalidad)

Es una mano *de* dibujo.

Es *de* un rancho.

Con *mis* juguetes.

Mía.

De la mamá.

De mí.

En la cerca *de* la casa.

Grupo 10: Acción locativa

Va a *salir por* la ventana.

Va a *meter* el carro *en* la cochera.

Un niño se va a *meter al* agua.

Se quiere *subir al* coche.

Va *para allá*.

Se *fue a otro lugar* con sus hijitos.

Se debe de *sentar aquí*.

Me tuvieron que *llevar al* hospital.

Se caen y se *paran ahí*.

Se quiere *salir*.

Grupo 11: Estado locativo

Sobre la mesa.

Está nadando *bajo* el agua.

Una figura *en* la espalda.

En un pueblo de juguetes.

En un rancho.

En los huevos.

Adelante.

Adentro del agua.

Atrás del gallo.

Aquí está una rana, adentro.

Las fotos están abajo.

Grupo 12: Propósito

Se quiere salir y va por allá *para que* salga.

Es uno de los que usan los toreros *para* agarrar los toros de un caballo.

Unas aletas *para* nadar.

Grupo 13: Tiempo

En la mañana.

Ya *amaneció.*

Es de *mañana.*

Grupo 14: Composición

La mesa *tiene cuatro patas.*

Grupo 15: Causalidad

Está contento *porque* le gustó mucho el café.

Regañando a su hija *porque* anda haciendo mal sus tareas.

Es viejito *porque* tiene un bastón.

(Se le cayó la gorra) *porque* no se la apretaron.

Porque se va a enfermar.

(Se tapan) *porque* les da frío.

Grupo 16: Negación

Pero si van a tomar un taxi *no* me parece que están en la casa.

No todos pero sí algunos.

Porque *no* ve casi. (Traslape relación de causalidad)

No tiene lámpara la calle.

No, no es broche, es moño.

No es un indio.

Eso *no* puede ser.

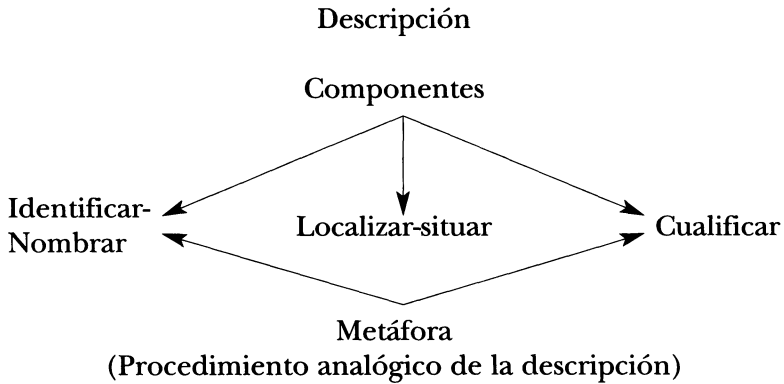
Relaciones entre la metáfora y la descripción en el corpus

El objetivo planteado inicialmente en este trabajo, es analizar la metáfora como estrategia lingüística de la descripción, lo cual implica que existen relaciones entre estos dos elementos. Argumentaremos aquí en qué consisten estas relaciones. Consideramos que hay tres aspectos que las unen: la construcción subjetiva del mundo, la metáfora como procedimiento analógico de la descripción y los procesos de clasificación que las subyacen.

El establecimiento de similitudes cae en el plano estrictamente subjetivo¹⁵ en cuanto a la construcción semántica. Podemos plantear que los hablantes activan las estructuras y relaciones de significado de manera individual. Veamos un ejemplo: se trata de la comparación del mismo objeto dibujado, parte de la cresta de un gallo (esta imagen es de tamaño grande y ocupa casi toda la hoja); se les solicitó a dos niños de 7 años (Juan y Karla) información sobre dicha imagen, el resultado fue el siguiente: Juan dijo que la imagen se parecía a una estrella y Karla dijo que se parecía a la pata de un monstruo. Aquí notamos que ambos hacen énfasis en la forma de la imagen para realizar la comparación y la metáfora, pero Karla lleva a cabo otra asociación al involucrar el tamaño del dibujo.

El segundo aspecto se asocia a los componentes de la descripción: identificar-nombrar, localizar-situar y cualificar. Este último relaciona con la metáfora. En efecto, en este componente la metáfora es un procedimiento discursivo que pertenece a una categoría más amplia: la analogía. Se trata de establecer correspondencias entre seres del universo y cualidades que pertenecen a dominios diferentes. Es así como, la metáfora se convierte en *un procedimiento analógico de descripción*, que representamos de la siguiente manera:

¹⁵ La construcción subjetiva del mundo es uno de los procedimientos de la descripción. Charaudeau (1992: 680) afirma que: "ces procédés consistent à permettre au sujet parlant de décrire les êtres du monde et leurs comportements à travers sa propre vision, laquelle n'est pas nécessairement vérifiable".

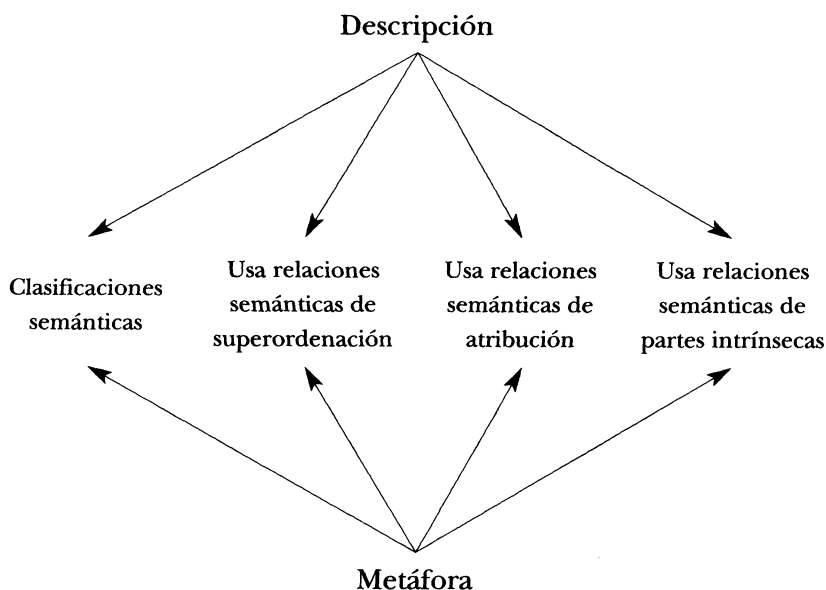


La relación aquí planteada se sustenta aún más en los momentos en que las relaciones semánticas de la descripción interactúan con la metáfora. El análisis del *corpus* planteó siete relaciones semánticas que se entrecruzan con la metáfora; a saber: a) metáforas y atributos, b) metáforas y superordinación, c) metáforas y subordinación, d) metáforas y estado locativo, e) metáforas y acción locativa, f) metáforas y parte intrínseca y g) metáforas y parte extrínseca. En a) la metáfora funciona como un atributo introducido por las expresiones “se parece a”, “como”: “(Una cuerda). Se parece a una víbora”. En b) la metáfora nombra un objeto o individuo mediante un sustantivo que se refiere a una clase mayor: “(Una mancha en la lámina). Se parece a un animal”. En c) la metáfora cumple la función de nombrar mediante un sustantivo que se refiere a un objeto o individuo en particular: “(Un elote). Una mosca”. En d) la metáfora se usa para señalar la ubicación de un ser o un objeto en un lugar: “El gallo está en la luna. (espacio blanco con puntos negros)”. En e) la metáfora se usa para señalar el lugar de una acción: “Se está sentando en una víbora. (Una cuerda)”. En f) la metáfora señala partes inalienables de seres: “(Elote). Una abeja porque tiene una puyita”. En g) la metáfora señala las partes alienables de los seres “Es viejo porque tiene aquí un bastón (Una pipa)”. De éstas las más frecuentes son las primeras con un 62.3% de apariciones; le siguen en orden de frecuencia c, d, b, e, f y g.

La mayor frecuencia de metáforas y atributos se debe, a nuestro parecer, a que la primera se ubica en la construcción subjetiva del

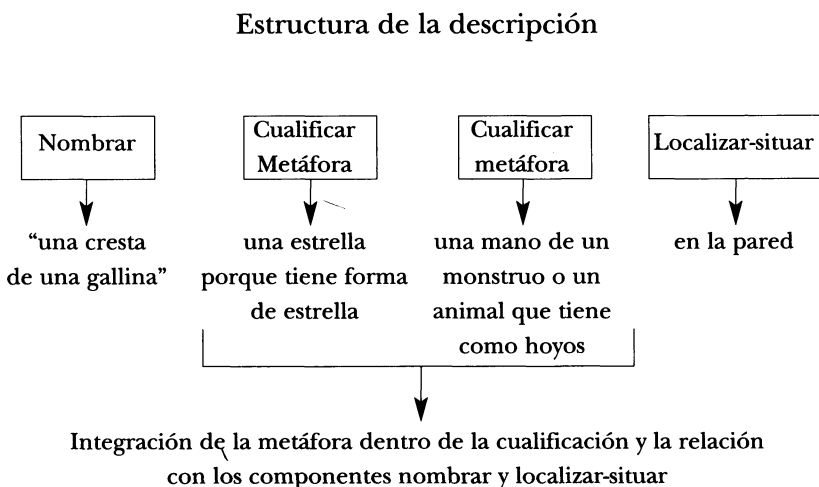
mundo y es un instrumento para cualificar, proceso que se encontró abundantemente en nuestros datos como medio para la descripción.

Los procesos de clasificación que afianzan las relaciones entre metáfora y descripción, están en las estructuras y relaciones semánticas. La descripción clasifica y a su vez parte de clasificaciones semánticas (redes de significación); usa relaciones semánticas de superordinación, de atribución y de partes intrínsecas.



Una vez que hemos sustentado las relaciones entre metáfora y descripción es necesario detenernos en cómo interactúan a nivel de las estructuras. Hemos planteado que la estructura de la descripción se realiza mediante los componentes nombrar, localizar-situar y cualificar y también caracterizamos a la metáfora como un procedimiento analógico de la descripción. Ahora bien, este procedimiento forma parte del componente de cualificación. En nuestros datos encontramos que los hablantes ordenan dichos componentes entre sí según las intenciones comunicativas y la prominencia que desee

darle a la estructura semántica de su descripción. Esto es, el discurso descriptivo puede iniciarse con el acto de nombrar, continuar con el de localizar y finalizar con el de cualificar; o puede iniciar con el acto de nombrar, seguir con cualificaciones mediante metáforas y terminar con el acto de localizar; o bien iniciar con localizar-situar y continuar con los otros dos componentes. Observemos que la metáfora como procedimiento analógico de la cualificación se incrusta entre los actos de nombrar y localizar-situar:

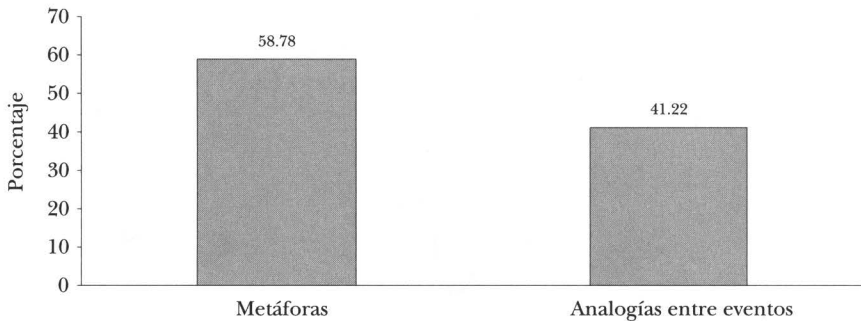


Comparación de resultados del uso de metáforas y de las relaciones semánticas de descripción en las edades de 3 a 4 años (edad a) y de 7 a 8 años (edad b)

El análisis de los datos arrojó los siguientes resultados: en cuanto al uso de las metáforas contra las analogías entre eventos: hay un mayor índice de uso de las primeras (58.78%) que de las segundas (41.22%). Como podemos ver en la figura 1.

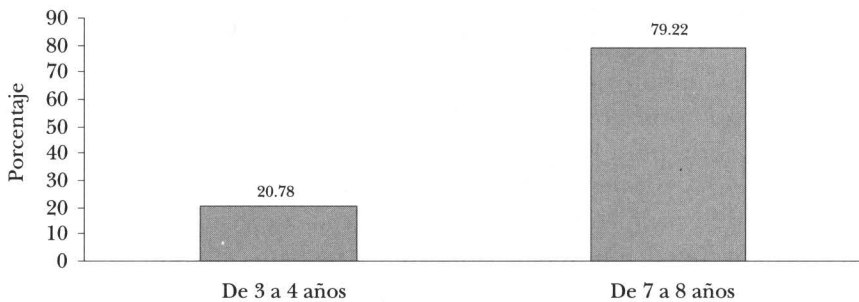
Sin embargo, la diferencia no es significativa, y esto se debe a que ambas presuponen procesos de asociación semántica en los que encuentran su origen. Nuestra hipótesis al respecto es que tanto las metáforas como las analogías entre eventos reflejan la actividad del pensamiento por asociaciones, el cual cumple papeles importantes en la adquisición del léxico en el niño; no solamente en el alma-

FIGURA 1
Metáforas y analogías entre eventos



cenamiento de *ítems* léxicos sino también en su estructuración interna. En cuanto a la variable edad y metáfora, se evidencia una mayor frecuencia de uso en la edad B (79.22%) frente a una menor frecuencia en la edad A (20.78%), tal como se observa en la figura 2.

FIGURA 2
Metáforas y variable edad

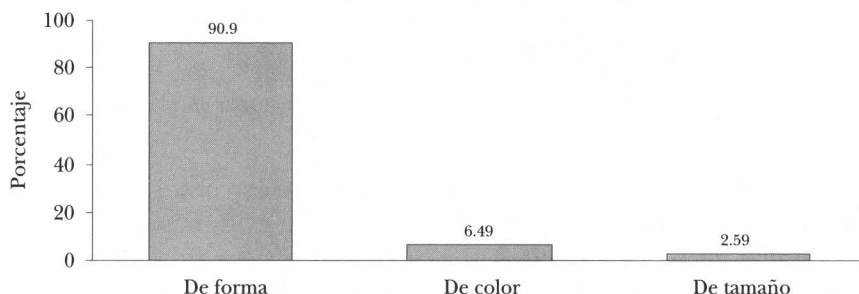


Este resultado concuerda con los obtenidos por Evans y Gamble (1988) quienes hallaron que los niños se vuelven más competentes en la interpretación de las metáforas conforme aumenta la edad; esto, a su vez, se relaciona con los estudios sobre habilidades complejas del lenguaje infantil las cuales se incrementan a medida que el niño gana experiencia en la organización y producción de la información. Tanto los resultados de Evans y Gamble como los nuestros revelan las re-

laciones entre los procesos de comprensión y producción de metáforas¹⁶.

En cuanto a los tipos de metáforas, encontramos, como se ve en la siguiente figura, que la metáfora de forma es la más frecuente (90.9%); seguida por la de color (6.49%) y la de tamaño (2.59 por ciento).

FIGURA 3
Tipos de metáforas



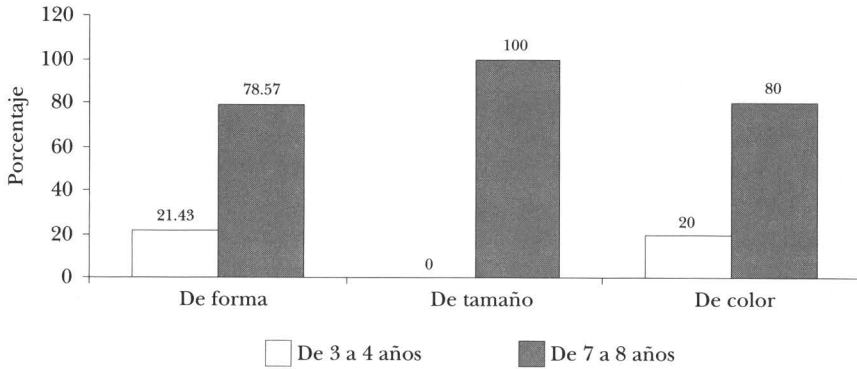
El uso de estos tres atributos en la producción de metáforas nos permite afirmar que los rasgos perceptuales de los objetos cumplen una función primaria en las metáforas de la interpretación de los niños. En efecto, Evans y Gamble (1988: 445) en un estudio que compara las metáforas entre adultos y niños encontraron que para estos últimos son más prominentes las propiedades perceptuales de los objetos que para los adultos, quienes utilizan más atributos funcionales, estructurales y causales. Estos hallazgos nuevamente sugieren la posible vinculación entre los procesos de comprensión y producción de metáforas. Tema que merece ser investigado.

De acuerdo con lo que se observa en la siguiente figura, en lo que concierne a los tipos de metáfora y su relación con la variable edad, tenemos que en la B (7-8 años) hay un predominio de la metáfora de forma (78.57%), de la de color (80%) y de la de tamaño (100%); contra un menor uso en la edad A (3-4 años): de forma (21.43%), de color (20%) y de tamaño (cero por ciento).

El análisis de las relaciones semánticas de la descripción en

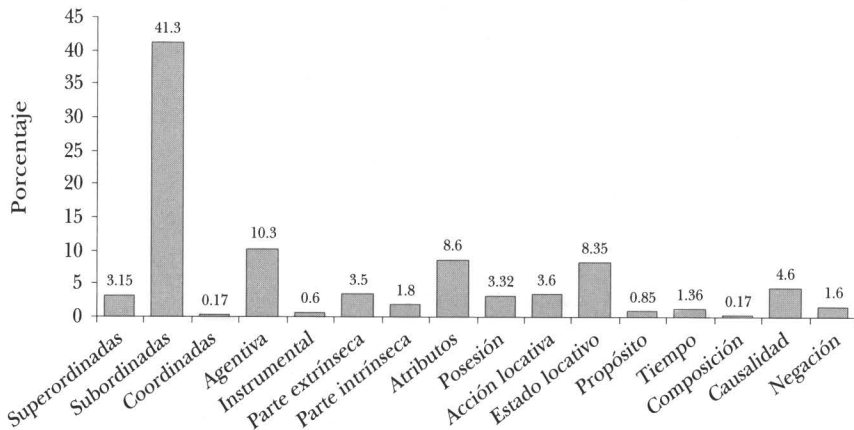
¹⁶ Katz (1989) sugiere que en la comprensión y producción de metáforas están involucrados los mismos procesos cognoscitivos.

FIGURA 4
Tipos de metáforas y variable edad

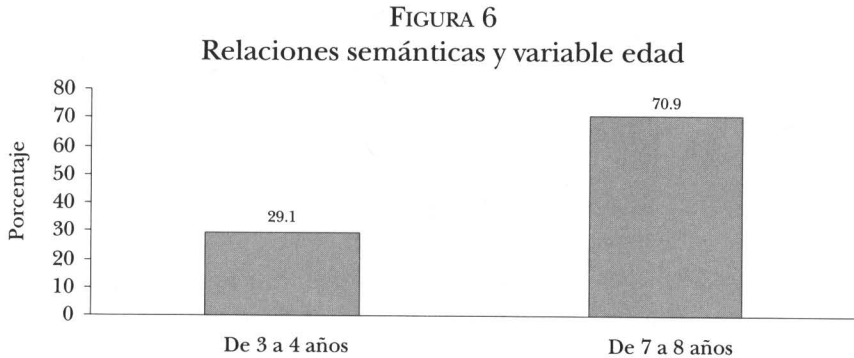


nuestro *corpus* arrojó los siguientes resultados: hay un predominio de la relación de subordinación semántica (41.3%), seguida de las relaciones agentiva (10.3%), estado locativo (8.35%) y atributos (8.6%). En las otras relaciones obtuvimos índices bajos de uso en el siguiente orden: causalidad (4.6%), acción locativa (3.6%), parte extrínseca (3.5%), posesión (3.32%), superordinadas (3.15%), parte intrínseca (1.8%), negación (1.6%), tiempo (1.36%), propósito (0.85%), instrumental (0.6%), coordinación (0.17%) y composición (0.17%). Esto se observa en la siguiente figura:

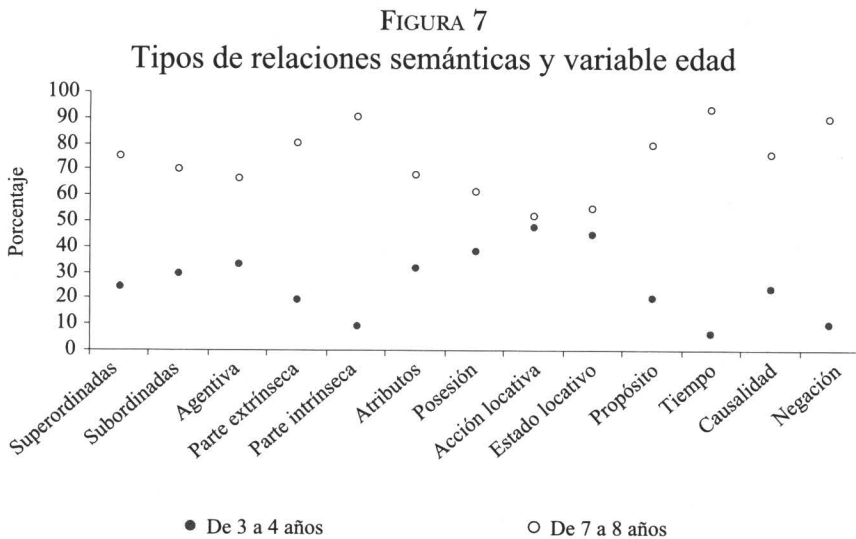
FIGURA 5
Tipos de relaciones semánticas en la descripción



En cuanto a las relaciones semánticas con la variable edad, la figura 6 refleja que hay un predominio en la edad B (70.9%) contra una menor frecuencia en la edad A (29.1 por ciento).



En la figura 7 se resalta que las edades A y B se distancian en el uso de las relaciones de negación (edad A: 10.5%. Edad B: 89.5%), de causatividad (edad A: 24.1%. Edad B: 75.9%) y de superordinación (edad A: 29.9%. Edad B: 70.1%), como se ve en la figura siguiente:



Estos resultados pueden ser indicios de los procesos lingüísticos y cognoscitivos en los diferentes estadios de desarrollo. Se evidencia que antes de la edad A las relaciones de negación, las causales y el manejo de clases semánticas (clasemas) se encuentran en un estado de elaboración. Mientras que después de la edad B se encuentran en un estado consolidado. Pese a estas diferencias, las edades se tocan en el uso de las relaciones semánticas acción locativa (edad A: 47.6%. Edad B: 52.4%) y estado locativo (edad A: 44.9%. Edad B: 55.1 por ciento).

El uso de las relaciones de negación en ambas edades para la elaboración de las descripciones se explica por la presencia de esas estructuras ya en edades tempranas. En efecto, como Déprez y Pierce (1993) lo demuestran, las gramáticas de los niños en edades tempranas ya poseen proyecciones funcionales¹⁷. El punto interesante en nuestros resultados no es sólo la presencia de la negación en ambas edades sino su mayor frecuencia en los niños de 7-8 años. Aquí es necesario detenernos en los procesos de desarrollo lingüístico en los cuales si bien una categoría o estructura emerge a cierta edad, ésta sufre un proceso de maduración funcional. La negación sufre este efecto evolutivo pues se manifiesta en las diferentes edades con diversos grados. Choi (1988) ofrece un abanico funcional de la negación en los niños que resulta útil para nuestros propósitos. Hay diez funciones distintas o tipos de negación: no-existencia, prohibición, rechazo, fallo (*failure*) negación (*denial*), inhabilidad, negación epistémica, negación normativa y negación inferencial¹⁸. Éstas se dis-

¹⁷ La negación, el tiempo, el aspecto y la concordancia constituyen categorías funcionales dentro de la gramática generativa. Plantear que estas categorías están presentes en la edad temprana en los niños cambia la visión según la cual la llamada naturaleza telegráfica del habla infantil inicial impedía la presencia de dichas proyecciones funcionales (Déprez y Pierce, 1993: 25).

¹⁸ El trabajo de Choi (1988) incluye el inglés, el francés y el coreano. En el tipo de negación de no-existencia el niño espera que una entidad particular aparezca en un lugar y esta expectativa no se cumple, también puede expresar la ausencia o desaparición de una entidad. En la prohibición y en el rechazo el niño niega las acciones presentes en su contexto o rechaza las acciones de la persona con quien interactúa. El fallo niega la ocurrencia de un evento específico. La negación (*denial*) de una proposición está referida a la aserción del interlocutor. En la negación de habilidad (*inhability*) y la negación epistémica el niño niega una habilidad física o un conocimiento, respectivamente. La negación normativa expresa la dis-

tribuyen en tres fases según el orden de aparición en la adquisición de la lengua del niño. En la primera fase emergen las cuatro primeras funciones; en la segunda surgen la negación (*denial*), la negación de habilidad (*inhability*) y la negación epistémica; y en la última fase ya aparecen en el niño la negación normativa y la inferencial¹⁹. Nuestra hipótesis es que la mayor frecuencia de negaciones en los niños de 7-8 años se explica debido a que éstos poseen todas las funciones de la negación ya consolidadas, pues han pasado por las tres fases enunciadas. Mientras que los niños de 3-4 años, si bien poseen un uso eficaz de las funciones de la fase 1 y 2, demuestran un empleo incipiente de los tipos de negación de la tercera fase.

Esto explica el resultado de la mayor presencia de negaciones inferenciales (ocho), normativas (una) y las referidas a la aserción verbal de un interlocutor (dos), en los niños de 7-8 años; mientras que en los niños de 3-4 años encontramos sólo dos negaciones inferenciales en total.

Negación inferencial 7-8 años “pero si van a tomar un taxi, no me parece que están en la casa”.

Negación normativa (traslape con inferencial) 7-8 años (se pregunta sobre una imagen donde hay un niño que está feliz ¿porqué crees que está feliz, hizo alguna travesura?) “no, como que tiene un trabajo bonito en la escuela”.

Negación ‘denial’ 7-8 años (al niño se le pregunta sobre un objeto en la lámina) “no, no es moño; es como las pincitas...”

Negación inferencial 3-4 años (se pregunta acerca de una imagen en la que se vuela el sombrero de un niño: ¿porqué se le voló?), “porque no se lo apretaron”.

En cuanto a la causalidad nuestros resultados coinciden con otras investigaciones en las que se ha encontrado que las cláusulas causativas aparecen a los 3 años pero son de baja frecuencia²⁰.

crepancia entre un estado actual de cosas y la expectativa de los niños (normas) acerca de los objetos. Finalmente, en la negación inferencial el niño infiere una información de su oyente, esto es, niega proposiciones que no están explícitas.

¹⁹ La no-existencia, fallo, inhabilidad y negación epistémica varían en su aparición según las edades y dependiendo de la lengua. Esto implica que la variación obedece a factores tipológicos, individuales y culturales.

²⁰ Floyd (1990: 492-493) ofrece una síntesis de varios trabajos de adquisición según los cuales hay un crecimiento de cláusulas adverbiales, causales y temporales

Finalmente, los resultados sobre los índices cercanos en la frecuencia de locativos en las dos edades reiteran los hallazgos presentes en otras investigaciones. Floyd (1990: 492), citando el trabajo de González (1971), demuestra que las cláusulas locativas con “donde” se introducen a los 2;9 años y son más frecuentes a la edad de 4 años. También agrega que los adverbiales locativos se introducen en el habla de los niños más temprano que los temporales. Johnston y Slobin (1979) en un estudio tipológico sobre el desarrollo de las expresiones locativas encontraron que dichas expresiones emergen en la adquisición de la lengua en diferentes estadios y en orden gradual²¹. Lo interesante de la investigación de Johnston y Slobin (1979) es que a la edad de 4;8 años ya se han adquirido todas las expresiones locativas, independientemente del sistema lingüístico en cuestión. Norlin (1981) también encontró que en las edades de 3-5 años ya han aparecido las relaciones semánticas de estados y acciones locativas. Esto explica en nuestros resultados la aparición de los mismos índices locativos en ambas edades.

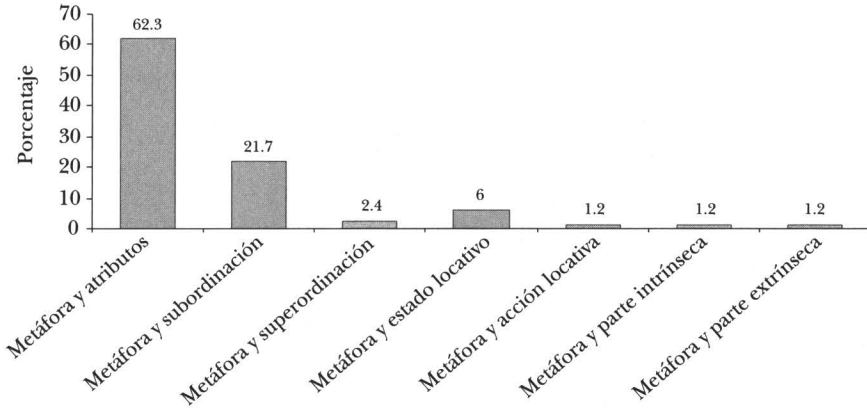
Los datos anteriores son interesantes, pero los resultados más significativos para los objetivos de este trabajo son los concernientes a las interacciones entre la metáfora y las relaciones semánticas de la descripción que aparecen en la figura 8. Para observar estas interacciones analizamos el uso de las metáforas cuando aparecía una

conforme aumenta la edad en los niños. Si bien estos resultados son análogos a los nuestros, no explican el porqué de la diferencia de la frecuencia de las causales en las distintas edades. Consideramos que dicha explicación reposa en la importancia de la estructura argumental de las causativas, las cuales necesitan de la relación de dos roles argumentales, agente y paciente, ubicados en la parte más alta de la jerarquía argumental según los estudios tipológicos (Givón, 1984), de tal manera que las oraciones causativas son altamente transitivas. Blum (1990), en un estudio sobre errores en la producción de la causatividad en niños de 2-5 años enfrentados a adultos, encontró que aquéllos cometían más fallas en dicha estructura, especialmente en el uso de verbos, los cuales eran confundidos entre transitivos, intransitivos y causativos. Esto demuestra que las estructuras causales presentan cierta dificultad en las edades tempranas, hecho que explica a nuestro modo de ver la baja frecuencia en los datos de nuestro *corpus*.

²¹ La jerarquía de adquisición de expresiones locativas que se asocia a grados de complejidad cognoscitiva, obtenidas por Johnston y Slobin (1979) es: en/sobre/debajo < al lado < adelante/atrás (*cf.* un referente) < entre < adelante/atrás (*cf.* dos referentes).

FIGURA 8

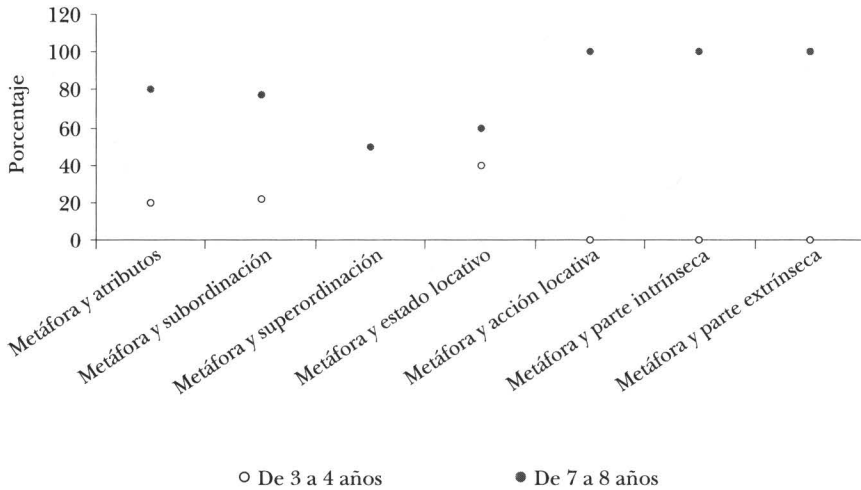
Interacción: metáfora y relaciones semánticas de la descripción



relación semántica específica, en el *corpus* y los traslapes fueron reveladores; obtuvimos combinaciones con diferentes frecuencias: metáfora-atributo (MA) (62.3%), metáfora-subordinación (MS) (21.7%), metáfora superordinación (MSUP) (2.4%), metáfora-estado locativo (MEL) (6%), metáfora-acción locativa (MAL) (1.2%), metáfora-parte intrínseca (MPI) (1.2%) y metáfora-parte extrínseca (MPE) (1.2 por ciento).

El predominio de MA es coherente con los resultados obtenidos en el análisis de la relación semántica más frecuente. El mayor uso de MS frente al de MSUP puede obedecer a un mapeo de relaciones abstractas en relaciones concretas (Lakoff, 1993, 1995). En efecto, las relaciones de subordinación apuntan al acto de nombrar objetos e individuos concretos en la descripción; mientras que las de superordinación se refieren al uso de sustantivos que designan clases semánticas generales, más abstractas. Ahora bien, al vincular la variable edad con esos traslapes hallamos los siguientes datos relevantes: en la edad A predominan MA, MS y MEL; frente a un descenso en el uso de esas mismas relaciones en la edad B, como se observa en la siguiente figura:

FIGURA 9
Variable edad e interacción: metáfora
y relaciones semánticas de la descripción



CONCLUSIÓN

Nuestro trabajo avaló la idea de que los procesos metafóricos están presentes en edades tempranas y tardías y que éstos difieren de las sobreextensiones de significantes y significados típicos de los niños de 2 años. Nuestro análisis pudo sustentar que en las edades estudiadas ya se encuentran metáforas de no acción que revelan estadios avanzados del desarrollo lingüístico y que por tanto son posteriores a las de acción producidas en contextos lúdicos. Demostramos que las metáforas predominantes en los dos rangos de edad estudiados, son del tipo forma. Sin embargo, los datos de nuestro *corpus* comprobaron que estas metáforas son más frecuentes en los niños mayores que en los más pequeños.

Nuestro trabajo también reveló la estructura y relaciones semánticas de la descripción infantil, en tanto modo de organización discursiva y la caracterización de la metáfora como procedimiento analógico de la descripción, con lo cual argumentamos las constantes interacciones, tanto en el plano de la estructura como de las relaciones significativas, entre estos dos elementos.

Además de las relaciones metáfora-descripción en el plano lingüístico nuestros datos revelaron la importancia de la gestualidad en sentido amplio; siendo ésta un recurso no verbal que puede reemplazar casi totalmente las manifestaciones en las producciones metafóricas.

Nuestro estudio de la metáfora y la descripción en el desarrollo lingüístico infantil apoya la implicación de que el proceso no solo es alcanzar la competencia lingüística sino que paralelamente se desarrolla la competencia comunicativa. Este proceso no sólo consiste en la aprehensión de elementos lingüísticos: fonológicos (fonemas), sintácticos (categorías y funciones) y léxico-semánticos (lexicón), sino de funcionamientos y elaboraciones significativas, y modos de organización discursiva (descripción, narración y argumentación), en constante dinamismo, lingüístico semiótico, cognoscitivo, y en constante interacción con los contextos socioculturales. Esta implicación teórica relaciona nuestra investigación con el enfoque interaccionista de la adquisición de la lengua.

Si bien nuestro trabajo clarificó los aspectos planteados como problema de investigación deja pendiente otros hallados en nuestros datos como: la indagación sobre los tipos de relaciones analógicas entre eventos establecidos por los niños, en el marco de metáforas alusivas a roles temáticos: por ejemplo, la sustitución de relaciones locativas por agentivas, que han sido identificadas como mecanismos semánticos pertenecientes al lexicón en el habla adulta (Lakoff, 1993, 1995; Morgan, 1997). Nuestra investigación reveló las relaciones entre elementos específicos de la competencia lingüística (la negación, la causalidad y los locativos) y la producción de metáforas en la descripción; creemos necesario retomar este aspecto en futuras investigaciones, al igual que los vínculos entre la gestualidad y las producciones metafóricas.

BIBLIOGRAFÍA

- BANYAI, ISTVAN, 1995, *Zoom*. México: FCE.
- BLUM, MÓNICA, 1990, "Can children use a verb without exposure to its argument structure?", *Journal of Child Language* 17: 313-342.
- BOWERMAN, M., 1973, *Early syntactic development: A cross-linguistic study with special reference to Finnish*. NY, C.U.P.

- BRAINE, M. D. S., 1976, "Children's first word combinations", en *Monographs of the Society for Research on Child Development* 41: 164.
- CLARK, EVE, 1974, "How young children describe events in time", en Giovanni B. Flores d'Arcais y Willem J. M. Levelt, eds., *Advances in psycholinguistics*. New York: American Elsevier, pp. 275-284.
- COHEN, JONATHAN L. y AVISHAI MARGALIT, 1972, "The role of inductive reasoning in the interpretation of metaphor", en Davidson y Harman, eds., *Semantics of natural language*. Dordrecht: Reidel Publishing Company, pp. 722-740.
- COSERIU, EUGENIO, 1981, *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- CROFT, WILLIAM, 1993, "The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies", *Cognitive Linguistics* 4: 335-370.
- CHARAUDEAU, PATRICK, 1992, "Le mode d'organisation descriptif", *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, pp. 653-708.
- CHOI, SOONJA, 1988, "The semantic development of negation: a cross-linguistic longitudinal study", *Journal of Child Language* 15: 517-531.
- DÉPREZ, VIVIANE y AMY PIERCE, 1993, "Negation and functional projections in early grammar", *Linguistic Inquiry* 24: 25-67.
- ERVIN TRIPP, SUSAN M., 1973, "The development of meaning in children's descriptive terms", en *Language acquisition and communicative choice*. California: Stanford University Press, pp. 130-138.
- EVANS, MARY ANN y DIANA LYNN GAMBLE, 1988, "Attribute saliency and metaphor interpretation in school children", *Journal of Child Language* 15: 435-449.
- FLOYD, MARY BETH, 1990, "Sentence complexity and clause subordination in children's Spanish", *Hispania* 73: 488-497.
- GARDNER HOWARD, MARY KIRCHER, ELLEN WINNER y DAVID PERKINS, 1975, "Children's metaphoric productions and preferences", *Language and Speech* 2: 125-141.
- GILDEA, PATRICIA y SAM GLUCKSBERG, 1983, "On understanding metaphor: The role of context", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22: 577-590.
- GIVÓN, TALMY, 1984, *Syntax. A functional typological-introduction*, Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- GOMBERT, JEAN ÉMILE, 1990, "Le développement métalexical et le développement métasémantique", *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 87-107.

- GONZÁLEZ, GUSTAVO, 1971, "The acquisition of spanish grammar by native spanish speakers", Unpublished doctoral dissertation, Texas. Ann Arbor, MI: University Microfilms, No. 71-11540.
- HAMON, PHILIPPE, 1977, "Qu'est-ce qu'une description?", *Poétique* 12: 467-485.
- HARLEY, T. A., 1995, *The psychology of language. From data to theory*. UKA, Erl Baum: Hove.
- HUDSON, JUDITH y CATHERINE NELSON, 1984, "Play with language: overextensions as analogies", *Journal of Child Language* 11: 337-346.
- JOHNSTON, JUDITH y DAN I. SLOBIN, 1979, "The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish", *Journal of Child Language* 6: 529-545.
- KATZ, ALBERT N., 1989, "On choosing the vehicles of metaphors: Referential concreteness, semantic distances, and individual differences", *Journal of Memory and Language* 28: 486-499.
- KEYSAR, BOAZ, 1989, "On the functional equivalence of literal and metaphorical interpretations in discours", *Journal of Memory and Language* 28: 375-385.
- LAKOFF, GEORGE, 1995, "Reflections on metaphor and grammar", en Masayoshi Shibatani y Sandra Thompson, eds., *Essays in semantics and pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 133-143.
- LAKOFF, GEORGE, 1993, "The syntax of metaphorical semantic roles", en J. Pustejovsky, ed., *Semantics and the lexicon*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 27-36.
- LYONS, JOHN, 1977, *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARATSOS, M., 1983, "Some current issues in the study of the adquisition of grammar", en A. J. N. Flavell y E. M. Mankman, eds., *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, p. 194.
- MORGAN, PAMELA S., 1997, "Figuring out *figure out*: Metaphor and the semantics of the English verb-particle construction", *Cognitive Linguistics* 8-4: 327-357.
- NORLIN, PETER F., 1981, "The development of relational arcs in the lexical memory structures of young children", *Journal of Child Language* 8: 385-402.
- OCHS, ELINOR, 1979, "Planned and Unplanned Discourse", en Givón, Talmy, ed., *Syntax and Semantics. Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, pp. 51-80.
- SALINS, GENEVIEVE, 1988, *Une approche ethnographique de la communication*. Paris: Hatier-Credif.

- SERRA, MIGUEL, ELISABET SERRAT, ROSA SOLÉ, AURORA BEL y MELINA APARICIO, 2000, *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- SHINJO, MAKIKO y JEROME L. MYERS, 1987, "The role of context in metaphor comprehension", *Journal of Memory and Language* 26: 226-241.
- VAN DIJK, TEUN A. y WALTER KINTSCH, 1983, "Strategies for the use of knowledge", en *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, pp. 303-332.
- WINNER, ELLEN, 1979, "New names for old things: the emergence of metaphorical language", *Journal of Child Language* 6: 469-492.
- ZURER PEARSON, BÁRBARA, 1990, "The comprehension of metaphor by preschool children", *Journal of Child Language* 17: 185-203.

ANEXO

A continuación presentamos la lista de metáforas producidas por distintos niños en la descripción de los dibujos. Las respuestas corresponden a la pregunta hecha por las investigadoras ¿a qué se parece? Es interesante notar como hay coincidencia en la percepción de algunos niños.

Metáforas niños de 3-4 años

1. Una estrella (la pata de un monstruo)
2. Un bigote largo (la cresta de un gallo)
3. Una trompeta (tubo de vapor)
4. Una manguera (una cuerda)
5. A un animal (mancha en la lámina)
6. A una estrella (la cresta de un gallo)
7. La luna (espacio blanco con puntos negros)
8. Un elote (la abeja)
9. Una rana (una hoja)
10. Un pato (aletas de buzos)
11. A una víbora (una cuerda)
12. Una víbora (la misma cuerda)
13. Un pato (una flor)
14. Las cortinas (los cactus)

Metáforas niños de 7-8 años

15. El pelo (un moño)
16. Un caracol (parrilla de la estufa)
17. Una víbora (un moño)
18. Un brócoli (un moño)
19. Una corona (la cresta del gallo)
20. Una estrella del mar (una cresta del gallo)
21. Una momia (el elote)
22. Un pantalón (el elote)
23. Un túnel (un ducto)
24. La uña de una señora (pico de una bota)
25. Un libro (la orilla del televisor)
26. Un dedo pintado (el pico de la bota)
27. Espejo de un camión (parte de debajo de un televisor)
28. Un bastón (una pipa)
29. Una víbora (la cuerda)
30. Un pino (un cactus)
31. Una iguana (una hoja)
32. Un simio (un perro)
33. Una mariposa (rosa negra)
34. Una cáscara de plátano (el pelo de una mujer)
35. Un pájaro (una falda)
36. Un platillo volador (una mancha de agua)
37. El polo norte (nubes)
38. Un caracol (parrilla de la estufa)
39. Una maceta en forma de caracol (dibujo en espiral)
40. Las alas (un moño)
41. Una paloma (un moño)
42. Una gallina (el moño)
43. Un espejo (ventana del autobús)
44. Una naranja (anuncio redondo color naranja)
45. Un cuchillo (la punta de la bota)
46. Un espejo (la punta de la bota)
47. Una lancha (la punta de la bota)
48. Una víbora (la cuerda)
49. Una estrella (la cresta del gallo)
50. La mano de un monstruo (la cresta del gallo)

51. La mano de un animal que tiene como hoyos (la cresta del gallo)
52. Una lengua (la cresta del gallo)
53. El espacio (fondo del dibujo color negro con puntos blancos)
54. Una hamaca (el ala del gallo)
55. Un pez (la cola del gallo)
56. Una abeja (el elote)
57. Una abeja grandota (el elote)
58. Una mosca (el elote)
59. Una estrella de mar (la cresta del gallo)
60. Una abeja (el elote)
61. Una mano de dibujo (la cresta del gallo)
62. Una abeja (el elote)
63. El bastón (una pipa)
64. Un pino (el cactus)

El habla infantil en cuatro dimensiones
se terminó de imprimir en agosto de 2004
en los talleres de Reproducciones y
Materiales, S.A. de C.V., Presidentes 189-A,
col. Portales 03300 México, D.F.
Portada de Irma Eugenia Alva Valencia.

CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS



CÁTEDRA
JAIME
TORRES
BODET

Serie Estudios del Lenguaje, VI

En los últimos años la adquisición del lenguaje ha estado en el centro del interés de los estudios de la lingüística mexicana. Los hallazgos sobre la adquisición y desarrollo del español empiezan a oírse con voz propia y fuerte. Precisamente, en este libro, el habla de niños entre dos y nueve años, hablantes de español mexicano, es el personaje principal. Su habla es atravesada por diferentes miradas teóricas, métodos y tipos de análisis para dar cuenta de algún nivel de estructuración: se va de lo fonético a lo pragmático pasando por lo sintáctico y lo semántico en búsqueda de respuestas a las preguntas nucleares que vertebran el libro ¿cuáles son los rasgos distintivos en diversos momentos del desarrollo?, ¿hay diferencias significativas en la producción?, ¿en qué nivel y de qué manera se dan?

La descripción, habilidad discursiva —casi inexplorada aún— y la narración fueron los disparadores; el foco de atención se dirigió hacia algunos segmentos fónicos, marcadores discursivos asociados a ciertas pautas entonativas, frases nominales, configuraciones oracionales y metáforas. Los resultados apuntan hacia un habla infantil en movimiento que cambia, construyéndose dentro de la compleja tríada lingüística, cognoscitiva y social que le da vida.



EL COLEGIO DE MÉXICO

ISBN 9-681211-22-7



9789681211226