

ORALIA RODRIGUEZ ARREDONDO

**EL USO DE LOS MODOS VERBALES EN ENUNCIADOS
CAUSALES, FINALES Y CONDICIONALES DE NIÑOS
MEXICANOS DE SEIS AÑOS**

T E S I S

PARA OPTAR AL GRADO DE

**DOCTOR EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPANICAS
(CON ESPECIALIDAD EN LINGÜÍSTICA)**

ASESORAS: ELIZABETH VELASQUEZ Y ROSA MARIA RUBALCAVA

EL COLEGIO DE MEXICO

MEXICO, 1993

Esta tesis está
dedicada:

A la inolvidable
memoria de mi padre,
quien esperó tantos
años -inútilmente-
su terminación.

Al amor, silencioso
y lejano pero siem-
pre presente, de mi
madre.

A mis dos bendicio-
nes más entrañables:
mis hijos Víctor y
Clara.

AGRADECIMIENTOS

Como en este trabajo he empleado muchos años, no puedo referirme a cada una de las personas que, en distintos momentos, de un modo u otro, han colaborado para llevarlo a cabo, pero tampoco puedo olvidarlas ni dejar de agradecerles su ayuda.

Agradezco a la Fundación Ford, oficina para México y Centroamérica, la beca para tesis de doctorado, que me otorgó hace algunos años.

A lo largo de todo este tiempo, he recibido apoyos fundamentales de personas especiales, que contribuyeron de una manera tal que el trabajo no hubiera podido realizarse sin su ayuda, y que no puedo dejar de mencionar:

A mi querida Gurú, Elizabeth Velásquez, le agradezco su caminar conmigo durante tantos años a través de laberintos epistemológicos, especulaciones filosóficas sobre la ciencia, paradigmas, teorías y demás entes fantasmales, siempre bajo su implacable "vigilancia epistemológica". De ella he recibido valiosas enseñanzas --nunca impuestas, sino por medio del ejemplo, o de finas observaciones o leves sugerencias-- siempre impregnadas de su especial ingenio y sentido del humor, no sólo sobre la adquisición del lenguaje, sino sobre todas las cosas importantes de la vida.

A mis amigos desinteresados y maestros involuntarios, Rosa María Rubalcava y Fernando Cortés, les agradezco profundamente el dedicar, por pura generosidad, tantas horas de su escaso tiempo libre para trabajar conmigo, iniciándome en el complicado mundo de las computadoras y de las mediciones estadísticas. También aprecio en todo lo que vale, y les agradezco, su interés por hacer un esfuerzo especial, siendo amantes de los números, para habérselas con las letras; siendo investigadores de lo que son y lo que hacen los adultos, por acercarse a lo que son y lo que dicen los niños.

En un momento de especial desesperanza, cuando mi vida profesional se desenvolvía en un ambiente de hostilidad y oscurantismo, recibí un apoyo fundamental de la doctora Rebeca Barriga Villanueva, actual Directora del CELL. Su entusiasmo y la confianza que depositó en mí me permitieron recuperar el gusto por mi investigación, volver a disfrutar la satisfacción intelectual que siempre me ha producido y lograr, al fin, terminarla. Con todo mi afecto: gracias, Rebeca.

En otros momentos especiales, recibí la ayuda de personas que amablemente dedicaron su atención a versiones anteriores del texto y me hicieron observaciones o sugerencias que me ayudaron a aclarar lo que estaba haciendo. En este sentido mucho agradezco a los doctores Juan Alcina y José Manuel Blecua; y en la última etapa, en la corrección de la versión predefinitiva, a las doctoras Hermine Sinclair y Emilia Ferreiro.

Durante todos estos años, he vivido en medio de una calidez muy especial: la de mi esposo Claudio. Él me ha rodeado de cariño, de comprensión, de paciencia, de apoyo, de colaboración, de solidaridad, en una palabra: de amor, ante el cual no se puede agradecer con palabras; sólo se puede tratar de corresponder.

Índice

Resumen	i
Introducción	iii
Capítulo 1. Consideraciones teóricas	1
1.1 Panorama teórico general	1
1.2 Las etapas del desarrollo infantil y el programa psicolingüístico piagetiano	25
1.3 Objetivos de esta investigación	45
1.4 Hipótesis de trabajo	46
1. Hipótesis psicolingüísticas	51
2. Hipótesis sociolingüísticas	66
1.5 Instrumentos de análisis	73
Capítulo 2. Aspectos metodológicos	77
2.1 Características generales del estudio	79
2.2 El material general	81
1. La muestra	82
2. El material sociológico y psicológico	86
3. El material lingüístico	87
2.3 El corpus de esta investigación	91
1. El corpus lingüístico	91
2. Los datos sociológicos y psicológicos	95
2.4 El ciclo codificación-captación-depuración	97
1. Organización de los datos	102
2.5 Niveles de análisis	105

Capítulo 3. Resultados. Parte I.	107
3.I.1 La frecuencia de los tres tipos de enunciados	107
3.I.2 La influencia de características personales del niño	118
a. La edad	118
b. El sexo	124
c. El coeficiente intelectual	127
3.I.3 La influencia de características socio-familiares del niño	141
a. La posición del niño entre sus hermanos	141
b. El grupo social	150
 Capítulo 4. Resultados. Parte II.	 162
4.II.1 Los rasgos <u>sui generis</u>	162
a. En los enunciados finales	170
b. En los enunciados causales	179
c. En los enunciados condicionales	185
 Capítulo 5. Conclusiones	 191
 Bibliografía	 204
 Anexo	
Descripción de la muestra	218

Resumen

Desde un punto de partida teórico fundado en la corriente psicolingüística de base piagetiana, este trabajo tiene como primer objetivo mostrar que, en el proceso de la adquisición del lenguaje, el niño tiene que enfrentarse tanto a problemas lingüísticos (sintáctico-semánticos) como a dificultades de naturaleza cognoscitiva. El segundo objetivo es mostrar cómo influyen, en los resultados lingüísticos, algunas características individuales y sociofamiliares de los niños (la edad, el sexo, el coeficiente intelectual, la posición que ocupa entre sus hermanos y el grupo social).

Analizo 3034 "enunciados" (construcciones formadas por dos oraciones, una principal y su subordinada introducida por los nexos porque o por + verbo en infinitivo, para que o para + verbo en infinitivo y si) espontáneos de niños mexicanos entre seis y siete años, de tres grupos sociales de la Ciudad de México.

Los resultados muestran que:

1. Según la frecuencia de aparición en el corpus, los tres tipos de enunciados se presentaron, como esperaba, en orden descendente: causales, finales y condicionales, aunque entre los finales y los condicionales la diferencia no fue muy notable.

2. El modo verbal utilizado en cada tipo de enunciado fue un factor muy importante para marcar diferencias entre ellos. La utilización del modo subjuntivo en los finales y en los condicionales los separó muy claramente: la gran mayoría de los enunciados con subjuntivo fue de enunciados finales y sólo 15% fue de condicionales.

3. Al agrupar los enunciados de acuerdo con características personales (edad, sexo y CI) y socio-familiares (posición entre los hermanos y grupo social), los resultados podrían interpretarse en un sentido que iría de acuerdo con mis hipótesis de trabajo iniciales.

a. El uso del modo indicativo en los enunciados causales fue abrumadoramente mayoritario (alrededor de 98%) en comparación con el del infinitivo; y las diferencias entre los grupos no fueron

estadísticamente significativas en ninguna de las variables.

b. La dificultad lingüística en los enunciados finales radica en el sujeto de las dos oraciones: si es el mismo, el segundo verbo va en infinitivo; si es distinto, puede ir en infinitivo, pero hay que poner un marcador especial en la oración principal o confiar en el contexto o en el conocimiento del mundo que tiene el interlocutor, o bien, hay que usar el subjuntivo. El uso de los dos modos verbales fue sensible a la influencia de tres de las variables (edad, CI total y posición entre los hermanos), y las diferencias resultaron estadísticamente significativas. Aunque hay 68 casos de finales con infinitivo con distinto sujeto, los 95 casos de finales con subjuntivo en los que se hubiera esperado el infinitivo muestran que, aparentemente, el niño no ha incorporado plenamente esta última estructura a su gramática.

c. Los resultados mostraron que los enunciados condicionales fueron los menos frecuentes en el corpus, y que el uso del modo indicativo fue notablemente mayoritario en relación con el del subjuntivo. Excepto en el caso del CI total, las diferencias entre los grupos fueron significativas estadísticamente en todas las demás variables: edad, sexo, CI verbal, CI ejecución, posición entre los hermanos y grupo social. Mi interpretación de estos resultados fue en el sentido de que en los enunciados condicionales estaba presente un ingrediente lingüístico (sintáctico-semántico), pero parecía estar pesando más el ingrediente de tipo cognoscitivo.

4. Respecto a los rasgos sui generis, los resultados mostraron que, al pasar de los enunciados causales a los finales y luego a los condicionales, la proporción de los enunciados que tienen rasgo(s) va aumentando: 16.8%, 20.2% y 25.6%. Las diferencias entre estas tres proporciones son estadísticamente significativas (Ji-cuadrada = 18.31, significativa al 0.5%).

Introducción

Los estudios de que disponemos sobre la adquisición del español como lengua materna se ocupan de aspectos muy específicos de este complicado proceso, en ellos se emplean métodos muy diferentes y la edad de los niños varía de uno a otro, de manera que no permiten una visión general de la gramática de los niños hispanohablantes a determinada edad.

Por otra parte, además de ser relativamente pocos, están tan dispersos en nuestro vasto mundo hispanohablante, que muy rara vez un investigador conoce los trabajos que se han hecho previamente al suyo; por lo tanto, repite estudios que ya se han publicado sobre el mismo tema, e incluso sobre el mismo experimento con la misma técnica. La consecuencia más inmediata (y más triste) es que en nuestros países, con pocos recursos, casi nos limitamos a adoptar teorías y a adaptar técnicas que nos llegan -tarde- de los países desarrollados. No hemos logrado establecer un cuerpo integrado de conocimientos sobre la adquisición del español que nos permita, apoyándonos en él, avanzar hacia la investigación de nuevos aspectos y, ¿por qué no?, aportar nuevas hipótesis de trabajo.

Es obvio que el estudio de la adquisición de cada lengua particular aporta elementos útiles tanto para la lingüística teórica (en el campo que nos ocupa, permite verificar la "universalidad" de los "universales", por ejemplo), como para el mejor conocimiento de dicha lengua particular, lo cual, para mencionar sólo la más evidente, tendrá obvias derivaciones pedagógicas (¿qué sistema educativo en el mundo no contempla la

"enseñanza" de la lengua materna como materia fundamental?).

Esta investigación pretende hacer una pequeña aportación al conocimiento de la gramática que subyace a la producción lingüística de niños mexicanos de seis a siete años de edad, provenientes de tres grupos sociales de la ciudad de México.

Ha sido concebida como la construcción de un camino que avanza en espiral desde los aspectos teóricos que considero fundamentales para un estudio de adquisición del lenguaje, hasta un centro constituido por los datos empíricos concretos que analizo.

Y así está presentada: en la primera vuelta (o inciso 1) me propongo reunir los rasgos más importantes de distintas teorías que, desde sus respectivas disciplinas científicas, se han ocupado de los aspectos que yo considero fundamentales para delimitar el marco general en el que debe ubicarse un estudio de adquisición del lenguaje. Con esta revisión pretendo presentar distintas maneras en que algunos científicos que se interesan por este campo han concebido y delimitado su objeto de estudio, y los procedimientos metodológicos que han utilizado para acercarse a él y, con base en ellas, esclarecer las implicaciones de mi propia elección.

Todo el trabajo parte de la concepción del niño como un ser biológico, psicológico (intelectual y afectivo) y social que, en el contexto del desarrollo simultáneo de todos estos aspectos, desarrolla y hace suyo un sistema lingüístico; por lo tanto, en el segundo inciso presento una síntesis de las etapas del desarrollo del niño, tal como lo ha descubierto Jean Piaget, dado que esa visión del desarrollo infantil es la que asumo como punto de

partida teórico.

Con base en ella y en lo que se sabe de la adquisición del español como lengua materna, en el inciso 3 expongo los objetivos de esta investigación; en el inciso 4, la manera en que formulé mis hipótesis de trabajo y mis expectativas respecto a ellas; y en el inciso 5, explico las razones que motivaron la elección de los instrumentos que utilicé para realizar el análisis de los datos.

El capítulo 2 se ocupa de los aspectos metodológicos de la investigación: la naturaleza de un estudio transversal de producción lingüística espontánea, las características de los niños, la procedencia y el tipo de material lingüístico del que obtuve los datos que manejo, la manera como delimité las estructuras sintácticas que constituyen mi unidad de análisis, los criterios para aislarlas del material general, las bases gramaticales que utilizo para analizarlas, y los instrumentos que construí para codificar este análisis y para realizar las mediciones por medio de computadora.

El capítulo 3, Parte I, presenta los resultados obtenidos en cuanto a la frecuencia de los tres tipos de enunciados que analicé, la influencia que ejercieron en ellos algunas características personales del niño (la edad, el sexo, el coeficiente intelectual) y algunas características de su contexto socio-familiar (la posición que ocupaba el niño entre sus hermanos y la manera en que influyó el origen social de los niños).

El capítulo 4 se ocupa de la frecuencia y tipos de rasgos sui generis que encontré en cada tipo de enunciados: en los causales,

en los finales y en los condicionales.

Y en el capítulo 5 pretendo recorrer el camino a la inversa; es decir, relacionar estos resultados con las hipótesis de trabajo y con los principios teóricos de los que partí.

Finalmente, incluyo la bibliografía que utilicé y un anexo que contiene una descripción completa de la muestra, de acuerdo con las variables que utilizo en este trabajo.

Capítulo 1. Consideraciones teóricas

1.1 Panorama teórico general

La adquisición del lenguaje es un campo de investigación que, enfocado desde el punto de vista lingüístico, ha tenido un crecimiento espectacular en las últimas décadas. Por consiguiente, las publicaciones de estudios sobre este tema forman una gran cantidad de libros individuales y colectivos, e incluso han obligado a la creación de un buen número de revistas especializadas que se ocupan de los más variados aspectos del lenguaje infantil.

Sin embargo, la mayoría de los autores que se han dedicado a este campo coincide en que no existe todavía una teoría general que dé cuenta de este fenómeno. Desde mi punto de vista, esta teoría general necesariamente deberá tener implicaciones interdisciplinarias: estudiar sólo uno de los múltiples aspectos que intervienen en él es insuficiente, puesto que quedan fuera los demás aspectos, que también son importantes.

Esta carencia obliga a los investigadores interesados en el tema a enfocar el problema desde distintas perspectivas y a dar énfasis a diferentes aspectos.

Ya que se trata de un fenómeno relativo al lenguaje, desde la perspectiva de la disciplina lingüística se sabe que el lenguaje tiene un lado individual y un lado social, y desde la distinción saussureana de "langue" y "parole" se sabe también que "separando la lengua del habla, se separa al mismo tiempo: 1° lo que es social de lo que es individual; 2° lo que es esencial de lo que es

accesorio y más o menos accidental"¹. Así, en principio, hay dos posibilidades de acercarse al estudio de la adquisición del sistema lingüístico: concibiéndola como un fenómeno individual, o considerándola como un hecho social. Por ello, en este campo hay algunas teorías que, desde distintas disciplinas, abordan el fenómeno y se nos presentan actualmente como puntos de partida o como fundamentos teóricos para emprender un estudio empírico.

Desde la perspectiva de la concepción del lenguaje como fenómeno individual, hay algunas teorías que se acercan a la adquisición del lenguaje enfocándola desde el punto de vista biológico (Lenneberg), psicológico (Piaget), o lingüístico (Chomsky); y también las hay desde la perspectiva social (Vygotsky), para mencionar primero a los autores más "puros" en su disciplina. Pero hay también otros acercamientos que la conciben como un hecho psicolingüístico (Sinclair, Karmiloff-Smith), sociolingüístico (Bernstein, Halliday, Dore), o sociopsicolingüístico (Lewis y Rosenblum, Bates, Dore); es decir, autores que reconocen la necesidad de la interdisciplina y que tratan de elaborarla.

En este inciso me propongo reseñar, muy brevemente, aspectos básicos de algunas de estas opciones teóricas con el fin de mostrar, por una parte, distintas maneras en que algunos científicos que se interesan por este campo han concebido y delimitado su objeto de estudio y, de acuerdo con ellas, las

¹ Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, Edition critique préparée par Tullio de Mauro, Payot, Paris, 1972, p. 24. [1a. edición, Payot, Lausanne-Paris, 1916].

técnicas o los procedimientos que han empleado para acercarse a él; y por otra, esclarecer las implicaciones de mi propia elección. En este sentido, voy a tomar en cuenta sólo algunas de las que se ocupan de los aspectos que considero más importantes para comprender cabalmente el fenómeno de la adquisición del lenguaje: el biológico y el social, el lingüístico y el psicológico.

Ya que no es fácil comparar teorías científicas, voy a utilizar los conceptos propuestos por Imre Lakatos² en el campo de la historia de la ciencia, para tratar de caracterizar las distintas propuestas teóricas.

Desde el punto de vista biológico, la teoría más conocida y que ha tenido más influencia sobre los psicolingüistas, es la de Eric Lenneberg³. Según este autor, la aparición del lenguaje en los individuos de la especie humana puede situarse -cronológicamente- en el momento en que se consigue suficiente madurez en distintos aspectos del organismo: la anatomía periférica (especializaciones

² Para Lakatos, las grandes empresas científicas son "programas de investigación" constituidos por dos elementos: por una parte, el "núcleo central" (hard core), formado por un compromiso ontológico que conlleva una estrategia selectiva sobre la realidad, y por una "heurística negativa" que señala, por anticipaciones de exclusión, qué caminos de investigación hay que evitar, por improductivos. Este núcleo es aceptado convencionalmente por los protagonistas y permanece, por decisión provisional, irrefutable. Y por otra parte, el "cinturón protector" (protective belt) de hipótesis auxiliares, delineado por la "heurística positiva" del programa que, de acuerdo con un plan preconcebido, dicta la elección y la definición de los problemas que hay que investigar, prevé anomalías, se reestructura de acuerdo con los resultados, etc.; es decir, constituye la parte refutable del programa.

Un programa de investigación puede ser reconstruido y evaluado en términos de "cambios progresivos" (progressive problemshift) y "cambios degenerativos" de problemas (degenerative problemshift); es decir, un programa progresa en cuanto su crecimiento teórico anticipa el crecimiento empírico, esto es, en cuanto continúa prediciendo hechos nuevos. Y se estanca o entra en proceso degenerativo en la medida en que su crecimiento teórico se queda atrás respecto del crecimiento empírico, esto es, en tanto que solamente puede dar explicaciones *post hoc*, ya sea a los descubrimientos o a los hechos anticipados por un programa rival. Si un programa explica progresivamente más que un programa rival, lo desplaza y el rival puede ser eliminado o archivado. Cf. Imre Lakatos, "History of science and its rational reconstructions", en Yehuda Elkana, (ed.), *The interaction between science and philosophy*, Humanities Press, New Jersey, 1974, 195-241; e Imre Lakatos (eds.), *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, Grijalbo, Barcelona, 1975, pp. 203-343. [1a. edición en inglés: Cambridge University Press, 1970].

³ *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Alianza, Madrid, 1975. [1a. edición en inglés, Wiley, 1967]. (En adelante citaré: Lenneberg, *Fundamentos biológicos...*).

en la cara, la boca, los labios y en el tracto vocal); los procesos fisiológicos (la respiración muestra una adaptación rítmica que permite el habla articulada); y, fundamentalmente, la conformación y el funcionamiento peculiar del cerebro (mayor tamaño y peso relativos que el de los demás primates y fisuras más profundas y extensas); y la dominancia hemisférica, o lateralización de funciones, que está directamente relacionada con el lenguaje. Mediante estudios de las consecuencias lingüísticas que se derivan de lesiones en el hemisferio izquierdo del cerebro se ha comprobado que en él se sitúan las funciones lingüísticas o, por lo menos, éste es el predominante. Además, se sabe de la polarización antero-posterior del hemisferio izquierdo: las lesiones anteriores perturban fundamentalmente aspectos de la codificación del lenguaje mientras que las posteriores suelen afectar aspectos de la descodificación.

También se ha comprobado que la maduración cortical continúa teniendo lugar durante bastante tiempo después del nacimiento y que, además, se produce con carácter diferenciado: algunos centros motores maduran antes que los lingüísticos y algunos movimientos, sobre todo los muy finos, sólo pueden realizarse algún tiempo después de que han aparecido las primeras palabras. Así, pues, es necesario que tenga lugar cierto grado de maduración de todos estos aspectos del organismo para que pueda decirse que el individuo está preparado para aprender a hablar.

Aunque la adquisición del lenguaje no depende de ninguna manera de las destrezas motrices, aparecen con gran regularidad

ciertos hitos en ambos aspectos que siguen una secuencia fija en función de la edad, lo cual permite suponer, observa Lenneberg, que tanto los patrones de coordinación motriz como las etapas del desarrollo lingüístico son específicos de la especie y tienen su origen en el propio individuo en crecimiento y no en el mundo externo ni en la diferenciada disponibilidad de estímulos.

Lenneberg propone la hipótesis de que hay un período crítico durante el cual se aprende naturalmente la lengua materna:

El estado de desequilibrio denominado disposición para el lenguaje, es de duración limitada. Comienza alrededor de los dos años y declina con la madurez cerebral de los primeros años posteriores a la decena. En esta época se alcanza aparentemente un estado estacionario y los procesos cognitivos se encuentran firmemente estructurados, se pierde la capacidad para la síntesis primaria del lenguaje y la reorganización cerebral de las funciones ya no es posible⁴.

Yo considero que el concepto clave o "núcleo central" de esta propuesta es: la "maduración" del organismo y de funciones cerebrales específicas de la especie humana. La "heurística positiva" propone, pues, que el origen del lenguaje debe buscarse en el propio organismo humano; y la "heurística negativa" señala que no debe buscarse en elementos provenientes del mundo exterior a él⁵.

⁴ Ibid., p. 419.

⁵ En su libro sobre las raíces del lenguaje, Bickerton dice que durante los años sesentas y los setentas se dijo mucho sobre algo que se llamó "realidad psicológica", aunque nunca fue bien definida; que cualquier futura teoría lingüística, para ser tomada seriamente, deberá ser capaz de afirmar "realidad biológica"; y que su propia teoría está de acuerdo con dos factores: con todo lo que hemos aprendido sobre los procesos evolutivos, y con todo lo que hemos aprendido acerca de cómo los procesos cerebrales determinan la conducta de los seres animados (p.294). Sobre la base del estudio del origen y de las relaciones entre distintas variedades del inglés criollo ("creole") habladas en Hawaii, propone que todos los miembros de nuestra especie nacen con un "bioprograma" para el lenguaje, que proviene, en parte, de la estructura -específica de la especie- de la cognición y de la percepción humanas; y, en parte, de los procesos inherentes a la evolución histórica de toda lengua. Derek Bickerton, Roots of Language, Karoma, Ann Arbor, 1981.

Frente a esta visión que podríamos llamar "biogenética" del lenguaje, veamos la contraria, la "sociogenética", de Lev S. Vygotsky, quien resume sus principios teóricos en los siguientes términos:

1. En su desarrollo ontogenético, el pensamiento y el lenguaje provienen de distintas raíces genéticas.
2. En el desarrollo del habla del niño podemos establecer con certeza una etapa preintelectual, y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística.
3. Hasta un cierto punto en el tiempo, los dos siguen líneas separadas, independientemente una de otra.
4. En un momento determinado, estas líneas se encuentran y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional.⁶

En un libro posterior, elaborado con base en escritos inéditos de Vygotsky⁷, encontramos una formulación más amplia de su "teoría socio-cultural", según la cual, no sólo el lenguaje sino todas las facultades superiores del hombre, percepción y atención, memoria y pensamiento, tienen su origen y se han desarrollado de acuerdo con la evolución histórico-social de la humanidad⁸.

Vygotsky utiliza el concepto de "mediación" entre el hombre y el medio ambiente y considera que el estudio de las primeras etapas del desarrollo del individuo debe hacerse tomando en cuenta, al mismo tiempo, tanto las manifestaciones de la inteligencia práctica (uso de instrumentos) como el empleo de signos (lenguaje, escritura y números), dos ámbitos que hasta entonces habían sido estudiados

⁶ Pensamiento y lenguaje, La Pleyade, Buenos Aires, 1973, p. 72. [1a. edición en ruso: 1934; 1a. edición en inglés: 1962]. (En adelante citaré: Vygotsky, Pensamiento...).

⁷ Lev S. Vygotsky, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Grijalbo, Barcelona, 1979. [1a. edición en ruso: 1960; 1a. edición en inglés: Harvard University Press, 1978].

⁸ Ibid., pp. 24 y ss.

independientemente.

El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen⁹.

El cambio crucial se produce del siguiente modo: en un primer estadio el lenguaje acompaña las acciones del pequeño y refleja las vicisitudes de la resolución de problemas de forma caótica y desorganizada. En un estadio posterior, el lenguaje se acerca cada vez más al punto de partida del proceso, de modo que acaba por preceder a la acción. Funciona como una ayuda a un plan que ha sido concebido pero no realizado en la conducta¹⁰.

El concepto de "internalización" es otro de los conceptos clave de Vygotsky y consiste en el proceso de reconstrucción interna de una operación que primero fue externa¹¹. Mediante él, la actividad externa se transforma en una actividad que se sirve de signos compartidos con los demás y al mismo tiempo, por medio de una larga serie de eventos evolutivos, se va internalizando hasta quedar instalada definitivamente como actividad intrapsicológica del sujeto.

La internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto

⁹ Ibid., p. 47.

¹⁰ Ibid., p. 52.

¹¹ Y explica: Cuando un niño muy pequeño quiere algo que está fuera de su alcance, al principio realiza simplemente un movimiento fallido de asirlo con la mano, pero cuando la madre u otra persona interpreta que este movimiento indica que el niño quiere el objeto y se lo da, el niño se va dando cuenta de que su movimiento provoca una reacción no en el objeto sino en otra persona. La función del movimiento cambia entonces de ser orientado hacia el objeto a dirigirse hacia otra persona, es decir, a ser un medio para establecer relaciones con ella. Posteriormente, el movimiento mismo se va simplificando hasta quedar en el gesto de señalar que todos conocemos. Pero para que llegue a ser un verdadero gesto, ha tenido que cumplir con dos condiciones: ir dirigido hacia otros y ser comprendido por ellos; su verdadero significado y sus funciones han sido creados primero por la situación objetiva y después por las personas que rodean al niño. Ibid., p. 52 y ss.

cualitativo de la psicología animal a la humana¹².

Me parece que estos dos conceptos: el de "mediación" o "vínculos mediadores" entre el hombre y la naturaleza (física y social) que Vygotsky atribuye a las herramientas y a los signos, y el de "internalización" de los sistemas de signos elaborados por la cultura humana, son los que constituyen el "núcleo central" de su teoría sobre las raíces socioculturales de las funciones psicológicas superiores.

Por lo que atañe a la "heurística positiva" de su programa, Vygotsky propone toda una metodología para la investigación de estos fenómenos, basada en tres principios:

1. El análisis del proceso en oposición al análisis del objeto.
2. El análisis que revela relaciones causales, reales o dinámicas, en oposición a la enumeración de los rasgos externos de un proceso; es decir, el análisis debe ser explicativo, no descriptivo.
3. El análisis evolutivo que regresa a la fuente original y reconstruye todos los puntos del desarrollo de una determinada estructura¹³.

De aquí su insistencia en que el método de experimentación tradicional en psicología debe ser modificado en el sentido de que debe centrarse en proporcionar múltiples oportunidades de observar la actividad del sujeto en el proceso de realizar la tarea, y no en controlar rigurosamente las condiciones de la situación

¹²Ibid., pp. 87-94.

¹³ Ibid., p. 105.

experimental¹⁴.

Otro enfoque, que ya podríamos llamar sociolingüístico, es el acercamiento "funcionalista" de M.A.K. Halliday¹⁵.

A diferencia de la propuesta de Vygotsky, que proviene de la psicología, la de Halliday es una propuesta lingüística; pero aún dentro de esta disciplina, a diferencia de los investigadores que se centran en la forma gramatical, Halliday se acerca a la adquisición del lenguaje por el aspecto semántico; y propone un tipo de análisis del lenguaje infantil desde el punto de vista del niño y considerando la adquisición del lenguaje como algo más que la adquisición de una estructura, puesto que el lenguaje está compuesto por un "potencial de significado" o sistema semántico y un "potencial vocal" o sistema fonológico.

Puesto que los elementos de la estructura no se explican como (aproximaciones a) los del lenguaje adulto, presumiblemente hay otra fuente de la que derivan y en función de la cual tienen un significado. ¿Por qué, por ejemplo, podemos postular un elemento como "Petición de acción conjunta"? Sólo es explicable si una de las funciones del lenguaje es requerir la acción de otros, regular de alguna manera su conducta. Sin duda, es cierto, pero hacerlo explícito implica alguna especificación del conjunto total de funciones del lenguaje, algún tipo de hipótesis funcional que no sea una simple lista de usos del lenguaje sino un sistema de funciones evolutivas de las que se deriva un rango de significados o un "potencial de significado"¹⁶.

¹⁴ Como se hacía en la psicología de principios de siglo, por ejemplo, el método de Pavlov.

¹⁵ Véase M. A. K. Halliday, Learning how to mean. Explorations in the development of language, Arnold, London, 1975; y, del mismo autor, Learning how to mean, Elsevier, New York, 1977.

¹⁶ M. A. K. Halliday, "Aprendiendo a conferir significado", en Eric H. Lenneberg y Elizabeth Lenneberg (comps.), Fundamentos del desarrollo del lenguaje, Alianza, Madrid, 1982, 239-267, p. 242. (En adelante citaré: Lenneberg y Lenneberg, Fundamentos...). Véase también M. A. K. Halliday, "Language and social man", en Language as social semiotic, University Park Press, Baltimore, 1978.

Establece, pues, una diferencia entre las "funciones de la estructura" y las "funciones del lenguaje" como un todo y afirma que, puesto que su interés está centrado en la manera en que el niño aprende un sistema de significados, la investigación debe plantearse en términos funcionales y que, puesto que la primera función del lenguaje infantil es requerir la acción de otros, regular su conducta, la investigación debe tener un enfoque sociolingüístico, ya que supone un contexto de transmisión cultural en el que el lenguaje desempeña una función definitiva.

Desde el punto de vista funcional, hay lenguaje desde el momento en que hay expresiones significativas y la investigación puede empezar antes de que palabras y estructuras se hayan desarrollado y carguen con el peso de la realización. (...) [El niño] es capaz de expresar un rango de significados que al principio parece difícil concretar porque no se traducen fácilmente al lenguaje adulto, pero que resulta bastante claro cuando se interpreta funcionalmente a la luz del interrogante: ¿Qué ha aprendido a hacer el niño mediante el lenguaje?¹⁷.

Con base en el estudio de la adquisición del lenguaje de su hijo, propone una sucesión de funciones del lenguaje que supone universales de la cultura humana y que aparecen en este orden: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa e informativa. Luego las agrupa en tres fases: en la fase I, cada una de las funciones tiene un uso determinado y aparece como discreta, es decir, cada emisión del niño es unifuncional y tiene un potencial de significado individual; en la fase II (de transición) aparecen la gramática y el diálogo en los

¹⁷ Ibid., pp. 245 y 261.

que las funciones se combinan; y en la fase III se llega al lenguaje adulto: cada emisión es plurifuncional, tiene un potencial de significado social y se usa en un contexto específico¹⁸.

Veamos ahora otra vertiente: la que se ha dado en llamar "pragmática". Su marco de referencia proviene básicamente del trabajo del filósofo John L. Austin¹⁹, quien afirma que los filósofos han presupuesto, durante muchos años, que decir algo es siempre "enunciar" algo; es decir, que todo enunciado tiene la función de "describir" un estado de cosas o de "enunciar algún hecho" con verdad o falsedad. Este tipo de análisis es inadecuado, dice, porque hay algunos enunciados que no son descripción de eventos, sino eventos en sí mismos; actos que se efectúan, que se llevan a cabo en el momento en que las palabras son pronunciadas. Por ejemplo, cuando la persona idónea dice: "Yo te bautizo con el nombre de..." o "Dejo mis bienes a...", o "Te apuesto...", en las circunstancias apropiadas, no está describiendo nada ni las expresiones son verdaderas o falsas (aunque puedan ser insinceras o inadecuadas). Estas expresiones constituyen actos que se realizan por el hecho de decirlos: "Te prometo..." obliga a quien lo expresa a hacer realmente lo que promete; "Os declaro marido y mujer", indudablemente modifica la vida de dos personas. Austin llama a

¹⁸ Hay algunos investigadores que han aplicado esta teoría a la adquisición del español; entre ellos: Lucy Halle Gutiérrez, "A study of the applicability of Halliday's functional theory of language development to two Spanish-speaking children at the pre-syntactic stage", Dissertation Abstracts International, 35 (1974), 6120-A; Eugenia Matta Duco y Patricia Monckton Lizana, "Funciones del lenguaje en niños pre-escolares", en Linguística y educación. (Actas del IV Congreso internacional de la ALFAL), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, 1978, pp. 416-426; Antoinette Hawayek González, Las etapas iniciales en la adquisición de las relaciones semánticas. [Tesis, UNAM, 1983, 255 p.].

¹⁹ Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras, Paidós, Buenos Aires, 1971. [1a. edición en inglés: Oxford University Press, 1962].

estas expresiones, actos "performativos" o "realizativos" (performatives), por oposición con los que realmente describen una situación o simplemente constatan un hecho a los que llama "constatativos" (constatives)²⁰.

Este autor concluye que, al enunciar cualquier expresión, el hablante realiza tres tipos de actos:

a. El acto "locutivo"²¹, que es el que se realiza por el hecho de decir algo; es decir, por el hecho de pronunciar ciertos sonidos o palabras en un cierto orden gramatical y con un cierto significado.

b. El acto "ilocutivo", que se lleva a cabo al decir algo. La fuerza ilocutiva de un acto de habla es de naturaleza social convencional; tiene que ser reconocida como tal por el hablante y por el oyente: ambos tienen que concordar en que lo dicho tenía la fuerza de una advertencia o de una amenaza, o en que debió haber sido tomado como una orden o como un insulto. Y

c. El acto "perlocutivo", es el que se realiza por decir algo; es decir, es el efecto o consecuencia (planeados o imprevistos) que se provoca en el auditorio, por ejemplo: convencer, alarmar, divertir, persuadir, confundir²².

Otro filósofo, Searle²³, ha ampliado la distinción original de

²⁰ Ibid., pp. 41-52.

²¹ En la traducción que consulté llaman a éstos "actos locucionarios" (locutionary acts), pero está más difundido el término "locutivo". Lo mismo para "ilocutivos" por "ilocucionarios" (illocutionary) y para "perlocutivos" por "perlocucionarios" (perlocutionary).

²² Ibid., pp. 138-152.

²³ John R. Searle, Speech acts, Cambridge University Press, Cambridge, Mass., 1969.

Austin entre los actos locutivos y los ilocutivos. Afirma que en todo acto de habla se realizan tres tipos diferentes de actos:

a) Emitir palabras (morfemas, oraciones); o sea realizar "actos de emisión" (utterance acts);

b) Referir y predicar, o sea realizar "actos proposicionales" (propositional acts); y

c) Afirmar, preguntar, negar, ordenar, prometer, etc; es decir, realizar "actos ilocutivos" (illocutionary acts).

Los actos proposicionales no pueden ocurrir solos; es decir, uno no puede referir y/o predicar sin estar haciendo, al mismo tiempo, una aseveración o una pregunta o cualquier otro tipo de acto ilocutivo. Desde su punto de vista, en la estructura sintáctica de la oración se pueden distinguir dos elementos: un indicador del contenido proposicional y un indicador de la fuerza ilocutiva que muestra cómo debe entenderse la oración. Entre los indicadores de esta fuerza ilocutiva señala: el orden de las palabras, el énfasis, la entonación, el modo del verbo, etc., y, en el habla natural, el contexto es el que determina esta fuerza ilocutiva sin que sea necesario un marcador explícito²⁴.

Algunos psicolingüistas han tomado estas ideas como base para sus estudios de adquisición del lenguaje, por ejemplo Elizabeth Bates y sus colaboradores²⁵, quienes consideran que existe una

²⁴ Ibid., pp. 22-30.

²⁵ Véase Luigia Camaioni, Virginia Volterra & Elizabeth Bates, La comunicazione nel primo anno di vita, Boringhieri, Torino, 1976; Elizabeth Bates, Language and context. The acquisition of pragmatics, Academic Press, New York, 1976; y Elizabeth Bates, Luigia Camaioni y Virginia Volterra, "The acquisition of performatives prior to speech", en Elinor Ochs and Bambi Schieffelin (eds.), Developmental pragmatics, Academic Press, New York, 1979, 111-129.

historia de la comunicación previa al inicio de la comunicación verbal propiamente dicha; que los actos performativos tienen un desarrollo anterior al lenguaje; y que la comunicación del niño avanza de los actos perlocutivos a los ilocutivos y finalmente a los locutivos. Y en otro trabajo todavía van más lejos: consideran que este desarrollo comunicativo es un prerrequisito, entre otros de naturaleza cognoscitiva y social, para la adquisición del lenguaje²⁶.

Otro autor importante dentro de esta corriente es John Dore, quien supone que la conversación es el contexto comunicativo primario para la adquisición y el desarrollo del lenguaje, pero que, sin embargo, las propiedades de la conversación en sí misma no pueden explicar la estructura abstracta de la lengua que el niño adquiere²⁷. Bajo este supuesto, se propone investigar cuáles son las relaciones entre la pragmática de la interacción comunicativa y la representación cognoscitiva del conocimiento lingüístico. Para lograrlo, construye un tipo de unidad de análisis que le permite separar, por un lado, las funciones de la emisión lingüística, y por otro, las estructuras que las manifiestan. Tal unidad es el "acto conversacional", definido como "una emisión (utterance) en el turno de una persona al hablar en conversación, que conlleva información y expresa una actitud (intención, expectación,

²⁶ Elizabeth Bates, Laura Benigni, Inge Bretherton, Luigia Camaioni and Virginia Volterra, "From gesture to the first word: on cognitive and social prerequisites", en Michael Lewis and Leonard Rosenblum (eds.), Interaction, conversation and the development of language, Wiley, New York, 1977, 247-307. Véase también Elizabeth Bates, Inge Bretherton & Lynn Snyder, From first words to grammar, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.

²⁷ John Dore, "Conversational acts and the acquisition of language", en Elinor Ochs and Bambi Schieffelin, op. cit., 339-360.

creencia, etc.) relativa a esa información"²⁸.

Para resumir los rasgos fundamentales de estas dos últimas vertientes, yo considero que su núcleo central está formado por su interés (teórico y metodológico) en rescatar y formalizar el papel de las situaciones en las que se utiliza el lenguaje y el para qué se lo utiliza; es decir, que los conceptos clave son: el "contexto" y el "uso" o "función" del lenguaje, en oposición a los estudios que se centran en la estructura y forma gramatical; y el "valor" o "fuerza ilocutiva" de las emisiones lingüísticas, frente a los que destacan el contenido proposicional del enunciado²⁹.

No es casual que haya dejado hasta el final la mención de las teorías de N. Chomsky y de J. Piaget. Considero que se necesitan muchos años de estudio para llegar a entender cabalmente las teorías de cada uno de ellos, de manera que uno pueda hacer una presentación original; sin embargo trataré de esbozar los rasgos más importantes para la adquisición del lenguaje, apoyándome en el procedimiento empleado por Massimo Piatelli-Palmarini para reseñar un debate entre ambos autores, realizado en Francia en 1975³⁰.

Para fines de claridad en la presentación y considerando que ambas teorías permanecen vivas y actuantes, me parece conveniente que las veamos comparativamente, puesto que ambas, a fin de

²⁸ Ibid., p. 342.

²⁹ Algunos trabajos que adoptan esta posición teórica y la aplican al español son: Ana María Pandolfi y María Olivia Herrera, "Funciones pragmáticas tempranas: un análisis cualitativo", en Memorias del VII Seminario de investigación y enseñanza de la lingüística, Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 1987, 250-269; Ana María B. de Manrique, María I Massone y Viviana Trucco, "Del balbuceo al habla: ¿formas de transición o estrategias de adquisición?", Revista Argentina de Lingüística, 3, (1987), 86-104; Donna Jackson, Una palabra: multiplicidad de intenciones y funciones, México, 1989. [Tesis, El Colegio de México].

³⁰ Massimo Piatelli-Palmarini (comp), Théories du langage, théories de l'apprentissage, Editions du Seuil, Paris, 1979.

cuentas, se interesan por investigar cómo funciona la mente humana.

Para empezar, hay que aclarar que estos dos autores no se ocupan del mismo objeto de estudio: la teoría de Chomsky es una teoría del lenguaje; la de Piaget es una teoría del conocimiento, una teoría de la génesis y del desarrollo de conceptos epistemológicamente importantes. Hay que aclarar también que ninguno de ellos se ocupa personalmente de la investigación empírica de la adquisición del lenguaje; son algunos de sus colaboradores o seguidores los que aplican las respectivas teorías a este problema específico, de tal manera que se ha llegado a configurar un campo de investigación en sí mismo.

En principio, ambos autores coinciden en otorgar una gran importancia a la creatividad humana; por tanto, coinciden también en rechazar enfáticamente las corrientes asociacionistas y conductistas, que pretenden explicar las realizaciones del hombre por asociaciones puras o por la simple observación de la conducta.

Otro punto de coincidencia entre ambos es la consideración del origen biológico de las facultades mentales humanas y de la superioridad del cerebro humano sobre los de todos los demás miembros de la escala animal.

Según Piatelli, puede decirse que el "núcleo central" del programa chomskiano está formado por el presupuesto racionalista de que la estructura interna del sujeto universal del conocimiento debe ser concebida como específica de la especie, tanto en su totalidad como en cada una de las sub-estructuras en las que se la puede descomponer; es decir, que los procesos mentales son

numerosos, distintos entre sí y, en principio, aislables. De aquí su concepción del lenguaje como una facultad específica del ser humano y, por lo tanto, genéticamente determinada; es decir que, de la misma manera que nuestro código genético incluye el hecho de que tengamos brazos y no alas, también incluye el hecho de que aprendamos una lengua natural³¹. La "heurística positiva" del programa propone investigar cuáles son las características formales de la gramática universal original, común a todos los seres humanos; y esto puede hacerse, legítimamente, concibiéndola como autónoma y aislándola de todas las demás facultades del hombre. Para esto, establece una dicotomía entre el conjunto de las formas posibles, con las leyes que las gobiernan, y la multiplicidad de realizaciones concretas en que estas formas se manifiestan; entre el conocimiento que el hablante tiene de su lengua ("competence") y el uso efectivo que hace de ella en situaciones concretas ("performance").

Con estas ideas, la tarea de una teoría lingüística sería construir un modelo de la gramática universal; o sea, del conocimiento de la lengua que tendría un "hablante-oyente ideal"; es decir, una entidad abstracta, libre de las influencias personales, sociales, culturales, etc. a las que están sujetos los individuos concretos y sus realizaciones lingüísticas concretas. Pero este modelo tiene que ser al mismo tiempo específico, o sea dar cuenta del conocimiento lingüístico y verificable; es decir,

³¹ ibid., pp. 32-35.

susceptible de ser refutado por los datos empíricos³².

De aquí su importancia para la adquisición del lenguaje: puesto que el modelo universal es común a todos los niños, la adquisición del lenguaje tiene que seguir las pautas señaladas por este esquema e ir reflejando los rasgos fundamentales que van emergiendo conforme el niño es expuesto a los datos empíricos de una lengua particular. La tarea del niño sería, pues, la de un "pequeño lingüista": debe escoger, de entre las posibilidades de la gramática universal, las reglas de la gramática de la lengua particular a la que se ve expuesto. Y esta tarea la realiza mediante un procedimiento similar al que practica el lingüista: formular hipótesis acerca de la gramática con base en las oraciones que oye a su alrededor. Cuando una oración no se ajusta a su gramática actual, formula una nueva hipótesis que le permita incorporar la nueva información³³.

Los datos empíricos, con ser indispensables para poner en marcha el dispositivo para aprender la lengua, funcionan sólo como disparadores del proceso el cual, una vez iniciado, se desarrolla, se revela (en el sentido fotográfico del término) de acuerdo con un programa predeterminado³⁴.

³² *Ibid.*, pp. 36-41.

³³ Valian, Virginia, Judith Winzemer y Anne Erreich, "A 'little linguist' model of Syntax Learning", en Tavakolian, S. (Ed.), Language acquisition and linguistic theory, MIT Press, Cambridge, Mass., 1981, pp. 188-209.

³⁴ Para algunos ejemplos de investigaciones sobre la adquisición del lenguaje que aplican esta teoría, véase *infra*, pp. 57-60 y las notas 94 y 95. Por otra parte, ubicados en esta misma corriente teórica, algunos investigadores tratan de construir un modelo formal que dé cuenta del proceso de la adquisición del lenguaje: véanse Kenneth Wexler and Peter W. Culicover, Formal principles of language acquisition, MIT Press, Cambridge, Mass., 1980; y Robert J. Matthews & William Demopoulos (eds.), Learnability and linguistic theory, Kluwer Academic Publishers, The Netherlands, 1989.

Por su parte, Piaget concibe a los seres vivos como organismos abiertos a la interacción con el medio, que funcionan como los modelos cibernéticos; es decir, como sistemas organizados y autorregulados por mecanismos de retroalimentación y de autocorrección. En su libro Biología y conocimiento³⁵ propone, como "hipótesis directriz" sobre las relaciones entre las funciones cognoscitivas y la organización vital, la siguiente frase: "la vida es, esencialmente, autorregulación"³⁶.

Como dice Piatelli, éste parece ser el "núcleo central" de su teoría epistemológica. Para él, la actividad cognoscitiva se rige por los mismos mecanismos que dirigen la autorregulación orgánica, que es común a todos los seres vivos:

la autorregulación cognoscitiva utilizará los sistemas generales de autorregulación orgánica que se encuentran en todos los niveles genéticos, morfogenéticos, fisiológicos y nerviosos y sin más los adaptará a esos datos nuevos que constituyen los intercambios con el medio en el seno del comportamiento³⁷.

El mecanismo de la autorregulación supone, pues, tanto la interacción con el medio externo, como las sucesivas reestructuraciones internas del organismo y tiene como órgano diferenciado de regulación al sistema nervioso. En cursivas, Piaget dice:

Los procesos cognoscitivos se nos manifiestan, entonces, simultáneamente como la resultante de la autorregulación

³⁵ Cf. Jean Piaget, Biología y conocimiento, Siglo XXI, Madrid, 1969. [1a. edición en francés, Gallimard, Paris, 1967]. (En adelante citaré: Piaget, Biología...).

³⁶ Ibid., p. 25.

³⁷ Ibid., p. 33.

orgánica, cuyos mecanismos esenciales reflejan, y como los órganos más diferenciados de esta regulación en el seno de las interacciones con el exterior, de manera que terminan, con el hombre, por extender éstas al universo entero³⁸.

El conocimiento, para Piaget, nunca es una simple copia del objeto pero tampoco parte del sujeto, sino que surge de la interacción entre ellos y de las reorganizaciones de las estructuras mentales del sujeto.

Desde las primeras interacciones entre el sujeto y el medio (que comprende personas, objetos, procesos), el conocimiento humano se orienta en dos direcciones: primero hacia la conquista de los objetos o conocimiento de los datos del ambiente, que conducirá a la objetividad en la comprensión de lo real; y segundo (y específico de la inteligencia humana), hacia la toma de conciencia de las coordinaciones internas, que conducirá a las construcciones de la lógica, la cual "consiste esencialmente en un sistema de autocorrecciones cuya función es distinguir lo verdadero de lo falso y proporcionar los medios de mantenerse en la verdad"³⁹.

Las raíces biológicas de las estructuras cognoscitivas y la explicación del hecho de que se conviertan en necesarias no deben buscarse ni en la dirección de una acción exclusiva del medio ni de una preformación a base de puro innatismo, sino en las autorregulaciones con su funcionamiento en circuitos y su tendencia intrínseca hacia la equilibración⁴⁰.

³⁸ Ibid., p. 26.

³⁹ Ibid., p. 34.

⁴⁰ Jean Piaget, La epistemología genética, A. Redondo, Barcelona, 1970, p. 28. [1a. edición en francés: PUF, Paris, 1970].

Esta frase expresa claramente tanto la heurística positiva como la negativa de su teoría epistemológica⁴¹.

Para resumir los rasgos más importantes de esta comparación entre los programas piagetiano y chomskiano, es necesario mencionar que, aunque ambos autores se pronuncian por un origen biológico de las facultades mentales humanas, hay diferencias entre ellos: mientras que Piaget presenta una teoría perfectamente coherente con la teoría de la evolución al proponer un mecanismo autorregulador común a todos los seres vivos⁴², el biólogo Lenneberg, de tendencia chomskiana, al presentar la primera premisa de su "Exposición concisa de la teoría", dice:

El lenguaje es la manifestación de tendencias cognitivas específicas de la especie. Es la consecuencia de peculiaridades biológicas que hacen posible un tipo humano de cognición". [Y agrega en nota de pie de página:] "Es verdad que esta afirmación introduce algunos profundos problemas en la teoría de la evolución, pero nuestra preocupación por el lenguaje no debe obligarnos a solucionar, al mismo tiempo, los problemas generales que afectan a todos los fenómenos evolutivos⁴³.

⁴¹ Para un ejemplo de investigación psicolingüística basada en esta teoría, véase *infra*, pp. 59-64 y la nota 96.

⁴² Piaget, *Biología...*, pp. 65 y ss.

⁴³ Lenneberg, *Fundamentos...*, p. 416. Sin embargo, la teoría de Bickerton sobre el origen biológico de la capacidad humana para el lenguaje, coherente con la teoría de la evolución, salva este importante obstáculo en la teoría de Lenneberg. En un libro que resulta realmente fascinante, Bickerton dice que otros intentos de explicar el origen del lenguaje han fallado porque lo consideran básicamente (si no exclusivamente) como un sistema de comunicación y, así, han tratado de trazar una línea evolutiva, estudiando los sistemas de comunicación propios de otras especies animales. Pero el lenguaje no es comunicación; ésta es sólo parte de lo que se hace con él. El lenguaje -dice- debe concebirse como un sistema de representación del mundo exterior, como un medio para almacenar, ordenar y manipular el caudal de información que nos inunda a todo lo largo de nuestra vida como individuos y como especie. Explica las propiedades específicas de este sistema y delinea su función representacional; muestra cómo se va construyendo esta función, examinando primero las palabras, cómo éstas conllevan significado y qué clases de significado, y luego los principios que organizan las palabras en oraciones. Traza el desarrollo de los sistemas neurológicos que formaron los prerrequisitos necesarios para que una especie adquiriera un tipo de lenguaje, que quizá debería contemplarse como algo intermedio entre un estado prelingüístico y el verdadero lenguaje; explica cómo ese "protolenguaje" pudo haber surgido bajo la presión de las circunstancias peculiares en que vivieron nuestros ancestros de hace dos a cuatro millones de años; examina varios tipos de evidencias que manifiestan la existencia de protolenguajes tales como el "lenguaje" de los simios entrenados, el de los niños menores de dos años, el de Genie (véase la referencia más adelante, en la nota 100), y el nacimiento de lenguas "pidgin" en las pequeñas sociedades coloniales de los siglos XVI a XIX, donde se reunía a hablantes de diversas lenguas, frecuentemente en condiciones de esclavitud, confinados en

Se ve, pues, que las raíces de ambas posturas llegan hasta el campo de la genética molecular en el que, según Piatelli, cada una corresponde a una hipótesis distinta, pero igualmente sin comprobar ni refutar, por tanto, ambas vigentes.

Piatelli las presenta ayudándose de dos metáforas: una correspondería a la imagen del cristal como símbolo del orden, de la regularidad de estructuras específicas, que recibió un fuerte apoyo a raíz del descubrimiento de los cromosomas, y que supone que las estructuras profundas, cristalinas y moleculares que constituyen el microcosmos dictan sus leyes al macrocosmos de las formas visibles, sin reciprocidad posible; y que estas estructuras moleculares sólo pueden cambiar obedeciendo las leyes propias del microuniverso al que pertenecen. Otro elemento importante en esta corriente es la dicotomía que permite separar lógica, metodológica y materialmente, por un lado el genotipo, o sea el repertorio ideal de potencialidades relativas a cada especie (la "competencia" genética); y por otro el fenotipo, la expresión variable, ligada al contexto, propia de cada individuo, de las estructuras visibles aquí y ahora (la "actuación" efectiva)⁴⁴.

plantaciones ubicadas en las costas tropicales o en islas como Hawaii, Jamaica, Haití; y, finalmente, sugiere las maneras en que el lenguaje estructurado específicamente humano pudo haberse desarrollado a partir de un no estructurado protolenguaje. Cf. Derek Bickerton, Language and species, The University of Chicago Press, Chicago, 1990.

⁴⁴ Esta era la posición que podía deducirse de las ideas de Chomsky en el momento del coloquio de Royaumont, en 1975; sin embargo, esta teoría está en constante evolución. Según Lightfoot, ha habido un grado mayor de abstracción, en el sentido de que ahora el "genotipo" correspondería a los rasgos de la gramática universal, y el "fenotipo" ya no sería la actuación sino la competencia gramatical del hablante. Cf. David Lightfoot, The language lottery, 2nd. printing, MIT, Cambridge, Mass., 1983. [1a. impr. 1982].

Haegeman lo sintetiza más o menos así: La gramática universal (GU) contiene un conjunto de universales absolutos, nociones y principios que no varían de una lengua a otra, por ejemplo, el principio de la "incrustación" (embedding principle). Hay propiedades específicas de las lenguas que no están plenamente determinadas por la UG, pero para las cuales ésta ofrece una gama de opciones, un "parámetro" (parameter) dentro del cual las lenguas varían, por ejemplo, el orden de las palabras. La tarea del niño es, pues, fijar el valor

La otra hipótesis correspondería a la imagen de la flama, símbolo de la constancia de una forma global exterior a pesar de la incesante agitación interna, que sostiene que la vida se nutre tanto de orden (la arquitectura molecular de los genes) como de desorden (vibraciones, rotaciones, colisiones atómicas). De este desorden microscópico surgen las mutaciones que afectan la estructura genética y que han sido reconocidas como la fuente de las variaciones evolutivas. Esta corriente se fortaleció con el surgimiento de la teoría de la información y sus nociones fundamentales, para configurar la idea de la vida como un gigantesco flujo de información y de los seres vivos como aparatos informáticos: sus genes son una "fuente de mensajes", sus diferentes actividades metabólicas el "canal de transmisión" y el estado final de equilibrio funcional del individuo adulto, el "receptor" o "destinatario"⁴⁵.

Pero dejemos abierta esta ventana apasionante a la que apenas nos hemos asomado, para regresar a nuestro campo en el que, por ahora, yo considero que los puntos esenciales y realmente incompatibles de la divergencia entre los dos programas psicolingüísticos, se reducen a dos:

10. El grado de especificidad del equipo genético del ser humano. Para Chomsky hay una facultad humana específica para el lenguaje; los rasgos fundamentales de la gramática universal son

particular que tienen los principios "parametrizados" de la lengua específica a la que está expuesto, y aprender el léxico propio de esa misma lengua, además de todas las convenciones sociales y culturales asociadas a ella (que no forman parte de la gramática, sino que pertenecen al dominio más general de la conducta humana). Cf. Liliane Haegeman, *Introduction to Government & Binding Theory*, Blackwell, Cambridge, 1991, 10-16.

⁴⁵ Massimo Piatelli-Palmarini, *op. cit.*, pp. 26-31.

innatos. Para Piaget el bagaje genético no incluye tal especificidad lingüística (como no la hay para la matemática, la física o la lógica); lo que es innato es la capacidad general de la inteligencia humana para construir las estructuras cognoscitivas que se aplicarán a todo tipo de conocimiento.

2o. La manera en que se desarrolla el conocimiento lingüístico. Para Chomsky se "revela" ante la exposición a los datos empíricos pertinentes, pero de acuerdo con un programa predeterminado genéticamente. Para Piaget se "construye" mediante el proceso de interacción con los datos y de reestructuraciones mentales que caracteriza a los demás tipos de conocimiento.

Como es bien sabido, Piaget dedicó toda su vida a estudiar, precisamente, cómo es que el niño va construyendo, en etapas sucesivas, los instrumentos cognoscitivos que le permitirán todo tipo de conocimiento. Así, pues, en el siguiente apartado, aun a riesgo de simplificarlas y, obviamente, empobrecerlas, voy a tratar de resumir esas etapas del desarrollo infantil.

1.2 Las etapas del desarrollo infantil y el programa psicolingüístico piagetiano

Ya hemos mencionado que la teoría de Piaget es una teoría de la génesis y del desarrollo de conceptos epistemológicamente importantes; es decir, una teoría del proceso evolutivo que lleva al recién nacido, desde su desconocimiento absoluto del mundo al que ha llegado, no sólo a entender ese mundo, sino a funcionar con eficiencia en él e incluso a transformarlo creativamente.

Aunque en sus escritos Piaget apunta ciertas manifestaciones del desarrollo infantil en los aspectos afectivo y social⁴⁶ que, naturalmente, evolucionan en forma simultánea, el objetivo último de su teoría es explicar cuáles son los cambios que sucesivamente se van produciendo en las estructuras intelectuales de un recién nacido y cómo y por qué se producen; o sea, identificar cuáles son los mecanismos que permiten el tránsito de un estado a otro; es decir, que permiten el desarrollo.

El desarrollo⁴⁷ es para Piaget una marcha constante y progresiva hacia un equilibrio⁴⁸ cada vez mejor, que se inicia desde el nacimiento y finaliza en la edad adulta. Este proceso de

⁴⁶ Piaget utiliza el término "social" en el sentido de "interindividual", de interrelación con las personas, y no en el sentido de comparación entre sociedades o entre grupos sociales.

⁴⁷ El concepto de desarrollo, según Piaget, comprende varios factores: la herencia, el medio físico y el medio social, el aprendizaje (entendido como un proceso infinito de incorporación a las estructuras ya adquiridas, de nuevas adquisiciones debidas a la experiencia), así como el factor fundamental del equilibrio, que regula la interacción de todos los anteriores. Cf. Jean Piaget, Seis estudios de psicología, Barral, Barcelona, 1973, pp. 125-143. [1a. edición en francés, Gonthier, Genève, 1964]. (En adelante citaré: Piaget, Seis estudios...).

⁴⁸ Para Piaget, el equilibrio cognoscitivo es siempre móvil, es un equilibrio "por compensación entre las perturbaciones externas y las actividades del sujeto" y no expresa en modo alguno un estado de reposo sino que, por el contrario, comporta un máximo de actividades del sujeto. (ibid., pp. 127-141).

hecho es un continuum, aunque, para los fines del análisis, lo ha dividido en períodos o etapas que aparecen en una sucesión cronológica. Pero Piaget insiste en que una edad precisa no es garantía ninguna de que el niño haya llegado a una etapa determinada: ya que en gran medida el desarrollo depende de las interacciones e interrelaciones del sujeto con el objeto de conocimiento, consigo mismo y con otros individuos, el proceso puede no ser igual para todos los niños en las mismas edades, sino que siempre hay un margen abierto de uno o dos años para situar los períodos del desarrollo, y las edades que él estipula son solamente edades aproximadas que hay que tomar sólo como guías generales.

El proceso equilibrador del desarrollo tiene dos aspectos fundamentales y complementarios: las estructuras⁴⁹, que son variables según cada etapa del desarrollo, y los mecanismos funcionales⁵⁰ que permanecen constantes a lo largo de todas las etapas y que permiten el paso de una a otra.

Piaget define la estructura como una forma particular de equilibrio entre el mundo real y la mente⁵¹.

Las cuatro reorganizaciones más importantes de las estructuras mentales ocurren con la aparición de la inteligencia sensoriomotriz (que va desde el nacimiento hasta los dos años), con la aparición del pensamiento preoperatorio (entre los dos y los seis años); con

⁴⁹ Piaget define la estructura como "un sistema que ofrece leyes o propiedades de totalidad, en tanto que sistema". (*Ibid*, p. 179).

⁵⁰ Estos mecanismos están definidos teniendo en cuenta los móviles generales de la conducta y el pensamiento: el interés, la necesidad, etc.. (*Ibid*, pp. 15-17).

⁵¹ Jean Piaget, Psicología de la inteligencia, Psique, Buenos Aires, 1972, p. 18. [1a. edición en francés, Armand Colin, Paris, 1950]. (En adelante citaré: Piaget, Psicología de la...).

la formación del pensamiento operatorio concreto (que empieza alrededor de los seis años y se completa hacia los once o doce); y, finalmente, con la constitución del pensamiento operatorio formal (entre los doce y los quince años). Estas reestructuraciones, inferidas del análisis minucioso de las conductas manifiestas del niño, son las que sirven a Piaget para determinar tanto las etapas del desarrollo como su duración aproximada. De aquí su división del proceso en grandes períodos los cuales, para su análisis detallado, pueden dividirse en subperíodos y éstos, a su vez, en etapas⁵².

Cada uno de estos períodos se caracteriza, pues, por la aparición de estructuras originales que lo distinguen de los demás y que, a la vez, explican las diferencias de la conducta del niño conforme logra el acceso a cada nivel del desarrollo.

Por otra parte, las estructuras constitutivas de un período anterior llevan en sí la posibilidad de pasar a formar parte, como subestructuras, de las estructuras más elaboradas y más equilibradas del período siguiente, de tal manera que un mismo objeto, por ejemplo, puede provocar acciones diferentes en niños que se encuentren en distintas etapas del desarrollo: simplemente chuparlo, manipularlo o zarandearlo en la etapa sensoriomotriz; utilizarlo para algún fin práctico en la etapa de las operaciones concretas o suscitar algún problema teórico en la etapa del pensamiento formal. El niño dispone siempre de un "instrumento" que le permite incorporar el objeto a su mente.

⁵² Es debido a esto que en algunas obras de Piaget encontramos cuatro períodos: Piaget, Psicología de la..., p. 168; en otras, seis: Piaget, Seis estudios..., p. 13. De cualquier manera, el orden de aparición de los fenómenos en estudio es siempre el mismo.

Según Piaget, el objetivo principal de la inteligencia, que se mantiene vigente durante toda la vida del individuo, es "asimilar" progresivamente el medio ambiente, hacerlo suyo, comprenderlo, mediante estructuras mentales cuyo alcance está limitado, al principio, a los objetos próximos en el momento dado, pero que poco a poco se va ampliando hacia la reconstrucción de estados anteriores y hacia la anticipación de estados o acontecimientos en el futuro próximo, hasta que finalmente logran liberar a la mente del aquí y del ahora para convertir al sujeto en dueño de un instrumento que le permitirá el acceso no sólo a lo real sino también a lo potencial.

Sin embargo, esta "asimilación" no sería posible sin un reajuste de las estructuras mentales a cada nueva experiencia. Piaget denomina "acomodación" a este proceso de ajuste continuo que realiza el intelecto para incorporar a sus estructuras cada nueva adquisición. Estos dos procesos se interaccionan constantemente y su equilibrio conduce a una "adaptación" de la mente al medio en cualquier momento del proceso de desarrollo. Toda experiencia nueva durante toda la vida del sujeto, encuentra estos mismos mecanismos que le permiten lograr un equilibrio, una adaptación cada vez más precisa a la realidad⁶³.

Para los fines de este trabajo adoptaré la división en cuatro períodos y reseñaré con más detalle el segundo de ellos, puesto que esta visión del desarrollo infantil es la que me sirve de base, y el segundo período es al que corresponde la edad de los niños cuyo

⁶³ Piaget, Psicología de la..., pp. 17 y 18.

lenguaje analizo. Cada uno lo dividiré en tres incisos correspondientes a tres aspectos del desarrollo: la conducta, la inteligencia y la afectividad.

I. Período de la inteligencia sensoriomotriz. (Desde el nacimiento a los dos años aproximadamente).

a. La conducta

El punto de partida "dado" desde el momento del nacimiento se reduce a los reflejos o modelos innatos de conducta: succión, actividad corporal tosca, reflejos ante la luz y el sonido, etc., que se van afinando con el ejercicio y que, gradualmente, se van coordinando entre sí para formar nuevos esquemas de conducta: el niño succiona ya no sólo el pezón sino cualquier objeto que logre llevar a la boca, lo cual supone una coordinación de los músculos del brazo y de la mano, de la visión y de la prensión. En esta edad, dice Piaget, "el mundo es, esencialmente, una realidad que puede ser chupada, pero pronto se convertirá en una realidad que puede ser mirada, o escuchada y, cuando se lo permitan sus propios movimientos, zarandeada"⁵⁴.

La capacidad de prensión y después la de manipulación de los objetos (alrededor de los 6 meses), amplía en el niño el poder de interacción con el medio: aplica sus esquemas de acción a todo nuevo objeto que cae en sus manos hasta que, fortuitamente, alguno de sus movimientos provoca un resultado interesante: logra

⁵⁴ Piaget, Seis estudios..., p. 19.

acercarse un objeto tirando de la manta sobre la que estaba colocado. El niño reproducirá inmediatamente estos nuevos movimientos organizados en "esquemas de acción" que aplicará a nuevas y variadas situaciones. El descubrimiento de nuevos métodos a través de la experimentación activa constituye la base para ulteriores construcciones.

Alrededor del primer año de vida, el niño es un auténtico explorador: le gusta tirar los objetos una y otra vez y observar las distintas trayectorias. Los resultados de sus nuevas acciones excitan su curiosidad y su conducta se vuelve claramente intencional. Aunque la consecución de sus propósitos implica al principio muchos intentos de ensayo y error, el número de ensayos va disminuyendo poco a poco, hasta que el niño llega a su meta con bastante seguridad. Finalmente, el niño logra una clara diferenciación entre los medios y los fines y es capaz de utilizar un objeto como instrumento para conseguir un fin deseado, por ejemplo, puede utilizar un palo o un bastón para acercarse un juguete que no puede alcanzar con la mano.

b. La inteligencia

Durante este período se construye un conjunto de categorías que son necesarias para la constitución posterior del pensamiento y del lenguaje. Estas son las categorías del objeto, del espacio, de la causalidad y el inicio de la noción del tiempo.

La "conservación práctica del objeto" se logra cuando el niño se da cuenta de que un objeto es algo que sigue existiendo aún

cuando no lo perciba. Al principio, los objetos existen para el niño en la medida en que entran en su campo perceptivo, pero no tienen permanencia y desaparecen en cuanto deja de percibirlos. Más adelante, existen para él en la medida en que le permiten ejecutar acciones sobre ellos. Posteriormente, presentará conductas de búsqueda de objetos escondidos deliberadamente, lo cual significa que los concibe como sólidos y permanentes, independientes y exteriores al yo.

Respecto al espacio, para el recién nacido no hay un espacio general que contenga objetos, puesto que no hay objetos permanentes. Hay sólo espacios diferentes, y tantos como ámbitos perceptivos: hay un espacio bucal (por largo tiempo la boca es el centro del mundo); luego un espacio visual y luego otros, auditivo y táctil, pero disociados uno del otro y centrados sobre el propio cuerpo. Hacia el final del segundo año, íntimamente solidaria con la conservación del objeto, el niño se ha formado la noción práctica de un espacio general que comprende todos los objetos incluyendo al propio cuerpo como uno entre los demás.

La causalidad, que al principio fue una relación fortuita entre un resultado empírico y una acción cualquiera, en el segundo año se convierte para el niño en una relación de causalidad, práctica, pero sistemática: él puede provocar un ruido si tira de un cordón, o hacer que un objeto se balancee si tira de otro.

La noción del tiempo se empieza a construir paralelamente a la

de la causalidad⁵⁵; hacia el fin del segundo año, el niño puede distinguir y objetivar secuencias temporales de acontecimientos como los de las actividades cotidianas.

c. La afectividad

En el aspecto afectivo, las primeras manifestaciones están constituidas por impulsos afectivos relacionados con la nutrición y por una serie de sentimientos elementales relacionados con las modalidades de la actividad del propio cuerpo: agrado, desagrado, placer, dolor.

El recién nacido empieza interesándose esencialmente por su propio cuerpo y por sus acciones. "Los psicoanalistas han denominado 'narcisismo' a esta fase elemental de la afectividad -dice Piaget- pero debe comprenderse que se trata de un narcisismo sin Narciso, o sea, sin la propia conciencia personal"⁵⁶.

Hacia el segundo año, con la construcción del objeto, aparecen las primeras alegrías y tristezas relacionadas con éxitos o fracasos y las primeras simpatías y antipatías derivadas de la "elección afectiva del objeto", la cual se dirige en primer lugar a la persona de la madre, después a la del padre y luego a las demás personas que rodean al niño.

Al final de esta etapa, el niño ha logrado diferenciar su yo como un polo opuesto a la realidad objetiva exterior, por una

⁵⁵ La noción de tiempo, estrictamente hablando, no se completa en este período, ya que supone las nociones de orden, seriación o secuencia, duración, movimiento, velocidad, simultaneidad. El tiempo es, según Piaget: "la coordinación general de los movimientos y de sus velocidades". Véase, Jean Piaget, El desarrollo de la noción de tiempo en el niño, FCE, México, 1978, p. 270. [1a. edición en francés, PUF, París, 1946].

⁵⁶ Piaget, Seis estudios..., p. 26.

parte; por otra, ese mundo exterior es aprehendido por analogía con el yo, de tal manera que los objetos son concebidos como activos, vivos y concientes.

Piaget llama "egocentrismo" a esta manera de aprehender lo real conforme a la actividad del niño y conforme a su propio punto de vista, y habla de "egocentrismo sensoriomotor" en la primera etapa para designar la forma de asimilación del mundo conforme a la actividad corporal. Posteriormente, hablará de "pensamiento egocéntrico" y de "lenguaje egocéntrico" en la segunda etapa, para referirse al modo que tiene el niño de concebir el mundo: al mismo tiempo que dota de vida a los cuerpos inanimados, materializa los fenómenos psíquicos⁵⁷.

Deliberadamente he dejado de mencionar dos categorías de actividad del niño en la primera etapa: la imitación y el juego. La razón es que, dado que constituyen las raíces de lo que en esta segunda etapa cristalizará en la adquisición del lenguaje, me parece conveniente presentarlas en su secuencia.

II. El período preoperatorio (de los 2 a los 7 años)

a. La conducta

Hacia la segunda mitad del segundo año ocurre un importante evento en el desarrollo del niño: la aparición de la función

⁵⁷ Finalmente, habrá un "egocentrismo intelectual o metafísico" en la adolescencia, que se manifiesta mediante la creencia en el infinito poder de la reflexión "como si el mundo debiera someterse a los sistemas -teóricos- y no los sistemas a la realidad". (*Ibid.*), p. 87.

simbólica, esto es, la capacidad de representar significados por medio de significantes que son distintos de lo significado.

A partir de la imitación directa (en presencia del modelo), que se presenta alrededor de los 9 meses⁵⁸, el niño va construyendo poco a poco la imitación diferida (sistema gestual de representación de acontecimientos pasados) y, posteriormente, la imitación interiorizada, imitación propiamente representativa o imagen mental (p. ej: abrir y cerrar la boca antes de poder abrir una caja de cerillos).

Otra de las formas a través de las cuales se manifiesta la función simbólica es el juego que, de meros ejercicios motores o simple manipulación de objetos, se convierte poco a poco en juego simbólico: mover una caja como si fuera un carrito o jugar con palitos que representan soldados⁵⁹.

Es en este contexto de representaciones donde aparece el lenguaje como una forma particular de la función simbólica. Los símbolos verbales, al principio, están todavía muy lejos de alcanzar el nivel propiamente conceptual: el lenguaje inicial del niño se limita a reforzar el poder representativo preparado por las formas más elaboradas de la imitación y se presenta como un acompañamiento de la acción presente. Hay que enfatizar la idea piagetiana de que, para poder representar acciones, el niño tiene que aprender primero a ejecutarlas y a coordinarlas en sistemas de

⁵⁸ Jean Piaget, La formación del símbolo en el niño, FCE, México, 1973, pp. 67 y ss. [1a. edición en francés: Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1959]. (En adelante citaré: Piaget, La formación...).

⁵⁹ Ibid., pp. 155, 172 y ss.

acciones efectivas y concretas. Por esto hay un largo período sensoriomotriz antes de la aparición del pensamiento y del lenguaje propiamente dichos.

La evocación simbólica por medio del lenguaje, de imágenes mentales y de otros medios es lo que hace posible representar objetos o acontecimientos no percibidos de manera directa⁶⁰. Aunque por su naturaleza las primeras palabras operan como símbolos todavía individuales, sirven para que el niño comprenda la relación básica de la representación lingüística, lo cual le permitirá adquirir, poco a poco, los signos lingüísticos y utilizarlos, por una parte, para reconstruir acciones pasadas; y por otra, para comunicarse con los demás⁶¹.

Con esto hemos mencionado ya dos de las consecuencias más inmediatas de la aparición del lenguaje. Veámoslas con más detalle:

Las relaciones interindividuales están presentes desde la primera etapa gracias a la comunicación corporal y a la imitación que, de imitación de gestos corporales y de sonidos aislados, pasa a realizarse asociada a determinadas acciones para desembocar posteriormente en la adquisición del lenguaje mismo.

Con la palabra empieza a descubrirse todo un mundo de realidades exteriores que abarca, en primer lugar, a los padres y

⁶⁰ Quizá en la etapa de los símbolos cada forma de representación (el sueño, el juego simbólico, la imagen mental) toma su propio camino y se distingue de las demás: el caso del lenguaje es muy claro, puesto que llega a constituir un sistema propio; pero quizá conservan una relación entre todas ellas y se utilizan mutuamente como elementos constitutivos de su propio desarrollo. ¿Cómo concibe un artista su obra (plástica, musical, literaria) si no es a través de imágenes mentales, quizá apoyadas por el lenguaje?

⁶¹ *Ibid.*, pp. 371 y ss.

otros adultos y, en segundo lugar, a otros niños, por una parte. Y, por la otra, la vida interior del niño empieza a ser exteriorizada: voluntades, deseos, afectos.

El examen del lenguaje espontáneo entre niños que se encuentran en esta etapa demuestra que las primeras conductas sociales aún permanecen a medio camino entre el individualismo y la socialización: el niño permanece centrado en su propio punto de vista aún cuando aparentemente habla con los otros niños, y cada uno habla creyendo que los demás lo escuchan, pero sin prestar atención a lo que los otros dicen y sin esperar respuesta.

Tanto los soliloquios como esa especie de 'monólogos colectivos' son comparables a lo que más tarde será el lenguaje interior del adolescente y del adulto, pero difieren de éste en que son pronunciados en voz alta; constituyen más de una tercera parte del lenguaje espontáneo entre niños de tres o cuatro años, y disminuyen regularmente hacia los siete años⁶².

2.b. La inteligencia

Gracias a la doble y mutua influencia del lenguaje y la socialización, la inteligencia sensoriomotriz o práctica se

⁶² Es bien conocida la divergencia entre Piaget y Vygotsky respecto a la evolución del lenguaje en el niño. Para este último, el lenguaje es primeramente social, externo; cuando el niño comienza a interiorizarlo, adquiere dos funciones: el lenguaje comunicativo o social y el lenguaje egocéntrico. El lenguaje comunicativo sigue su propio desarrollo; pero el egocéntrico no desaparece, como decía Piaget (en El lenguaje y el pensamiento en el niño, Guadalupe, Buenos Aires, 1972, 61-69 [1a. edición en francés, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1923], o en El juicio y el razonamiento en el niño, 1924), sino que se convierte en el lenguaje interiorizado, que tiene sus propias características: "el lenguaje interiorizado debe ser contemplado no como lenguaje sin sonido, sino como una función enteramente diferente del lenguaje. Su rasgo distintivo es una sintaxis peculiar; comparado con el lenguaje externo, el interiorizado parece desconectado e incompleto. [...] es altamente abreviado y presenta una tendencia marcada hacia la predicación". Vygotsky, Pensamiento..., p.181. Véase también El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, *supra*, p. 6, nota 7.

Posteriormente, cuando Piaget conoció la obra de Vygotsky, (véase Jean Piaget, "Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky", en Vygotsky, Pensamiento..., 199-215), aceptó la objeción y modificó sus escritos posteriores en el sentido asentado en el texto. Piaget, Seis estudios..., pp. 32-33.

transforma profundamente: los constantes intercambios con los demás conducen a formular la acción propia y a hacer el relato de acciones pasadas (y después de acciones futuras) lo cual contribuye a transformar las conductas materiales en pensamientos⁶³. El pensamiento propiamente dicho es, para Piaget, inteligencia interiorizada no ligada ya a la acción directa sino a un simbolismo, a una representación.

Este pensamiento empieza por ser egocéntrico, incapaz de adoptar otro punto de vista que no sea el propio, centrado en el modelo del yo, que deforma la realidad conforme a los deseos propios o la concibe de acuerdo con la propia actividad. De ahí que el pensamiento del niño en este período sea finalista (todo está "hecho para" los niños y los hombres); animista (las cosas tienen vida y el mínimo de conciencia y de intencionalidad necesario para llegar a los objetivos que se les asignan); artificialista (creencia de que todas las cosas han sido construidas por el hombre o por una actividad divina que actúa según pautas de fabricación humana)⁶⁴. Por otra parte, y debido al propio egocentrismo o incapacidad de diferenciar el mundo interior o subjetivo del universo físico, el niño concibe los fenómenos de la vida anímica como materiales y exteriores; el pensamiento, los nombres, los sueños, son entidades materiales, exteriores al yo, visibles y, en

⁶³ Ibid., p. 31.

⁶⁴ Cf. La representación del mundo en el niño, Morata, Madrid, 1973. [1a. edición en francés: Alcan, Paris, 1929]. (En adelante citaré: Piaget, La representación...).

ocasiones, tangibles⁶⁵.

La asimilación egocéntrica desempeña una función intelectual todavía muy importante. La inteligencia práctica del primer período prolonga sus efectos en el principio del segundo y, por otra parte, durante todo el período del pensamiento prelógico, que es el que nos ocupa, va preparando el campo para la constitución del pensamiento formal o lógico, que se completará en el último período.

El pensamiento prelógico suple la lógica por el mecanismo de la intuición, que es una "simple interiorización de las percepciones y los movimientos bajo la forma de imágenes representativas y de 'experiencias mentales' que prolongan de este modo los esquemas sensoriomotrices sin coordinación propiamente racional"⁶⁶. Piaget llama a esta forma de razonamiento que funciona por intuiciones "razonamiento transductivo" para enfatizar el hecho de que el niño del período preoperatorio normalmente no procede de lo particular a lo general (inducción) ni de lo general a lo particular (deducción), sino que procede de lo particular a lo particular; es decir, por analogías inmediatas⁶⁷.

Lo característico de esta forma de pensamiento es su incapacidad para recorrer en el sentido inverso el curso de un razonamiento: dado un orden A B C, el niño en la etapa preoperatoria es incapaz de prever el orden inverso C B A. Dado

⁶⁵ Véanse ejemplos de muchas de estas concepciones infantiles, en Oralia Rodríguez y Graciela Murillo (comps.), Te voy a platicar de mi mundo. Muestra de habla de niños mexicanos, COLMEX-SEP, México, 1985.

⁶⁶ Piaget, Seis estudios..., p. 44.

⁶⁷ Piaget, Psicología de la..., p. 175.

que la intuición es simplemente una interiorización representativa de las percepciones y de las acciones, éstas siguen un orden lineal, irreversible y, por lo tanto, su representación también.

Sin embargo, la intuición progresa gradualmente en dos direcciones: hacia la reconstrucción de estados anteriores y hacia la anticipación de las consecuencias de la acción, lo cual constituye un preludio hacia la reversibilidad. "Comparada con la lógica, la intuición se encuentra en un equilibrio menos estable por carecer de reversibilidad, pero comparada con los actos pre-verbales es, sin duda, una evidente conquista"⁶⁸.

c. La vida socio-afectiva

Durante este período, con la socialización de las acciones, se presenta el inicio de los sentimientos interindividuales y la aparición de los sentimientos morales intuitivos provenientes básicamente de las relaciones del niño con los adultos. "La primera moral del niño es la obediencia y el primer criterio del bien, es, durante mucho tiempo, para los pequeños, la voluntad de los padres" -dice Piaget⁶⁹-. Por ejemplo, en el campo específico de la mentira, puesto que los padres y otros adultos son los que prohíben mentir, los niños afirman que no es nada malo decir mentiras a otros niños, pero sí es malo cuando se les dicen a los mayores. Además, si no se castigara al niño, la mentira no sería

⁶⁸ Piaget, Seis estudios..., p. 48.

⁶⁹ Ibid., p. 52.

mala.

Los valores morales primitivos, pues, provienen del respeto unilateral del pequeño por los mayores, de tal manera que el niño se crea una moral heterónoma, supeditada a la voluntad exterior de los seres respetados.

Por otra parte, hacia los cinco o seis años, el niño es capaz de juzgar una acción desde el punto de vista moral; pero lo hace en función de su pensamiento intuitivo y egocéntrico que deforma la realidad para amoldarla a sus deseos. Así, el niño juzgará que una mentira es tanto peor cuanto más se aleja de la realidad, cuanto más increíble parece, sin tomar en cuenta las intenciones que están en juego; y además, merece un castigo más ejemplar. Será hasta los ocho o diez años cuando el niño juzgue que una mentira es peor en cuanto logra su objetivo: engañar efectivamente al otro⁷⁰.

En resumen, para Piaget todo conocimiento tiene sus raíces en la acción. Las primitivas acciones del niño (chupar, moverse, agarrar) se van coordinando primero en esquemas que, mediante su aplicación a situaciones u objetos nuevos, van constituyendo grupos y posteriormente estructuras, o sea sistemas coherentes de operaciones que involucran, por una parte, al propio sujeto y, por otra, a los objetos y a su disposición en el espacio y en el tiempo. En la medida en que el sujeto puede actuar sobre los objetos así considerados, se construye el punto de partida de la causalidad y con ella, de la finalidad, puesto que el niño puede

⁷⁰ Cf. El criterio moral en el niño, Fontanella, Barcelona, 1971, pp. 136 y ss. [1a. edición en francés: PUF, París, 1952]. (En adelante citaré: Piaget, El criterio...).

modificarlos, desplazarlos, ordenarlos, utilizarlos.

Estos esquemas constituyen los primeros instrumentos de interacción cognoscitiva, pero para construirlos ha tenido que pasar por lo menos un año y medio de la vida del niño; período en el cual esta inteligencia sensoriomotriz se ha movido solamente en el plano de la acción efectiva y ha entrado en juego en el momento de su utilización práctica; es decir, manteniendo la interacción del sujeto con los objetos ligada al aquí y al ahora y permaneciendo sin ninguna conciencia de su existencia por falta de medios para representar sus propias actividades⁷¹.

En este momento el niño comienza a interiorizar las acciones; es decir, a "representar" en el plano del pensamiento, por ejemplo la trayectoria de un objeto que en el plano de la acción ha observado muchas veces. Este proceso de interiorización por medio de "imágenes mentales" supone, pues, una reconstrucción en el plano mental de los esquemas construidos en el plano material y una esquematización de los fenómenos, puesto que ya no están ligados a cada objeto concreto; por tanto, los rudimentos de la conceptualización⁷².

Pero la función representativa o semiótica del pensamiento no se manifiesta solamente por estos fenómenos mentales, sino también por otros medios: la imitación diferida, el juego simbólico, el sueño, el dibujo y el lenguaje. Por otra parte, la vida del niño se desenvuelve en un medio en el que no sólo existen los objetos sino

⁷¹ Ibid., pp. 16-23.

⁷² Ibid., pp. 23-26.

también otras personas que interactúan con él y con las que él se comunica primero por medio del llanto, la sonrisa, los gestos, las señales, la imitación, el juego y, finalmente, por el lenguaje.

En este contexto de formas de representación y de necesidad de comunicación es en el que aparece el lenguaje:

El lenguaje es, por tanto, una condición necesaria pero no suficiente para la construcción de las operaciones lógicas. Es necesario puesto que, sin el sistema de expresión simbólico que constituye el lenguaje, las operaciones continuarían en el estado de acciones sucesivas sin integrarse nunca en los sistemas simultáneos o capaces de englobar simultáneamente un conjunto de transformaciones solidarias. Sin el lenguaje, por otra parte, las operaciones continuarían siendo individuales e ignorarían, por consiguiente, esa regulación que resulta del intercambio interindividual y de la cooperación. En este doble sentido de la condensación simbólica y de la regulación social el lenguaje es, por tanto, indispensable para la elaboración del pensamiento. Entre el lenguaje y el pensamiento existe un círculo genético tal que uno de ambos términos se apoya necesariamente en el otro, en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen, a fin de cuentas, de la propia inteligencia que, a su vez, es anterior al lenguaje e independiente de él.⁷³

Y de aquí se deriva la concepción piagetiana del lenguaje que es asumida por la escuela propiamente psicolingüística de Ginebra la cual, en palabras de Hermine Sinclair, su fundadora:

considera al lenguaje como una creación específicamente humana, posibilitada por la capacidad cognoscitiva más general para organizar la experiencia de tal modo que permite al hombre producir novedades genuinas, sobrepasando ampliamente un conocimiento de tipo copia de su entorno⁷⁴.

⁷³ Piaget, Seis estudios..., p. 124.

⁷⁴ Hermine Sinclair, "El papel de las estructuras cognoscitivas en la adquisición del lenguaje", en Lenneberg y Lenneberg, Fundamentos..., p. 221.

Piaget nunca propuso explícitamente una teoría de la adquisición del lenguaje; sin embargo, Sinclair propone una forma general que tal teoría debería tener, en los siguientes términos:

El lenguaje es un sistema, un código, elaborado por la sociedad que contiene, para la persona que lo aprende, un conjunto de instrumentos cognoscitivos (relaciones, clasificaciones, etc.) al servicio del pensamiento. La persona que conoce expresa su "conocimiento" en este código. Así, el lenguaje toma el lugar de la simbolización en la relación sujeto que conoce-simbolización-objeto conocido. Pero este código es en sí mismo un objeto de conocimiento y, como tal, toma el lugar de "objeto conocido" en la relación persona que conoce-objeto conocido. Piaget enfatiza el primer aspecto; muchos psicolingüistas prestan atención sólo al segundo.

Por otra parte, aunque el lenguaje es un sistema de signos que se usa para la comunicación, algunas formas lingüísticas también pueden utilizarse como señales ante las que hay que reaccionar, y no que hay que entender (por ejemplo en el entrenamiento de los animales y en los condicionamientos verbales); y también pueden usarse como símbolos, por ejemplo en los rituales y en cierto tipo de literatura.

Consecuentemente, una teoría de la adquisición del lenguaje debería estar basada en una teoría de los cambios en el desarrollo de la relación persona que conoce-simbolización-objeto conocido: en otras palabras, en la epistemología genética. Por la otra parte, debería estar basada también en una teoría de las propiedades formales del lenguaje: en otras palabras, en la teoría lingüística. Para entender cómo se adquiere algo, tenemos

que saber primero qué es lo que se adquiere.⁷⁵

Así, pues, la heurística positiva del programa psicolingüístico piagetiano propone estudiar el lenguaje como parte de la función simbólica, en el marco de la actividad cognoscitiva general del niño, más que como un "objeto de conocimiento" autónomo. Su tarea principal consiste en investigar cómo es que el niño llega a conocer, a apropiarse del sistema lingüístico, considerado como un objeto de conocimiento entre otros que el niño va construyendo simultáneamente -el del mundo físico y el del mundo social-, utilizando para ello el sustrato cognoscitivo general. Y también, investigar cómo la adquisición del lenguaje influye, a su vez, en el desarrollo cognoscitivo no sólo en su etapa más evolucionada (la construcción del pensamiento lógico), sino desde etapas anteriores y a todo lo largo del proceso de desarrollo⁷⁶.

Sobre la base de esta visión del desarrollo infantil, y con el interés específico en la adquisición del lenguaje considerada como la adquisición de un tipo específico de conocimiento, que tiene sus propias características, en esta investigación me propongo lograr dos metas. Las resumo a continuación.

⁷⁵ Hermine Sinclair, "Developmental psycholinguistics", en Bärbel Inhelder & Harold Chipman (eds.), Piaget and his school, Springer-Verlag, New York, 1976, 189-204, p.198. Véase también, de la misma autora, "Epistemology and the study of language", ibid., 205-218.

⁷⁶ Annette Karmiloff-Smith, A functional approach to child language, Cambridge, Mass., 1979. Véase también, sobre la lengua española, María Rosa Solé Planas, "Estudio genético sobre la adquisición y utilización del artículo y sus relaciones con las operaciones lógicas en niños de 3 a 6 años", Anuario de Psicología, 2 (1976), 62-93.

1.3 Objetivos

1°. Mostrar que en el proceso de la adquisición del lenguaje, el niño tiene que enfrentarse, al mismo tiempo, tanto a problemas de índole lingüística (sintáctico-semántica) como a dificultades de naturaleza cognoscitiva. Para ello, me propongo caracterizar algunos rasgos de la gramática⁷⁷ que utilizan niños mexicanos de seis a siete años de edad.

2°. Verificar si algunos de esos rasgos se encuentran dispersos en todos los niños y si algunos otros tienden a concentrarse en niños pertenecientes a un mismo grupo social. Para ello, realizo una comparación entre los rasgos encontrados en la gramática infantil y algunas características individuales (edad, sexo, coeficiente intelectual) y sociofamiliares (posición entre los hermanos y grupo social) de niños provenientes de tres grupos sociales de la ciudad de México.

⁷⁷ En este trabajo el término "gramática" significa, simplemente, el conjunto de formas lingüísticas que producen los niños y las reglas que gobiernan su uso.

1.4 Hipótesis de trabajo

Con el primer inciso de este trabajo traté de mostrar que cuando un investigador quiere emprender una investigación, por lo general, se encuentra ante varias opciones teóricas -con sus respectivas líneas metodológicas- entre las cuales tiene que escoger una: la que considere más conveniente, más adecuada o más útil para lo que quiere investigar. (Por supuesto que también puede crear una nueva, aunque esto es muchísimo más difícil). Pero, ¿cómo escoger entre dos o más cuerpos conceptuales que, en principio, le parecen igualmente convincentes?, ¿cómo encontrar los argumentos que le permitan aclararse a sí mismo por qué escoge una teoría y no las otras?.

En el campo de la historia de la ciencia, Feyerabend⁷⁸ afirma que un investigador escoge una teoría prácticamente porque sí, porque le gusta, porque lo seduce, casi porque le da la gana; pero yo creo que, aunque hay mucho de verdad en esto, la elección no es tan caprichosa; en el fondo hay razones, o quizá simples creencias (tal vez inconscientes), que lo mueven a decidirse por una y no por otra.

En mi caso personal, además de los motivos inconscientes que seguramente hay, yo escogí la teoría de Piaget por las siguientes razones y creencias:

1º Estoy convencida de que a la frase clásica del humanismo

⁷⁸ Paul K. Feyerabend, "Consolations for the specialist", en Imre Lakatos and Alan Musgrave (eds.), Criticism and the growth of knowledge, Cambridge University Press, 1970, pp. 197-230.

griego "El hombre es la medida de todas las cosas" debió agregarse: "Pero, el niño es la medida del hombre". Me ilusiona pensar que quizá Piaget hubiera estado de acuerdo: toda su vida y su obra dedicadas a estudiar al niño lo demuestran.

2° Porque, como biólogo-psicólogo-epistemólogo, Piaget nos ofrece una teoría de cómo se inicia y cómo se desarrolla el conocimiento; y yo creo que la adquisición del lenguaje es la adquisición de un conocimiento.

3° Porque nos ofrece la idea de mecanismos cognoscitivos generales que le permiten al niño (y luego al adulto) la integración de cualquier tipo de conocimiento a sus estructuras mentales. Yo no creo que el conocimiento del lenguaje sea independiente de esos esquemas cognoscitivos.

4° Porque su concepción del niño como un organismo biológico, psicológico, intelectual, afectivo y social, va más de acuerdo con mi propia concepción. Yo creo que todos esos factores interactúan e influyen en la adquisición y en el desarrollo del lenguaje; por lo que este proceso no debería constituir un objeto de estudio aislado, sino que debe inscribirse en una visión general, tanto teórica como operativa, de la naturaleza humana.

5° Porque, justamente, su teoría abarca los distintos aspectos del desarrollo del niño, como sujeto de los distintos tipos de conocimiento que va adquiriendo simultáneamente, lo cual nos permite imaginar y tratar de verificar relaciones entre ellos.

6° Porque creo que para conocer y comprender mejor el lenguaje de un niño a determinada edad, es indispensable conocer también el

contexto mental en el que ese lenguaje se produce. Y

7° Porque, puesto que yo pretendo conocer algunos rasgos específicos de la gramática que utilizan niños concretos, que viven en situaciones sociales concretas, me parece que esa teoría ofrece un marco general adecuado como punto de partida básico; es decir, como un modelo a partir del cual se pueden identificar tanto las similitudes como las diferencias que se encuentren en el trabajo empírico.

Así, pues, desde mi punto de vista, la adquisición del lenguaje es un proceso constante de percepción, diferenciación y estructuración progresiva de las unidades lingüísticas, estructuración que se logra mediante los mecanismos de organización mental de que el niño dispone, y que se pone en marcha y se desarrolla conforme las necesidades de comunicación y las oportunidades de interacción crecen y se diversifican.

A medida que el conocimiento del mundo y de la vida social progresan y que el pensamiento se desarrolla por medio de reorganizaciones sucesivas de los esquemas ya adquiridos hacia la constitución de esquemas más complejos, el desarrollo del lenguaje avanza también mediante organizaciones sucesivas de elementos en estructuras como las del balbuceo (alrededor de los seis meses de vida)⁷⁹, que luego se convierten a su vez en elementos de

⁷⁹ En este sentido, con Roman Jakobson, uno puede concebir esos elementos lingüísticos en términos de rasgos fonológicos, organizados en estructuras (fonemas) y de éstos, convertidos en elementos, para formar nuevas estructuras ("sílabas"), y luego éstas, convertidas a su vez en elementos (su reduplicación para formar "palabras"). Véase Roman Jakobson, "Les lois phoniques du langage enfantin et leur place dans la phonologie générale", en R. Jakobson, Selected writings, t. 1, Mouton, The Hague, 1962, 317-327 [1a. edición, Payot, Lausanne-Paris, 1949]; "Why 'mama' and 'papa'?", ibid., 538-545 [1a. edición, New York, 1960]; y también Child language, aphasia and phonological universals, Mouton, The Hague, 1968. [Original en alemán, Upsala, 1941]. Sobre el período del balbuceo en español, véase Ma. Fuensanta Hernández Pina, "Adquisición del lenguaje infantil: etapa del balbuceo", Infancia y aprendizaje, 1 (1982), 71-83; y, de la misma autora y R. Monroy, "Un

estructuras mayores como las emisiones holofrásticas o emisiones de una sola palabra (más o menos desde el año hasta el año y medio de edad)⁸⁰; y después se combinan en emisiones de dos palabras⁸¹ las que, para muchos investigadores, marcan el inicio de la "verdadera" gramática⁸².

interrogante al esquema jakobsoniano sobre la adquisición fonémica infantil", en Actas del I Congreso nacional de lingüística aplicada, Sociedad General Española de Librerías (SGEL), Madrid, 1983-4.

O bien, con Paula Menyuk, se puede pensar que el niño empieza por discriminar secuencias fonológicas -que conllevan distintos significados- asociadas a situaciones determinadas y por reproducirlas, primero, en esas mismas situaciones y después en otras nuevas. Esta autora opina que esa categorización inicial de secuencias fonológicas parece estar basada en las imágenes auditivas formadas por "gestalts" de las palabras, por lo que el análisis de esas "proto-palabras" debería basarse en los patrones silábicos que presentan más que en el contraste de rasgos fonológicos que, por otra parte, en este período son tan inestables que incluso resultan irreproducibles para el adulto. Paula Menyuk and Lise Menn, "Early strategies for the perception and production of words and sounds", en Paul Fletcher & Michael Garman (eds.), Language acquisition, 1a. edición, Cambridge University Press, Cambridge, 1979, 49-70. [2a. edición: 1986; 1a. reimpresión: 1988, 198-222.]. Véase también Paula Menyuk, Language and maturation, MIT, Cambridge, 1977.

Otra propuesta interesante en este período y que se presenta como elemento de transición hacia el siguiente, de las primeras palabras, es la de Carter, quien encuentra la ocurrencia simultánea y sistemática de una primera unidad comunicativa a la que denomina "morfema sensoriomotor", que está constituida por un sonido o secuencia fonológica asociada invariablemente a un gesto y producida con una determinada intención. Véase Anne Lindsay Carter, "Prespeech meaning relations: an outline of one infant's sensorimotor morpheme development", en Doris Aaronson & Robert Rieber (eds.), Psycholinguistic research: implications and applications, Erlbaum, New Jersey, 1979, 71-92.

⁸⁰ Algunos investigadores las consideran como oraciones completas; afirman que los primeros intentos de comunicación ocurren antes de la aparición de las palabras, y hablan de actos "proto-imperativos" y "proto-declarativos" en esta temprana época. Véanse los trabajos de Elizabeth Bates y colaboradores, cf. *supra*, pp. 13-14 y notas 25 y 26.

Sin embargo, otros investigadores afirman que las emisiones de una sola palabra no son oraciones, puesto que no hay evidencia de relaciones sintácticas entre elementos; cada emisión, aunque aparezcan varias sucesivamente, se produce como un evento singular y en él los patrones de entonación no corresponden a los de una oración. Véase Lois Bloom, One word at a time, Mouton, The Hague, 1973; y, de la misma autora, Language development: form and function in emerging grammars, MIT Press, Cambridge, 1970.

Sobre el estudio de esta fase en español, véase Ma. Fuensanta Hernández Pina, Teorías psicolingüísticas y su aplicación al español como lengua materna, Siglo XXI, Madrid, 1984, 185-195 [en adelante citaré: Hernández Pina, Teorías...]; y Donna Jackson, *op. cit.*.

⁸¹ Uno de los primeros intentos de análisis de este tipo de emisiones es el de Braine, quien las describe como estructuras compuestas por dos clases de palabras: la clase cerrada "pivote", a la que corresponde un número muy reducido de palabras, que generalmente aparecen en posición inicial y muy raras veces aparecen aisladas; y la clase abierta X, a la que pertenece todo el resto del vocabulario, excepto los pivotes. Las emisiones de dos palabras obedecen a la estructura pivote + X; y, en esta fase, el lenguaje crece estructuralmente mediante la formación de nuevas palabras pivote y crece en vocabulario añadiendo palabras a la clase X. Véase Martin D. S. Braine, "The ontogeny of English phrase structure: the first phase", Language, 39 (1963), 1-13.

Sin embargo, otros autores consideran que este tipo de análisis describe el lenguaje infantil de esta etapa únicamente en el nivel más superficial. Por ejemplo, Lois Bloom piensa que la descripción de las emisiones de dos palabras, analizadas con la idea de la "gramática pivote", queda limitada al aspecto puramente distribucional, sin dar cuenta de las relaciones semánticas inherentes entre los dos constituyentes de la emisión. Los niños, dice, no simplemente usan un marco sintáctico relativamente no-complejo (como pivote + X); ellos hablan sobre algo y aprenden la sintaxis en sus esfuerzos por codificar ciertas relaciones conceptuales. Y en este sentido, aprenden la secuencia de los constituyentes mayores de la oración antes que las inflexiones de las palabras. Véase Lois Bloom, "Why not pivot grammar?", en Charles A. Ferguson and Dan I. Slobin (eds.), Studies in child language development, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1973, 430-440.

Sobre la etapa de dos palabras en español, véase Hernández Pina, Teorías..., 195-228.

⁸² Otra manera de tratar de captar el desarrollo lingüístico desde sus inicios es la ideada por Roger Brown: el conocido "Mean Length of Utterance" (MLU), que consiste en calcular el "Promedio de Longitud del Enunciado" (PLE) en términos del número de morfemas que lo constituyen. Este es un excelente índice del desarrollo lingüístico, dice Brown, porque cualquier tipo de conocimiento nuevo aumenta la longitud de la emisión: la

Con las emisiones de más de dos palabras se forma lo que se llama lenguaje "telegráfico" (alrededor de los dos años)⁸³, puesto que presenta sólo las palabras "de contenido" y suprime las palabras "relacionales" tales como artículos, preposiciones, conjunciones; pero, en general, los autores hablan ya de "oraciones", que primero serán simples (con sólo un verbo conjugado, explícito o implícito)⁸⁴ y, con éstas, se tiene ya la posibilidad de coordinarlas y de subordinarlas (alrededor de los dos años y medio)⁸⁵, hasta llegar a construir textos⁸⁶.

adición de morfemas obligatorios u optativos, formas negativas, interrogativas o auxiliares y por supuesto, coordinación y subordinación; aunque, para la época en que el niño construye ya una gran variedad de enunciados en los que al contenido parece depender más del carácter de la interacción, el MLU pierde su valor como indicador del conocimiento gramatical (alrededor de los 4 años). Véase Roger Brown, A first language. The early stages, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1973.

Varios autores han aplicado este índice a la adquisición de la lengua española, pero con una modificación importante: el promedio se calcula en términos de número de palabras y no de morfemas. Para una discusión amplia de éste y otros índices de medición aplicados al español, véase Marianne Peronard Thierry, "Promedio de longitud de emisión y categorías gramaticales", en Estudios generales 1, Actas del 5° Seminario de investigación y enseñanza de la lingüística, Santiago de Chile, 1979. Véase también Franklin Sentis Bahamondes, "Aplicación de los índices de desarrollo lingüístico a la evaluación gramatical infantil", Signos, 11 (1979), 73-83; y Kathryn Tolbert, "The contextual relativity of the grammatical morpheme", New Directions for Child Development, 11 (1979), 73-83.

⁸³ Un estudio muy interesante con niños que se encuentran en el período de dos palabras y su paso al de tres es el que realizó Melissa Bowerman, reuniendo los datos publicados por varios autores sobre distintas lenguas (inglés, finlandés, samoano y lúo). Encontró que hay muchas similitudes en este temprano desarrollo lingüístico: ciertos modelos de construcción aparecen con bastante frecuencia en todas las muestras estudiadas; por ejemplo, en las emisiones de dos términos, las relaciones agente-acción, acción-objeto, demostrativo-objeto demostrado y poseedor-objeto poseído. En la fase de emisiones de tres términos, o sea la expresión de dos relaciones estructurales en la misma emisión, las construcciones más frecuentes fueron agente-acción-objeto, acción-modificador-objeto y demostrativo-modificador-objeto demostrado. La capacidad para producirlas "parece haber surgido hacia el mismo punto evolutivo en todas las lenguas investigadas aquí, y los tipos de cadenas de tres términos que se produjeron eran virtualmente idénticos de unas lenguas a otras". Véase Melissa Bowerman, "Similitudes translingüísticas en dos estadios del desarrollo sintáctico", en Lenneberg y Lenneberg, Fundamentos..., 269-286. Para el estudio de esta fase en español, véase Hernández Pina, Teorías..., 228-232.

⁸⁴ Véase la parte dedicada a este tipo de emisiones en español, en Hernández Pina, Teorías..., 260-272.

⁸⁵ Hernández Pina señala que su hijo utilizó, como antecedentes, oraciones simples yuxtapuestas; luego aparecieron las oraciones coordinadas, que abundarían entre los dos años y medio y los tres años. Hacia los dos años y medio aparecieron también las subordinadas, entre las cuales registró, primero, las relativas: "aquí hay una tele que no se rompe", "yo quiero un libro que compré papá hoy"; y las sustantivas: "deja a nene que juegue", "dile que venga a coger juguetes". Teorías..., 272-281.

⁸⁶ En este sentido, el estudio de textos narrativos ha sido el más favorecido por los investigadores; por ejemplo, véanse Ann R. Eisenberg, "Learning to describe past experiences in conversation", Discourse Processes, 8 (1985), 177-204; Aura Bocaz, "Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: estudio preliminar", Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 24 (1986), 63-79; M. Peronard Thierry, "Inicios de la comprensión textual", en Memorias del VII Seminario de Investigación y Enseñanza de Lingüística, Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 1987, 270-286; Angela Signorini y Ana María Borzone de Manrique, "Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y el recuerdo de cuentos", Revista Argentina de Lingüística, 4 (1988), 91-117.

Pero también hay estudios que se ocupan del ámbito más general del "análisis del discurso", por ejemplo:

1.4.1 Hipótesis psicolingüísticas

Siguiendo estas líneas de desarrollo y basándose en las características que presenta el pensamiento infantil entre los seis y los siete años (que es precisamente la edad de los niños cuyo lenguaje analizo), uno puede hacerse preguntas (o hipótesis) respecto a lo que se puede esperar en el aspecto lingüístico.

El primer objetivo de este trabajo es, pues, mostrar que en el proceso de la adquisición del lenguaje, el niño tiene que enfrentarse, al mismo tiempo, tanto a problemas de índole propiamente lingüística (sintáctico-semántica), como a dificultades de naturaleza cognoscitiva.

Para lograrlo (o por lo menos para acercarme a él), me propuse orientar la investigación hacia el estudio de las características que presentaban tres tipos de estructuras sintácticas, en un corpus de habla infantil.

Escogí tres tipos de construcciones sintácticas a las que llamé "enunciados": los causales, los finales y los condicionales. Los llamé así, primero, para diferenciarlos de las bien conocidas "oraciones subordinadas", que incluyen solamente la oración posterior a la partícula subordinante; y segundo, porque en este estudio me interesan las dos oraciones; es decir, me interesa ver cómo establecen los niños las relaciones (tanto sintáctico-semánticas como cognoscitivas) entre ambas.

Rodney Williamson, "Child discourse: some cognitive and interactional issues", Ottawa Hispánica, 4 (1982), 85-118; Teresa Carbó, "Acerca de la interacción socioverbal en situaciones de entrevista: un caso de lenguaje infantil", Revista Papeles de la Casa Chata, 1-2 (1986), 31-44; Marco Antonio Martínez, "Dialogues among children and between children and their mothers", Linguistics and Language Behavior Abstracts, 22, 1 (1988), 14.

Mis "enunciados" son, pues, construcciones sintácticas constituidas por dos oraciones simples: una principal y su subordinada introducida por los nexos porque o por + verbo en infinitivo, para que o para + verbo en infinitivo y si.

Los tres tipos de enunciados comparten algunas características sintácticas, pero difieren en otras. Los tres contienen una oración principal y una subordinada introducida por un nexo subordinante; es decir, los tres requieren el uso de dos verbos. Pero en cada tipo, de acuerdo con la forma subordinante, dichos verbos requieren el uso de determinado modo verbal:

a. Los causales pueden hacerse con modo indicativo (con la forma porque), o con verbo en infinitivo (con la forma por);

b. Los finales, con modo subjuntivo (con la forma para que), o con verbo en infinitivo (con la forma para); y

c. Los condicionales, con la misma forma subordinante si, pueden hacerse con modo indicativo o con subjuntivo.

Desde el punto de vista cognoscitivo, cada uno de estos tres tipos de enunciados implica una noción diferente: la de causalidad, la de finalidad y la de condicionalidad las cuales, de acuerdo con Piaget, no se desarrollan al mismo tiempo en la mente del niño. Las nociones de causalidad y de finalidad empiezan a construirse desde muy temprano: el niño de 8 o 9 meses se da cuenta de que puede causar que un objeto se balancee cuando tira de un cordón; al año de edad el niño actúa con una clara intención de lograr un fin deseado. Por supuesto que todavía no dispone de los medios para representar con palabras este proceso de causa y de finalidad, pero

mediante el constante ejercicio va constituyendo la base a partir de la cual construirá posteriormente las nociones y sus representaciones lingüísticas⁸⁷.

Por otra parte, algunos estudios de lenguaje infantil muestran que hacia los dos años el niño produce oraciones causales y finales utilizando ya los nexos porque y para que para producirlas, aunque, naturalmente, no siempre en concordancia con el uso que les da un adulto. Véanse los siguientes ejemplos⁸⁸:

Al 4° año: "eto é pa badá lo paelo (esto es para guardar los pañuelos)"⁸⁹.

A los 2,2: "ya quité la olla porque tá pea (= fea)"⁹⁰.

A los 3,5: "es que se llama señol zapatelío polque tiene muchos zapatos"; a los 5,1: "celalon el negocio pala que la ota gente no se pudiela meté"⁹¹.

A los 2,1: "baja e gato po(r)que a mí" (= baja el gato porque va a dormir); a los 2,6: "yo compro una silla grande que tú sientes", "Rita no pegues nene porque haces daño, mucho daño"; a los 2,10: "elefante ha cerrado la puerta para no hacer frío a papá"; a los 2,11: "yo quiero la foto de papá para hacer una foto

⁸⁷ Cf. supra, pp. 30-32.

⁸⁸ Muchos autores acostumbran referirse a la edad de los niños en términos de meses y días. Para este trabajo, hago la conversión a su equivalente en años y meses y me refiero a ella con dos cifras separadas por una coma; por ejemplo, 2,10 significa dos años, diez meses.

⁸⁹ María Josefa Canellada, "Sobre lenguaje infantil", Filología, 13 (1968), 39-47, p. 46. La autora no especifica más la edad.

⁹⁰ José Joaquín Montes Giraldo, "Esquema ontogenético del desarrollo del lenguaje y otras cuestiones del habla infantil" Thesaurus, 29 (1974), 254-270, p. 264. (En adelante citaré: Montes Giraldo, Esquema...).

⁹¹ José Joaquín Montes Giraldo, "El sistema, la norma y el aprendizaje de la lengua", Thesaurus, 31 (1976), 14-40, pp. 29 y 19.

grande para ti"⁹².

Por lo tanto, puede esperarse que a los seis años estos dos tipos de enunciados ya no presentarán grandes problemas para el niño. (En todo caso habría que ver qué tipo de problemas presentan).

Respecto a los condicionales, consideremos, por ejemplo, la serie siguiente en la que cada una de las condiciones implica una consecuencia distinta:

si mañana	hay sol	iré a	jugar futbol
si mañana	está nublado	iré a	caminar
si mañana	hace calor	iré a	nadar

Un niño pequeño posiblemente dirá "voy a nadar porque hace calor" o "el sol sale para que yo vaya a jugar", pero cuando usa una oración condicional antes de estar ya en una circunstancia determinada, implica que tiene en la mente varias posibilidades de las cuales ha escogido una. Nótese, además, que los tres enunciados de la serie están formulados en el modo más usual: el indicativo, por lo cual, este tipo de enunciados condicionales quizá ya no presente tampoco problemas para el niño de seis años. Por su parte, un enunciado condicional en modo subjuntivo es más complejo para un niño de seis años, porque, por lo general, a esta edad el niño es todavía preoperatorio; es decir, razona todavía en función de la manipulación de objetos en situaciones concretas, inmediatas, físicamente perceptibles. Por tanto, no puede pensar a priori en el efecto de una condición; para lograrlo, deberá tener la capacidad

⁹² Hernández Pina, Teorías..., pp. 258 y 273-275.

de concebir o de aceptar como posible una situación hipotética y de sistematizar en la mente todas o por lo menos varias de las condiciones posibles antes de saber cuál es el efecto de una de ellas en particular. Producir un enunciado condicional en modo subjuntivo implica, pues, razonar sobre posibilidades o imposibilidades.

Y, a su vez, este razonar sobre lo potencial, para su expresión lingüística implica, en primer lugar, el uso de un modo verbal que tiene sus propias formas para cada una de las personas y de los tiempos; en segundo, concordancias también especiales entre los dos verbos del enunciado; y en tercero, matices semánticos muy finos y más complejos en cuanto al momento del tiempo que designan y en cuanto a las presuposiciones o implicaciones que comportan. Además, este tipo de enunciados es, por otra parte, menos frecuente, incluso en el habla adulta⁹³.

Comparemos, por ejemplo, los siguientes enunciados: "si viene, estaré feliz" designa simplemente una posibilidad futura; la forma "si viniera, estaría feliz" designa también una posibilidad futura pero más remota o menos probable; la forma "si hubiera venido, habría estado feliz" supone que un hecho pasado, que podía haber sucedido, no se realizó. Como puede notarse, la primera utiliza formas verbales simples del modo indicativo (viene, estaré); la segunda introduce el modo subjuntivo en concordancia con una forma

⁹³ Beatriz Lavandera estudió el uso de formas de imperfecto de subjuntivo, condicional y pretérito de indicativo en la prótasis de oraciones condicionales producidas por hablantes adultos de Buenos Aires, según los rasgos semánticos [real], [contrario] o [posible] y, de acuerdo con eso, calculó las proporciones. Véase Variación y significado, Hachette, Buenos Aires, 1984, pp. 21-36. Sería muy interesante un estudio de estos rasgos semánticos en los enunciados de los niños. Quizá arrojaría proporciones similares a las que ella encontró en el habla adulta.

de indicativo (viniera, estaría); y la tercera utiliza una forma compuesta de subjuntivo en concordancia con una forma también compuesta de indicativo (hubiera venido, habría estado).

Si se toma en cuenta la complejidad que puede adquirir la expresión de la condicionalidad hipotética en español, puede esperarse que el niño de seis años todavía no la haya dominado, pero, precisamente, lo que pretendo es descubrir cuál es el nivel de manejo en el que se podría situarlo.

Hasta aquí he venido hablando de "complejidad", sin mayor precisión; pero es un término que, en el campo de la adquisición del lenguaje, tiene una importancia fundamental: en general, se está de acuerdo en que la adquisición procede de lo "simple" a lo "complejo"; es decir, que se adquiere más tarde lo que es más complejo. Pero la "complejidad" no se define de la misma manera.

Por supuesto que la manera de definirla está determinada por la posición teórica que se adopte. Me detendré a explicar con detalle los primeros dos ejemplos de investigaciones que la han abordado explícitamente, porque muestran con una claridad extraordinaria tanto las implicaciones teóricas como las técnicas metodológicas que se derivan de cada posición.

Hay investigadores que conciben la complejidad en términos de relaciones gramaticales puras, sin otras consideraciones, y la definen mediante modelos de reglas. Por ejemplo, Carol Chomsky⁹⁴, bajo el supuesto de que el niño adquiere más tarde lo que es más complejo, formuló algunas condiciones que determinarían

⁹⁴ Carol Chomsky, The acquisition of syntax in children from 5 to 10, The MIT Press, Cambridge, Mass., 1969.

dificultades específicas para la interpretación de ciertas estructuras sintácticas, las cuales, precisamente por su grado de complejidad, fueron consideradas como candidatas a ser de adquisición tardía. La autora las presenta en esta forma: Una estructura es más compleja cuando:

A. Las verdaderas relaciones gramaticales existentes entre las palabras de una oración, no están expresadas directamente en su estructura de superficie ("John is eager/easy to see", donde el sujeto no es el mismo para ambas subordinadas: en el segundo caso no es "John", sino alguien no explícito en la oración).

B. La estructura sintáctica asociada a una palabra particular está en conflicto con el patrón general de la lengua ("John told/promised Bill to leave". En el caso de "told" y otros verbos como ordenar, prohibir, persuadir, permitir, convencer, etc., el sujeto del infinitivo salir es "Bill"; en cambio el verbo prometer se aparta del patrón general: en la oración con prometer el sujeto de salir es "John".

C. Existe un conflicto entre dos de las estructuras sintácticas potenciales asociadas a un verbo particular ("John asked Bill to leave/what to do". En inglés el verbo "ask" puede usarse como pedir o como preguntar: en "John asked Bill to leave" el sujeto del verbo en infinitivo es "Bill". En "John asked Bill what to do" el sujeto del infinitivo es "John". La hipótesis era que el sentido de pedir sería comprendido antes que el de preguntar).

Estas condiciones tienen que ver con un principio general

llamado "Minimal Distance Principle" (MDP), o "Principio de Distancia Mínima" (PDM), formulado para las oraciones de este tipo: NP1 + V + NP2 + Vinf., que dice: el sujeto implícito del verbo en infinitivo es la frase nominal (Nominal Phrase, NP) precedente más cercana. El problema radica pues, en asignar el sujeto al verbo en infinitivo.

La autora esperaba que la comprensión de las oraciones se daría en este orden:

1. Las que obedecen al patrón normal: "eager", "told" y "asked" (en el sentido de pedir) en las que se aplica el MDP.

2. La excepción consistente: "easy" y "promised", en las que se viola el MDP.

3. La excepción inconsistente: "asked" (en el sentido de preguntar) y "asked" (en el sentido de pedir).

La técnica experimental consistió en seleccionar oraciones que, según ella, no tuvieran ninguna clave semántica o situacional que pudiera ayudar en la interpretación, en presentar al niño los objetos de los que se hablaba y en pedirle que hiciera lo que se le decía, o bien que hiciera que los personajes "ejecutaran" las acciones que se mencionaban. Por ejemplo, para probar la estructura con "easy to see", se le presentaba una muñeca que tenía los ojos vendados y se le preguntaba: "¿Esta muñeca es fácil de ver o difícil de ver?"; y, dependiendo de la respuesta, se le pedía que hiciera lo contrario: "Haz que sea fácil/difícil de ver". Para las estructuras con decir y prometer, se le ponían enfrente figuras del pato Donald, Bozo, el ratón Mickey y Pluto y objetos como lápices,

colores, un libro, una muñeca, una caja con alimentos de juguete etc., y se le decía: "Bozo le dice a Donald que salte. Hazlo que salte", o "Bozo le promete a Donald quedarse de pie sobre el libro. Haz que lo haga". Para las estructuras con decir y preguntar había dos niños presentes y las instrucciones eran, por ejemplo: "Dile/pregúntale a X quién es éste (señalando a Bozo)", o "Pregúntale/dile a X qué darle de comer a la muñeca (o de qué color pintar el círculo)", o "Pídele/dile a X que camine hasta la ventana", o "Ahora todos los juguetes están formados en hilera. Supón que Donald pide ser el primero de la fila. ¿Qué es lo que dice?, ¿Cómo pide ser el primero?".

Tal como planteó su investigación, los resultados parecen darle la razón: los porcentajes de respuestas correctas aumentaron gradualmente, de 22% en el grupo de 5-6 años, a 43% en el de 6-7 y a 86% en el de 8 años en adelante; es decir, antes de los 8 años, los niños aplicaron el PMD aun en las estructuras que no lo siguen; sólo después de esa edad las interpretaron correctamente. Muy similares resultados encontraron los investigadores que adoptaron esta posición teórica y adaptaron esta técnica al español⁹⁵.

Sin embargo, otros psicolingüistas sostienen que el niño necesita un cierto grado de desarrollo cognoscitivo previo (o por

⁹⁵ En España: Víctor Santiuste Bermejo, "Contribución a la ontogénesis del lenguaje", Revista de Psicología General y Aplicada, 30 (1975), 1081-1091; con niños cubanos en Miami: C. Edelsky and V. Muña, "Native Spanish language acquisition: the effect of age, schooling and context on responses to 'dile' and 'pregúntale'", Journal of Child Language, 4 (1977), 453-475; en Chile: Max Sergio Echeverría, Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, 1978; en México (aunque no con la misma técnica, sino en la producción espontánea): Rodney Williamson & Oralia Rodríguez, "Asking and telling, a problem of language acquisition: some data from Mexican children", Rassegna italiana di linguistica applicata, 12 (1980), 73-90; en Puerto Rico: Leonilda Rodríguez Fonseca, "Comprensión de la sintaxis en niños puertorriqueños: subordinada adjetiva", Actas del II Congreso internacional sobre el español de América, UNAM, México, 1986, 452-457.

lo menos paralelo) que le permita el acceso a la comprensión y a la producción de determinados tipos de estructuras sintácticas, y ofrecen explicaciones alternativas o complementarias, particularmente para la estructura "easy to see"; por ejemplo, Cambon y Sinclair⁹⁶ hicieron una réplica de ese experimento con niños de habla francesa de entre 5 y 8,11 años de edad. Aplicaron exactamente la misma técnica de la muñeca con los ojos vendados de C. Chomsky; pero agregaron otras situaciones en las que colocaron a la muñeca boca abajo sobre la mesa o con la venda sobre la boca y mejillas o sobre el pecho, o cubierta casi en su totalidad, excepto la cabeza; e incluyeron una tercera parte en la que pedían al niño que les dijera cosas que él considerara que eran fáciles o difíciles de ver y por qué.

Sus resultados coincidieron con los de C. Chomsky en que solamente de los 8 años en adelante la mayoría de los sujetos dio respuestas correctas a todas las preguntas, pero difieren en tanto que ellas: 1o. no encontraron un crecimiento sistemático en el número de respuestas correctas en función de la edad como C. Chomsky, sino que el grupo más joven (5-5,11) tuvo un porcentaje más alto de respuestas correctas (67%) que el grupo de 6-6,11 (40%) y que el de 7-7,11 (47%); y 2o. ellas obtuvieron un buen número de respuestas "mezcladas" (13 en el grupo de 5 años, 7 en el de 6 y 26 en el de 7) que no aparecen en el estudio de C. Chomsky, puesto que ella aplicó una sola situación.

⁹⁶ Cf. el trabajo de Jacqueline Cambon and Hermine Sinclair, "Relations between Syntax and Semantics: are they 'easy to see'?", *British Journal of Psychology*, 65.1 (1974), 133-140.

Las respuestas "mezcladas" les dan lugar para pensar que están en juego diferentes interpretaciones infantiles del verbo ver en el sentido de que el niño puede creer que ver significa 'percibir total y/o claramente un objeto', puesto que, al mismo tiempo que dicen que la muñeca es difícil de ver porque tiene los ojos vendados (donde "la muñeca" es el sujeto de ver), contestan que es difícil de ver cuando la muñeca tiene parcialmente cubierta la cara o todo el cuerpo excepto la cabeza. Es claro que en esta segunda situación no están pensando en que la muñeca tenga dificultades para ver, puesto que tiene los ojos descubiertos, sino que piensan que es difícil para alguien ver la muñeca porque está parcialmente cubierta (donde "alguien" es el sujeto de ver).

Por otra parte, dicen las autoras, en términos de la teoría de Piaget, el niño de 5 años tiene todavía grandes dificultades para "descentrarse"; es decir, para adoptar otro punto de vista que no sea el propio, por lo cual, ante la situación de "fácil o difícil de ver", sólo puede pensar en él mismo como el que realiza la acción. Esto puede explicar el gran número de respuestas correctas encontradas en el grupo de 5 años.

A los 6 o 7 años, continúan, el niño realiza ya esfuerzos para lograr esa "descentración", pero oscila entre el punto de vista de la muñeca y sus dificultades para ver con los ojos vendados y las que tiene él para ver un objeto parcialmente cubierto, sin lograr una coordinación entre los dos puntos de vista. Por otra parte, los niños que dan respuestas incorrectas pueden estar aplicando una estrategia gramatical basada en el orden normal de las palabras del

francés (SVO) en el que el primer nombre es el agente o sujeto y el segundo es el paciente u objeto, como sucede en otros experimentos, por ejemplo en la interpetación de pasivas reversibles por activas.

El predominio de una u otra estrategia o la oscilación entre ambas pueden explicar tanto las respuestas mezcladas como la aparente "regresión" en los grupos de 6 y de 7 años, "regresión" que es sólo aparente, ya que en el fondo significa un paso adelante en el desarrollo: de un patrón de pensamiento que sólo permitía una respuesta (si se trata de "ver", yo puedo hacerlo fácilmente), a otro enriquecido con la posibilidad de que otro pueda también ver (pero en conflicto con las dificultades para ver algo parcialmente cubierto); para desembocar en la resolución del conflicto tanto en el nivel cognoscitivo como en el lingüístico hacia los 8 años. (Los niños de este grupo usaron frecuentemente la palabra "on": "on voit seulement...", lo que muestra que tienen la idea de una estructura subyacente que contiene un sujeto indefinido).

Cuando los niños hablaron de las cosas que les parecían fáciles de ver, a partir de los 6 años aparecieron dos grandes categorías de argumentos: 1o. los que se refieren al tamaño ("Ella es grande"), a la distancia ("Ella está muy cerca de mí"), a las partes visibles o invisibles ("Se ven las manos, los pies"), o a la proporción de lo visible respecto a lo invisible -en la situación del cuerpo cubierto- ("Es difícil porque el cuerpo es más grande que la cabeza, no se ve toda la muñeca"); y 2o. los que se refieren a la identificación, al reconocimiento, a saber quién es o qué es el objeto percibido ("Es fácil de ver, se la reconoce", "Es fácil,

se ven los ojos y se reconoce").

Los cambios en el campo semántico de la palabra "ver" parecen reflejar una transición bien conocida en el desarrollo cognoscitivo, dicen las autoras: el primer nivel de justificación está constituido por juicios absolutos sobre las propiedades de los objetos y sobre relaciones topológicas de cercanía o lejanía y ocurren muy temprano en el desarrollo; en el segundo, aparecen consideraciones más finas: se comparan entre sí partes de los objetos y la calidad de "visible" se decide de acuerdo con la proporción; finalmente, el "ver" adquiere un significado menos perceptivo y más intelectual: fácil de ver es todo objeto que puede ser fácilmente identificado por un observador en una situación particular, lo cual implica la coordinación de propiedades del objeto y del sujeto con las del entorno en que están colocados.

Cuando los niños hablaron de las cosas que les parecían difíciles de ver, a partir de los 6 años aparecieron las mismas categorías de argumentos: cualidades del observador ("Las cosas son difíciles de ver cuando uno es ciego"), del objeto ("Una mariposa es difícil de ver, vuela todo el tiempo, vuela sin detenerse"), o del entorno ("Es difícil de ver cuando es de noche" o "en la oscuridad"), lo cual permite ver claramente que, con la edad, los niños toman en cuenta una gama más amplia de condiciones de visibilidad y se muestran más y más capaces de relativizar sus juicios.

Como conclusión, las autoras dicen que sus resultados confirman los de C. Chomsky en el sentido de que, en la comprensión

de oraciones de este tipo, tiene lugar una construcción progresiva que no está completamente terminada a la edad de 8 años tanto en inglés como en francés.

Sin embargo, la naturaleza de esta gradual construcción parece ser más compleja y menos directa que lo que nos permiten suponer los resultados de Chomsky. Hipótesis explicativas acerca de la naturaleza de este proceso no pueden construirse sobre criterios puramente lingüísticos, sino que debe tomarse en cuenta lo que ya se sabe sobre el desarrollo cognoscitivo general.⁹⁷

Otros investigadores han encontrado que las características intrínsecas de cada lengua; por ejemplo, en las oraciones relativas, la flexión pronominal (como en francés que, qui), el uso de marcadores morfológicos específicos (como en español, la preposición a en el objeto directo), el orden de las palabras en la oración subordinada (como en inglés), o las oraciones "autoincrustadas" (self-embedded sentences), aportan diferentes grados de dificultad para el niño⁹⁸.

Algunos investigadores, por razones teórico-prácticas, han estudiado estructuras sintácticas que consideraron "intuitivamente tardías", entendiendo como tales "las representaciones gramaticales que se adquieren aproximadamente entre los siete y los nueve años": estructuras con infinitivo, con frases relativas, con clíticos y exclamativas⁹⁹.

⁹⁷ Ibid., p. 140.

⁹⁸ E. Ferreiro, Ch. Othenin-Girard, H. Chipman y H. Sinclair, "How do children handle relative clauses? A study in comparative developmental psycholinguistics", Archives de Psychologie, 44 (1976), 229-266.

⁹⁹ Alfredo Hurtado y colaboradores, Estructuras tardías en el lenguaje infantil, SEP-OEA, México, 1984. Véase también, del mismo autor, Teoría lingüística y adquisición del lenguaje, SEP-OEA, México, 1982.

En este estudio, conforme a mi elección teórica y a mi propia concepción del proceso del desarrollo del lenguaje, consideré la complejidad en términos de una combinación de factores sintáctico-semánticos y cognoscitivos; y formulé mis hipótesis de trabajo en los siguientes términos:

a. Los enunciados causales, puesto que expresan una noción que puede suponerse ya formada en el niño de seis años y, además, en una de sus formas sólo requieren el modo indicativo, que es el más usual en la lengua, serán los más "fáciles"; y, por ello, los más frecuentes en el corpus. (No dificultad, ni lingüística, ni cognoscitiva).

b. Los enunciados finales, puesto que expresan una noción que también puede considerarse ya formada, pero que en una de sus formas requieren del modo subjuntivo, serán un poco más "difíciles"; y tendrán una frecuencia de aparición menor que los causales, pero mayor que los condicionales. (No dificultad cognoscitiva, pero sí lingüística).

c. Los condicionales con subjuntivo serán los más "difíciles", puesto que expresan una situación hipotética y el pensamiento hipotético apenas empieza a formarse en la mente del niño de seis años; y, además, requieren de las formas especiales del modo subjuntivo y de sus concordancias. Por ello, puesto que le presentan al niño simultáneamente dificultades cognoscitivas y lingüísticas, serán los menos frecuentes en el corpus y, además, mostrarán un mayor número de rasgos sui generis; es decir, rasgos peculiares del habla infantil que permitirán identificarlos, por lo

menos, como no completamente ajustados todavía a la norma general de la lengua. (Dificultad lingüística y dificultad cognoscitiva).

1.4.2 Hipótesis sociolingüísticas

Al preguntarme ¿cómo influye "lo social" en la adquisición del lenguaje? pensé que, en principio, lo hace en la medida en que ofrece al niño oportunidades de interacción verbal; es decir, de escuchar a otros seres humanos hablar una lengua y de recibir respuesta en sus intentos de comunicación. Con esta idea en mente, he tratado de acercarme al problema de la influencia de la vida social en el desarrollo del lenguaje.

Si se concibe tal "influencia de la vida social" como un continuum, un extremo estaría configurado por el individuo que vive en aislamiento total; es decir, por el que no dispone de ninguna oportunidad de interacción con nadie; y el otro estaría formado por las condiciones de vida ideales (con el contenido que cada quien quiera dar a "ideales").

Con los estudios que he podido consultar sólo se puede recorrer este camino a grandes saltos y con distintos grados de confiabilidad en los puntos de apoyo; pero se puede empezar por el extremo del total aislamiento: el caso de los "wolf-children", "wild children", "niños-lobo" o "niños salvajes"¹⁰⁰; continuar con

¹⁰⁰ Lucien Malson presenta la relación de 53 casos de personas salvajes encontradas desde 1344 hasta 1961 cuyas edades, al ser descubiertas, oscilan entre los 2 y los 23 años. Después de un amplio comentario sobre cada uno basado en la información de que dispuso sobre ellos (en muchos casos sólo noticias periodísticas), el autor destaca, de entre algunos rasgos presentados por varios de ellos (tales como la preferencia por dietas vegetales o carnívoras, la fotofobia, la insensibilidad térmica, etc.), dos características compartidas por todos: el "Homo ferus" como lo llama repitiendo las expresiones de Linneo, es cuadrúpedo y sin habla ("tetrapus" y "mutus" en la misma terminología). Si bien fueron muchos los que llegaron progresivamente a caminar erguidos

los estudios del desarrollo del lenguaje en niños que viven en orfanatorios o en instituciones de beneficencia pública, suponiendo que estos niños todavía no disponen de la gama de oportunidades de interacción con que cuentan los que viven en sus propios hogares rodeados de sus padres, hermanos y otros familiares¹⁰¹; y seguir con los niños que crecieron en el seno de sus propias familias, pero cuyos padres, al tener diferentes ocupaciones, no disponen de los mismos recursos para dar a sus hijos los medios que les permitan un desarrollo adecuado¹⁰².

La lectura de estos y otros estudios permite delinear algunas características que no pueden dejar de notarse: 1) la edad extremadamente precoz en que empiezan a manifestarse algunas deficiencias en el desarrollo de las capacidades lingüísticas; 2) el carácter acumulativo de los daños producidos por las carencias

en dos pies, sólo seis de estas personas llegaron a expresarse verbalmente de manera satisfactoria, aunque ninguno pudo disponer verdaderamente del lenguaje, a pesar de los grandes esfuerzos pedagógicos que se hicieron con ellos. Lucien Malson, Les enfants sauvages, Union Générale d'Éditions, Paris, 1964. Véase también Ashley Montagu, "Wolf children", en su libro Culture and human development, Prentice-Hall, New Jersey, 1974, pp. 20-27; y Susan Curtiss, Genie. A psycholinguistic study of a modern-day "wild-child", Academic Press, New York, 1977.

¹⁰¹ En un trabajo ya clásico, Dorothy MacCarthy sintetiza los resultados de muchos estudios realizados entre los años veintes y los cincuentas, fundamentalmente en los Estados Unidos. Menciona varias investigaciones de Goldfarb (1943, 1945 y 1946) en las que se evaluó el lenguaje de niños que pasaron los tres primeros años de su vida en un orfanatorio, en comparación con niños que vivieron desde los cuatro meses en hogares de adopción. Se compararon los sonidos verbales, la inteligibilidad del habla y el nivel de organización lingüística a los siete meses, a los seis y a los ocho años y en la adolescencia. Se encontró que los niños criados en el orfanatorio presentaron acentuadas deficiencias en el lenguaje en todos los aspectos medidos. El autor dice que "la privación en el medio ambiente de una institución en los primeros tres años ocasionó un daño permanente al desarrollo intelectual, lingüístico y social-personal de estos niños".

Citado en el mismo trabajo está un estudio llevado a cabo en Francia por Roudinesco y Apell (1950), en el cual se constató que los niños internados en instituciones de beneficencia durante un largo período mostraban estar seriamente retardados en la escala de desarrollo de Gesell y este retardo se acentuaba en las áreas de lenguaje del test. Después de 18 meses de un régimen mejorado, proporcionando a los niños mayor atención individual, se advirtió un marcado mejoramiento (aunque sin alcanzar niveles normales) en el desarrollo motor, social y adaptativo, pero donde menos se adelantó fue en el desarrollo lingüístico. Dorothy MacCarthy, "Desarrollo del lenguaje en los niños", en Leonard Carmichael (ed.), Manual de psicología infantil, t. 1, 2a. ed., El Ateneo, Barcelona, 1964, 552-708. [1a. edición en inglés: Wiley, New York, 1936].

¹⁰² Dorothy MacCarthy incluye un apartado sobre el desarrollo lingüístico de niños cuyos padres tienen diferentes ocupaciones; independientemente de cómo se nombren los grupos ("niños de pobres" vs. "niños de ricos"; "familias acomodadas" vs. "familias pobres"; "clases elevadas" vs. "clases bajas"; "clase cultivada" vs. "clase trabajadora", etc.), en los once estudios que reseña se encontró una clara diferencia, siempre desfavorable para los grupos de "pobres" o "trabajadores" en relación con los "ricos", "acomodados" o "cultivados". Ibid.

en los distintos aspectos; 3) la perdurabilidad y tal vez irreversibilidad de estos daños cuando son infligidos en los primeros años de vida; 4) la aparente impermeabilidad a la estimulación posterior; y 5) la constante coincidencia o estrecha relación entre la situación socioeconómica de la familia y el desarrollo lingüístico del niño.

Aunque desde la perspectiva de la sociolingüística moderna se han agregado nuevos matices a la relación lenguaje-sociedad¹⁰³, por una parte, no se puede olvidar que el niño tiene acceso a la lengua particular que se habla a su alrededor, por lo cual este entorno social -primero familiar- se vuelve de importancia fundamental para el proceso de adquisición: durante los primeros años, el papel de los padres es esencial, puesto que son ellos los que imponen, voluntaria o involuntariamente, los modelos de lenguaje que el niño aprende; pero, por otra parte, hay que ser muy cautelosos, porque hay muchos estudios que muestran una relación entre el nivel socioeconómico de la familia y la producción lingüística del niño¹⁰⁴, de manera que con facilidad pueden llevar a los lectores

¹⁰³ Basil Bernstein propone la existencia de "códigos" lingüísticos diferentes según el niño provenga de la "middle-class" o de la "working-class". Estos códigos "se pueden definir, en un nivel lingüístico, en términos de la probabilidad de predecir para cualquier hablante, qué elementos sintácticos serán utilizados para organizar el significado" (t. 1, p. 76). El hablante de código "elaborado" tiene opción a seleccionar de un relativamente amplio rango de alternativas y, por tanto, la posibilidad de predecir el patrón de elementos organizadores que utilizará, es muy reducida. En cambio, en el hablante de código "restringido", el rango de alternativas es severamente limitado y, por tanto, la posibilidad de predecir cuál utilizará es muy grande.

Bernstein desarrolla toda una teoría sociolingüística que concibe la creación de estos códigos como "funciones de una forma particular de relación social o, más generalmente, cualidades de estructuras sociales" (p. 125), que determinan el grado de generalidad de los significados controlados por los códigos y la disponibilidad de modelos de habla de los cuales son aprendidos por los nuevos miembros de ese grupo social. Las funciones socializadoras de la familia, la escuela, el grupo de amigos y el trabajo, refuerzan la persistencia de estos códigos que, a la vez, dan coherencia al grupo social. Basil Bernstein, Class, codes and control, 2 ts., Routledge and Keagan, London, 1971.

¹⁰⁴ Por ejemplo, Marianne Peronard se propuso verificar la existencia de dos sociolectos en la zona urbana de Valparaíso, mediante el estudio de fenómenos fonológicos y morfofonológicos en el habla de dos grupos de niños de 6,6 a 7,6 años: uno formado por hijos de profesionistas o altos ejecutivos de la industria o del comercio, y otro formado por hijos de obreros no especializados u ocasionales. Encontró mayor elisión consonántica y mayor simplificación de grupos consonánticos en la clase baja, frente a la casi total ausencia

a considerar un cierto automatismo en esta relación.

Yo creo que debe pensarse que el nivel socioeconómico de la familia es el indicador más inmediato de una situación global, que incluye desde los recursos económicos y culturales disponibles para satisfacer las necesidades básicas, por ejemplo la alimentación¹⁰⁵, hasta los que puedan destinarse a la educación, a las diversiones, etc.; desde el tiempo que objetivamente debe dedicarse al trabajo para allegarse esos recursos, hasta la disponibilidad de tiempo libre y el interés por utilizarlo para interactuar con el niño¹⁰⁶; desde la posibilidad de que esa interacción se vea limitada a los acontecimientos de la vida cotidiana, hasta la voluntad de ayudar

de estos fenómenos en la clase media alta. El cambio de n por l en nos y nosotros y el cambio de -imos por -emos en los verbos de la segunda conjugación fueron notablemente más frecuentes en la clase baja. Marianne Peronard, "Variación diastrática y lenguaje infantil", Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 6 (1975), 107-125. (En adelante citaré: Peronard, Variación...).

Max Echeverría encontró que la edad fue el factor que influyó de manera más importante en la longitud de los enunciados de niños chilenos de 2 a 5,10 años, pero el segundo más importante fue el grupo social (que involucraba nivel económico y nivel educativo de los padres); los otros factores fueron: horas dedicadas a ver televisión, orden relativo entre los hermanos y sexo. Max Sergio Echeverría, "Longitud del enunciado infantil: factores ambientales e individuales", en Estudios generales I. Actas del 5° Seminario de investigación y enseñanza de la lingüística, Sociedad Chilena de Lingüística y Universidad técnica del Estado, Santiago, Chile, 1979, 56-68.

En otro trabajo, realizado por Echeverría con Ma. Olivia Herrera, estudiaron niños chilenos de 4 a 5 años, de dos grupos sociales. Se aplicó un Test de estructuras sintácticas (TES), y un Test de vocabulario en imágenes (TEVI), para evaluar la sintaxis y el léxico como variables dependientes; y como variable independiente se tomó el factor sociocultural (determinado por la escolaridad y la ocupación de los padres y la densidad habitacional del grupo familiar). Se encontró que en el TES no hubo diferencias importantes, mientras que en el TEVI sí se presentaron diferencias estadísticamente significativas. Max S. Echeverría y Ma. Olivia Herrera, "Incidencia de variables socioculturales en la comprensión del vocabulario y sintaxis del español", ponencia presentada en el VI Congreso internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Phoenix, Arizona, 1981.

Con Rodney Williamson, estudiamos las narraciones producidas en la situación comunicativa que llamamos "Narración" (del mismo proyecto de donde proceden los datos de esta tesis) y otras narraciones producidas espontáneamente por los niños. Encontramos que los niños del grupo "medio" relataron cuentos de aventuras con una organización lineal de sucesos y acciones, mientras que los del grupo "marginal" relataron escenas dramáticas con un alto índice de diálogo. Oralia Rodríguez y Rodney Williamson, "Diferencias sociales en el lenguaje: el caso de las narraciones de niños mexicanos de seis años", Actas del Sexto congreso internacional de hispanistas, Toronto Press, Toronto, 1981, 606-610.

¹⁰⁵ Cf. el estudio de Lefèvre, en Brasil, sobre los efectos de la desnutrición en el desarrollo de los niños, particularmente sobre el desarrollo lingüístico. Antonio B. Lefèvre, "Desarrollo del lenguaje en niños desnutridos", en Lenneberg y Lenneberg, Fundamentos..., 553-570. Y el de Cravioto y Arrieta, realizado en México, que muestra también el efecto negativo de la privación nutricional y ambiental en el desarrollo del niño. Joaquín Cravioto y Ramiro Arrieta, Nutrición, desarrollo mental, conducta y aprendizaje, DIF-UNICEF, México, 1982.

¹⁰⁶ Véase el estudio de Coleman y Provence, sobre dos niños, de 17 meses y tres años de edad, que fueron internados en un hospital por síntomas de retraso en su desarrollo. Ambos niños eran hijos de padres universitarios con buena situación económica, pero que habían privado a sus hijos de un clima emocional y afectivo que les permitiera desarrollarse normalmente. Rose W. Coleman and Sally Provence, "Environmental retardation (hospitalism) in infants living in families", en Ashley Montagu, op. cit., pp. 20-27.

efectivamente al niño a apropiarse de los más variados aspectos de la cultura. Por lo tanto, parece legítimo usarlo como indicador siempre y cuando no se piense que la relación es automática.

Desde mi punto de vista, distintas combinaciones de todos esos elementos pueden configurar diferentes grados de calidad (en cuanto a cantidad, variedad y riqueza) de la interacción verbal en situaciones comunicativas específicas que, a su vez, va a producir variaciones lingüísticas correspondientes; pero esto está todavía por investigarse a fondo en nuestro país¹⁰⁷.

Por otra parte, de la lectura de esos estudios, me parece que se derivan muy claramente dos necesidades:

1a. Un manejo más riguroso de lo que se concibe como "lenguaje" y por lo tanto de lo que se mide como "desarrollo lingüístico", puesto que los instrumentos que se utilizan para "medir" el grado de desarrollo lingüístico generalmente provienen o forman parte de los "tests" desarrollados por la Psicología experimental. Con ellos se somete al niño a una situación rigurosamente controlada muy poco familiar para él y que, por lo general, es la causante de resultados cuantitativos pobres, que no

¹⁰⁷ Como un primer intento, hace algunos años realizamos una investigación en la que empleamos la variable "calidad de la situación comunicativa", como entidad mediadora entre algunos rasgos gramaticales de la producción lingüística infantil y algunos rasgos de la familia, como el primer grupo social al que pertenece el niño. Las variables que presentaron una relación significativa con la calidad de la situación comunicativa fueron: la calidad del material escrito disponible en el hogar y la posición que ocupaba el niño entre sus hermanos. Curiosamente, no encontramos ninguna relación entre el nivel cualitativo de dicha situación y las variables que consideran al individuo dentro de categorías más abarcadoras, como la clase social y el estrato ocupacional (medido en seis, en tres y en dos niveles). Concluimos que la exploración de las relaciones entre los factores sociales y la producción lingüística del niño debería hacerse considerando la dinámica interna del grupo familiar en su conjunto, a través de múltiples indicadores específicos, en vez de investigar aisladamente datos del sujeto y de cada uno de los padres. Los resultados de esta investigación los presentamos en la ponencia (inédita) de Oralia Rodríguez, Graciela Murillo y Rodney Williamson, "Familia y lenguaje infantil", en el seminario sobre Grupos domésticos, familia y sociedad, organizado por el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, en junio de 1982.

corresponden a la verdadera capacidad lingüística del niño¹⁰⁸. Los reactivos específicos que se presentan al sujeto en esas pruebas (generalmente de tipo léxico o semántico; es decir, elementos de los dos componentes abiertos del sistema) no toman en cuenta la complejidad del sistema lingüístico en sí, como un todo, y se quedan en un simple conteo de palabras, de analogías léxicas o de oposiciones semánticas olvidando, por un lado, la función organizadora fundamental de la gramática y, por otro, las reglas no escritas de la interacción social¹⁰⁹. Ambos olvidos se harían imposibles con el conocimiento, precisamente, de la lingüística.

2a. En muchos de los estudios que manejan el lenguaje con conocimiento de causa, se deja sentir la necesidad de una explicación amplia y clara de los indicadores que se utilizan para definir el "grupo social". Aunque por lo general se utilizan la escolaridad y la ocupación de los padres, muchas veces no se explicita qué tipo de ocupaciones quedan comprendidas en cada

¹⁰⁸ Para Gordon Wells hay por lo menos cuatro dimensiones que aportan factores de variación en la conducta lingüística de un niño: los atributos inherentes al niño (edad, sexo, personalidad); la situación (lugar, ambiente, actividad, número y status de los participantes); el estilo de la interacción lingüística (relaciones interpersonales del niño con el investigador o con otras personas como los padres o los compañeros); y el trasfondo social (estructura de la familia, nivel socioeconómico, ambiente cultural). Gordon Wells, "Variation in child language", en Paul Fletcher and Michael Garman (eds.), Language acquisition, Cambridge University Press, Cambridge, 1979, pp. 377-395. Y véase también su reformulación de la influencia que ejercen estos factores, en Gordon Wells, Language development in the pre-school years, Cambridge University Press, Cambridge, 1985, pp. 341-352.

¹⁰⁹ Justamente para mostrar que muchas de las características del habla de las clases bajas que habían venido tratándose como índices de déficit lingüístico, son en realidad diferencias sistemáticas del dialecto utilizado por estos grupos, William Labov presenta una investigación sociolingüística realizada en Nueva York, en la que muestra la diferencia en la producción lingüística de un niño negro de 8 años, de un barrio de Harlem, en dos situaciones distintas: León entra solo a un salón donde lo espera un alto y amistoso investigador blanco que pone un juguete sobre la mesa y le dice: "Dime todo lo que puedas sobre esto". El niño, a la defensiva, no contesta hasta que el investigador sigue con otras preguntas y a éstas sólo da respuestas de una o dos palabras. En cambio, cuando León es entrevistado en su propio cuarto en compañía de su amigo Gregory, por un investigador negro sentado en el suelo comiendo papas fritas, y que además habla el propio dialecto de las calles del barrio e incluso utiliza palabras tabú, la producción lingüística cambia radicalmente en cantidad y en calidad: los niños establecen una verdadera conversación entre ellos y el investigador sobre las peleas callejeras, que provee a éste de una amplia gama de mecanismos lingüísticos a través de los cuales puede estudiar la estructura y la lógica del dialecto no-standard de los negros de Nueva York. William Labov, "The logic of nonstandard English", en Frederic Williams (ed.), Language and poverty, Markham, Chicago, 1970, 153-189.

grupo; otras veces se agregan como indicadores características habitacionales del grupo familiar, o del barrio donde viven los niños, o el hecho de que asistan a escuelas públicas o privadas. Cada uno de estos indicadores puede no ser socialmente equivalente en distintos países -o aun en distintas ciudades-, de manera que la falta de información precisa sobre la diversidad de criterios para definir los grupos no permite una comparación válida de los resultados.

Para este estudio, considerando al grupo social sólo como el indicador más inmediato de una situación familiar global, con una dinámica diferente en cada grupo, quise aprovechar el hecho de que los niños cuyo lenguaje analizo fueron escogidos con criterios sociológicos que los clasifican en tres grupos. En el capítulo siguiente explico los criterios que se utilizaron para formarlos; aquí me refiero al "grupo social" entendiéndolo como el conjunto de individuos que, en tanto miembros de una sociedad, comparten entre sí determinadas características: en este caso, la ocupación; es decir, la actividad, remunerada económicamente, que un individuo realiza durante las horas de trabajo diario y que es la que le aporta sus mayores ingresos.

En este sentido, me propuse un segundo objetivo:

a. Verificar si algunos de los fenómenos lingüísticos identificados por medio del análisis de los enunciados, se distribuían de manera parecida entre todos los niños; y

b. Verificar si otros fenómenos surgidos del mismo análisis, tendían a concentrarse en niños pertenecientes a un mismo grupo

social.

Supuse que, si encontraba respuestas positivas, a. me permitiría pensar que esos fenómenos podrían deberse al hecho de que todos eran niños de la misma edad; mientras que b. apuntaría hacia una posible interpretación en el sentido de que esos fenómenos podrían deberse al hecho de que esos niños habían crecido en un determinado contexto sociofamiliar que los había provisto (o que no lo había hecho suficientemente) de la estimulación y del ejercicio adecuados para su desarrollo lingüístico.

1.5 Instrumentos de análisis

Como sucede seguramente en todos los campos, al presentar un trabajo nuevo cada autor discute la terminología tradicionalmente empleada en su disciplina y con frecuencia se ve obligado a utilizar -e incluso a crear- términos nuevos que correspondan con mayor precisión a sus ideas.

En el caso de la gramática española, esta tradición data de siglos y todavía no puede decirse que las discusiones teóricas hayan llegado a un acuerdo en muchos aspectos: en cada nuevo libro de gramática española que aparece, el autor o bien se adscribe a la opinión de alguno de sus antecesores o bien propone términos nuevos que, a su vez, suscitan nuevas discusiones.

Esta situación, para un investigador que no está interesado en contribuir a las discusiones de teoría gramatical, sino en hacerse de un instrumento práctico para aplicarlo al análisis de emisiones

concretas en lengua española, presenta serias dificultades que lo obligan ya sea a adoptar totalmente la gramática presentada por un autor, o bien a adoptarla como base general, pero con posibilidades de introducir modificaciones basadas en otros autores, cuando le parezca que las opiniones de éstos responden más adecuadamente a algunos aspectos de lo que quiere investigar, o basadas en las características propias del material que está analizando.

En el presente estudio, puesto que no sólo necesitaba una gramática española, sino que hubiera querido una gramática infantil española¹¹⁰, naturalmente opté por la segunda alternativa. Así, pues, independientemente de todos los matices y sutilezas que puede adquirir la discusión teórica de cada uno de los términos que utilizo, decidí adoptar la gramática española de Alcina y Blecua¹¹¹, pero con la libertad de introducir modificaciones (básicamente de orden terminológico) y adiciones (de acuerdo con lo que los niños produjeran). Aquí expondré las razones para esta elección.

¿Por qué escoger una gramática "estructuralista", "tradicional" cuando, aparentemente, ya está superada? ¿Por qué seguir utilizándola cuando se piensa que da cuenta de una lengua

¹¹⁰ Cuando empecé a trabajar sobre el lenguaje infantil, alrededor de 1972, empecé también a recabar las publicaciones relacionadas con él y elaboré una pequeña lista de unos cuantos títulos, que fue creciendo muy lentamente. En 1982, al emprender una nueva investigación titulada "Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil" y con la colaboración de Ma. Paz Berruecos, iniciamos una búsqueda sistemática de lo que se había hecho sobre la adquisición del español como lengua materna. Hacia 1987, teníamos alrededor de 130 trabajos que, mediante sucesivas actualizaciones, hasta mayo de 1992 habían aumentado a 232. Esta bibliografía, con una descripción del contenido de cada trabajo, ya está en prensa, en el COLMEX, con el título de La adquisición del español como lengua materna. Bibliografía descriptiva. Con ella pude darme cuenta de que en la mayoría de esos trabajos se tratan aspectos muy específicos, se aplican métodos de análisis muy diferentes y la edad de los niños varía de uno a otro, de tal manera que no es posible obtener de ellos una imagen general de la gramática que subyace a la producción lingüística de los niños hispanohablantes a determinada edad.

¹¹¹ Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua, Gramática española, Ariel, Barcelona, 1975.

sólo en un nivel "descriptivo", sin llegar al nivel "explicativo" que ahora se exige a toda teoría lingüística?

Pues, por lo menos en mi caso personal, precisamente por eso, porque ofrece un instrumento para la descripción: un marco formal estructurado de toda la gramática de una lengua; es decir, dentro de él, todos los elementos tienen, en principio, una ubicación y establecen determinadas relaciones entre ellos. Desde mi punto de vista, este marco no sólo es muy útil, sino que es indispensable para manejar un corpus de habla espontánea; es decir, que no ha sido producida como respuesta a la intención deliberada del investigador de elicitar determinado(s) tipo(s) de estructura(s) lingüística(s).

Como se verá en el siguiente capítulo, el corpus del que yo extraje mis datos es de esa naturaleza: yo tenía ante mis ojos, al mismo tiempo, toda la gramática del niño, desde respuestas monosilábicas y toda clase de oraciones simples y compuestas, coordinadas y subordinadas, hasta textos completos de distintos tipos: narrativos, descriptivos, explicativos.

Entonces, dado que no tenía ideas a priori sobre las características que presentarían los enunciados infantiles que me interesaban, mi primera intención era describirlos, tal como los niños los produjeron. La gramática que utilicé me proveyó de un modelo general, completo, de la lengua española y, en especial, de una descripción básica de la sintaxis y de las formas lingüísticas que se utilizan en la gramática adulta, que me sirvió como punto de referencia para identificar las características específicas de los

enunciados de los niños.

La "explicación", desde mi punto de vista, no puede ser de índole puramente lingüística; por lo tanto, no hay por qué pedírsela a la gramática.

Capítulo 2. Aspectos metodológicos

A lo largo del capítulo anterior se ha podido constatar que, desde el momento mismo en que un investigador trata de diseñar una investigación sobre el proceso de adquisición del lenguaje, en cualquiera de sus fases, tiene que contestarse algunas preguntas sobre su objeto de estudio: ¿el conocimiento lingüístico primario es de naturaleza semántica, sintáctica o pragmática o de los tres tipos a la vez?; ¿la lengua es una herramienta, un conocimiento, un sistema abstracto?; ¿el desarrollo lingüístico se da por acumulación, por desenvolvimiento, por imitación, por construcción gradual?, etc.

En segundo lugar, tiene que tener presentes las repercusiones metodológicas que se derivan de las concepciones teóricas: es claro que si se concibe la lengua como un sistema de reglas abstractas, se tratará de investigar esas reglas lo más "puramente" posible en el sentido de eliminar toda consideración de carácter "no lingüístico"; si se la concibe como una herramienta para la comunicación, se tienen que tomar en cuenta los factores individuales, situacionales, contextuales y pragmáticos que se habrían eliminado con la concepción anterior; si se piensa que la lengua es un objeto de conocimiento entre otros que dependen del desarrollo cognoscitivo general, se tratará de encontrar relaciones entre ellos (o de postularlas y verificarlas).

En tercer lugar, debe valorar las ventajas y las limitaciones que tiene el diseñar una investigación de producción o una de

comprensión lingüísticas. Parece ser más fácil hacer una prueba de comprensión de estructuras sintácticas con niños de cuatro o cinco años en adelante que hacerla con niños de uno o dos años, puesto que éstos, por su propia edad, sólo pueden concentrar su atención por períodos muy cortos y muy probablemente no entenderán con precisión las instrucciones que se les dirigen, lo cual se convierte en una limitación importante para un estudio de esta naturaleza.

Por el contrario, parece más fácil hacer un estudio de cómo funciona o para qué se utiliza el lenguaje al año o dos años que a los ocho o nueve, puesto que la cantidad de los datos lingüísticos formales es pequeña en comparación con la que produce un niño mayor; por tanto, el investigador puede registrar y manejar al mismo tiempo datos relativos a la situación, al contexto, a las intenciones del niño, al relativo éxito que obtiene con sus emisiones lingüísticas, etc., mientras que hacer todo esto con el lenguaje de un niño de seis u ocho años, se vuelve casi imposible.

En cuarto lugar, deberá también evaluar las ventajas y las desventajas de los estudios longitudinales frente a las de los transversales. Es evidente que una investigación de adquisición del lenguaje, en profundidad, requeriría el seguimiento del aspecto o del fenómeno en estudio desde su aparición (o desde sus antecedentes) hasta el momento en que se considere que ya está perfectamente establecido y esto puede suceder hasta que el niño tenga diez o doce años, lo cual, naturalmente, no sólo obliga a limitar el número de niños que pueden estudiarse (generalmente uno

y máximo tres), sino que, por lo general, el seguimiento se suspende hacia los tres o cuatro años. (No conozco un solo estudio que vaya más allá; pero por otra parte, ¿qué investigador puede y quiere dedicar tantos años a este estudio?). Con esta metodología, pues, lo que se gana en profundidad, se pierde en extensión y, además, resulta más difícil distinguir las que podrían ser características generales del proceso, de aquéllas que podrían deberse a peculiaridades individuales.

Por el contrario, un estudio transversal no sólo permite aumentar considerablemente el número de niños, sino que se puede disponer de grupos de edad, de manera que se puede investigar el fenómeno a lo largo de todo el proceso, lo cual presenta, entre otras, la ventaja de que permite establecer la tendencia central en cada grupo de edad y con ellas reconstruir puntos sucesivos de dicho proceso. Pero, precisamente porque sólo permite captar momentos, la desventaja fundamental consiste en que deja fuera muchos de los matices finos y muchos de los fenómenos de transición característicos, justamente, de un proceso.

2.1. Características generales del estudio.

Considerando que disponía de una amplia muestra de habla producida por niños mexicanos de seis a siete años (cf. infra, p. 82 y ss.), la parte metodológica de esta investigación se construyó sobre dos bases dadas:

Primera: La adquisición del lenguaje es un proceso que, como

tal, se desenvuelve en el tiempo y supone que el lenguaje se adquiere gradualmente; es decir que unos elementos se adquieren antes que otros. En el niño "normal", este proceso ocupa unos diez o doce años; y con el fin de conocerlo en su totalidad, en principio, habría que emplear un período equivalente, para registrar sistemáticamente cada elemento en la sucesión cronológica en la que se adquiere. Sin embargo, en el presente estudio, se supone que, metodológicamente, es legítimo hacer cortes sincrónicos en determinados momentos del proceso y que una caracterización del estado de la lengua en el momento del corte reflejará tanto los elementos o estructuras ya adquiridos, como los que se encuentran en proceso de adquisición.

Segunda: Por lo general, los estudios sobre la adquisición del lenguaje se han hecho mediante la comprobación de la comprensión de reglas (fonológicas, morfológicas, sintácticas) en situaciones experimentales; o bien mediante el estudio de las repeticiones o imitaciones de modelos dados, o de las emisiones lingüísticas producidas espontáneamente por el niño; o mediante la técnica de pedir al niño que complete las estructuras que se le presentan incompletas; o también por medio de varias combinaciones de esas técnicas.

El presente es un estudio transversal de producción lingüística espontánea en tanto que, a diferencia de los estudios "experimentales", que diseñan las situaciones con la intención deliberada de elicitar determinados tipos de construcciones lingüísticas, las "situaciones comunicativas" en las que se produjo

el habla que aquí se analiza no fueron diseñadas para elicitación ningún tipo de construcciones sintácticas en especial, sino con el propósito de obtener distintos tipos de lengua oral en la que predominara una de las funciones del lenguaje de Halliday (cf. supra, pp. 9-11). Por lo tanto, el niño no estaba obligado a producir ningún tipo determinado de emisiones, sino que tenía toda la libertad de hablar como quisiera (o de no hablar, si no quería).

En seguida explicaré cuáles fueron los criterios sociológicos y psicológicos con los que se seleccionó a los niños, en qué situaciones se registró su producción lingüística, qué criterios apliqué para aislar los enunciados que analizo y qué tipos de datos utilizo en este estudio.

2.2. El material general

El material del que extraje los enunciados que analizo en este estudio fue recopilado por los investigadores del proyecto de sociolingüística titulado "Clase social, familia y lenguaje", iniciado en 1975 en el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México, bajo la coordinación del Dr. Hans Saettele.

En ese proyecto se pretendía estudiar las relaciones entre el lenguaje de niños y niñas de 6 a 7 años, la socialización que reciben en la familia y la posición social de sus padres; por lo cual, el equipo de investigación estuvo formado por sociólogos, psicólogos y lingüistas, con el apoyo de dos maestras de escuela

primaria¹¹².

2.2.1 La muestra

Se escogieron tres grupos de niños de la ciudad de México, de acuerdo con la ocupación del jefe de la familia: personas pertenecientes al sector medio, al sector obrero y al sector marginal, seleccionados con los siguientes criterios: se tomó como pertenecientes al sector medio a los empleados que realizaban, bajo contrato, trabajo no manual; como obreros los que, bajo contrato, realizaban trabajo manual en un sitio fijo en el que, además, trabajaban más de 15 personas; y como marginales los que, de manera eventual, realizaban trabajos manuales diversos en distintos sitios, sin contrato de trabajo y sin prestaciones sociales.

El punto de partida de la parte empírica de la investigación sociológica fue la localización de escuelas a las que concurrieran niños pertenecientes a los 3 grupos sociales numéricamente más representativos de la población de la ciudad de México: los mencionados sectores medio, obrero y marginal. Se procedió a la selección de escuelas en zonas habitacionales típicas de las condiciones materiales de existencia de cada grupo social, definidas en función de dos características físicas: los servicios públicos disponibles y los tipos de habitaciones o viviendas.

¹¹² Los sociólogos que participaron en todo o en parte del trabajo sociológico fueron: Juan Manuel Cañibe, Leticia Anchondo, Inna Körösi y Pedro Pirez. En el aspecto psicológico, Iluminda Marín se encargó de la aplicación de las pruebas psicológicas a los niños y Jaime De León realizó las entrevistas con las madres. Las situaciones comunicativas con los niños las realizamos Hans Saettele, Rodney Williamson y yo misma, como lingüistas, con la colaboración de Thelma Rodríguez y Elisa González, como maestras de escuela primaria. Desgraciadamente, ese proyecto, tal como se planteó, no llegó a su culminación.

Se visitaron más de 20 escuelas en diferentes zonas del Distrito Federal y se decidió finalmente trabajar en cinco escuelas ubicadas en tres zonas distintas. Para la localización de padres de niños que pertenecieran al sector medio, se escogió la Escuela "Guadalupe Victoria", en la colonia Guadalupe Inn, zona residencial de la ciudad que contaba con:

- 1) Existencia total de servicios públicos (drenaje, agua potable, electricidad, pavimentación y fácil acceso a medios de transporte público).
- 2) El tipo predominante de vivienda era edificios de departamentos o casas particulares construidos con materiales adecuados de buena calidad.

Para el sector obrero se seleccionaron dos escuelas que funcionaban en el mismo edificio, pero en dos turnos: la "José Abel Ayala" (matutina) y la "Águiles Elorduy" (vespertina), en la delegación Atzacapozalco, zona industrial de la ciudad que contaba con:

- 1) Existencia de servicios públicos (drenaje, electricidad, agua potable, acceso a transportes públicos).
- 2) Los tipos predominantes de vivienda eran los edificios multifamiliares o vecindades construidos con materiales adecuados de mediana o baja calidad.

Y para el sector marginal se escogieron dos escuelas: la "Felipe Ángeles" y la "Cuicuilco", en la colonia Isidro Fabela (en el Pedregal de Carrasco, al sur de la ciudad) que presentaba:

- 1) Carencia total o parcial de servicios públicos (agua

potable, drenaje, electricidad, pavimentación y difícil acceso a servicios de transporte público).

- 2) Los tipos de vivienda predominantes eran viviendas unifamiliares o plurifamiliares de uno a tres cuartos; con piso de tierra, construidas total o parcialmente con materiales de desecho (lámina, cartón, piedras, madera).

El trabajo de campo se realizó durante el primer semestre de 1976. Una vez seleccionadas las escuelas, se procedió a aplicar un primer cuestionario breve al padre del niño, para obtener información sobre su edad, el tipo de trabajo que realizaba, el número, edades y lugar de nacimiento de sus hijos, etc. Este debía ser contestado por los padres de todos los niños que cursaban el primer año de primaria. Sin embargo, sólo lo contestaron 487 padres: 220 correspondientes al sector marginal, 163 al sector obrero y 104 a la clase media.

Con él se controló:

1. La edad del niño: entre seis y siete años.
2. Su lugar de nacimiento: área metropolitana de la ciudad de México (que incluye los siguientes municipios del Estado de México: Naucalpan, Tlalnepantla, Ecatepec, Netzahualcóyotl y Chimalhuacán).
3. Que el niño no fuera hijo único.
4. Que la madre con la que vivía el niño fuera su progenitora.
5. Que la ocupación del padre estuviera suficientemente

definida como para asignarlo a uno de los tres grupos escogidos.

En una pre-selección, de estos 487 niños cuyos padres contestaron el cuestionario, quedaron 84 niños susceptibles de entrar a la muestra definitiva; es decir, niños que, en principio, tenían la edad adecuada y reunían los requisitos sociales, pero a los que todavía no se les habían aplicado las pruebas de selección psicológica y lingüística.

En cuanto al aspecto psicológico del niño, a todos los niños de la pre-muestra se les aplicó el test de inteligencia Terman Goudenough (que consiste en dibujar una figura humana) y con él se eliminó a los que no quedaron dentro del rango "normal".

Respecto a los criterios de selección lingüística, sólo se establecieron dos: que los niños no tuvieran defectos de pronunciación (tales como rotacismo, tartamudeo, etc.), y que no fueran hijos únicos, ya que quedarían en desventaja respecto a los que tienen oportunidades de interacción con sus hermanos.

De los 84 niños, 23 salieron de la pre-muestra por distintos motivos: del grupo medio, 7 padres tenían ocupaciones que no se ajustaban a los criterios de selección, uno trabajaba fuera del Distrito Federal y uno era extranjero; del grupo obrero, 4 niños salieron por bajo coeficiente intelectual (CI) y uno por presentar problema de rotacismo; y del grupo marginal salieron 5 niños por bajo CI, dos por rotacismo, uno porque había nacido fuera del D.F., y uno porque no quiso hacer los experimentos lingüísticos.

La muestra con la que iniciamos el trabajo lingüístico fue,

entonces, de 61 niños. En el anexo se encuentra una descripción de las características que presentaron estos niños, de acuerdo con las variables psicológicas y sociológicas que utilizo en este trabajo.

2.2.2 El material sociológico y psicológico

A los padres de los niños que quedaron en la muestra se les aplicó un segundo cuestionario sociológico, amplio, para obtener información sobre el tipo de trabajo que realizaban, sobre su historia laboral, sobre su interacción social a través de su pertenencia a asociaciones sindicales, deportivas, culturales o religiosas y el grado de participación en ellas. También se les preguntó sobre sus hábitos y tipos favoritos de lectura, sobre el tiempo que dedicaban a escuchar radio y a ver televisión, sus opiniones acerca de la educación de sus hijos, etc. Todo con el objeto de contar con información más detallada, útil para los análisis que se pretendía realizar en ese aspecto.

Con las madres de los niños se realizó una entrevista sobre las condiciones materiales de la vivienda, los servicios de que disponía, los aparatos electrodomésticos con que contaba, etc. Se les preguntó también sobre la interacción social de la familia con los vecinos, con otros familiares, con amigos; y sobre las actividades de los niños dentro de la casa (trabajo doméstico, tareas escolares, horas dedicadas a ver televisión, etc.). Una parte esencial de la entrevista fue sobre las prácticas de socialización que la madre llevó a cabo con sus hijos, por ejemplo:

las normas disciplinarias que aplicó durante la edad de la lactancia, del control de esfínteres, los hábitos a la hora de las comidas, del baño, de dormir; las normas respecto a las tareas escolares, los premios y los castigos en la familia.

En cuanto al aspecto psicológico del niño, para contar con un indicador más fino que permitiera descartar la influencia de una posible desventaja en el desarrollo mental, a los niños de la muestra se les aplicó, además del Terman Goudenough (que había servido para la selección), la prueba de inteligencia WISC (Weschler Intelligence Scale for Children), que mide el coeficiente intelectual de tres maneras: la inteligencia verbal, la inteligencia no-verbal, es decir, por medio de la ejecución de distintos tipos de actividades, y la inteligencia total, que reúne las dos anteriores. Esta prueba está estandarizada para México y se aplica regularmente en algunas instituciones como el Instituto Mexicano del Seguro Social y algunas dependencias de la Secretaría de Educación Pública.

2.2.3. El material lingüístico

Con cada niño se realizaron 9 situaciones comunicativas diseñadas para garantizar la producción de distintos tipos de lenguaje oral, basados en la propuesta sobre funciones del lenguaje de M.A.K. Halliday¹¹³. Con ellas se pretendía lograr la producción de distintos tipos de habla infantil, en la que predominara una de

¹¹³ Sobre estas funciones, véase *supra*, pp. 9-11 y notas 15, 16 y 18.

esas funciones, al mismo tiempo que el niño expresaba sus ideas, creencias, sentimientos, experiencias.

Las nueve situaciones fueron planeadas para desarrollarse en unos 20 o 30 minutos cada una, y consistieron en lo siguiente:

1. La que nombramos "Familia" fue la primera que se le aplicó al niño y consistió en una entrevista entre niño e investigador en la que el niño habló sobre diferentes aspectos de su contexto familiar: sus padres, sus hermanos, otros familiares, sus costumbres, sus normas de convivencia, los juegos y los castigos en su familia.

2. En la "Narración", cada niño contó a dos de sus compañeros del grupo escolar un cuento que le había sido relatado previamente por el investigador. Para garantizar que todos los niños recibieran exactamente la misma versión del cuento, los investigadores lo leían, apoyándose en una serie de láminas ilustrativas. En su narración, el niño podía utilizar las mismas ilustraciones como apoyo, si quería.

3. En "Instrucciones" el niño fue dando a un compañero las indicaciones necesarias para hacer una muñeca con una paleta de dulce, después de que él fue instruido por el investigador para hacer la propia.

4. En "Plática libre" el niño habló con el investigador sobre el tema o los temas que escogió libremente.

5. En "Naturaleza" el niño expresó sus ideas o creencias sobre varios objetos o fenómenos de la Naturaleza: en el ámbito de los objetos físicos, sobre el origen y las características de los

astros (el sol, la luna y las estrellas) y de los seres vivos; y respecto a fenómenos psíquicos, sobre la naturaleza del pensamiento, de los nombres y de los sueños. En el guión de esta situación se consideró ampliamente la propuesta piagetiana relativa a las etapas del desarrollo de las ideas infantiles sobre estos fenómenos¹¹⁴.

6. En "Plática dirigida", dos niños hablaron con el investigador sobre los juegos y las peleas entre niños. Para el diseño de esta situación se tomó en cuenta el trabajo de Labov, sobre el inglés no-standard de los negros de Nueva York¹¹⁵.

7. En "Juicio Moral" el niño expresó un juicio o una opinión personal sobre las acciones de otros niños que le habían sido presentadas mediante una función de teatro guiñol (escenificada por los investigadores). En esta situación también se tuvieron presentes los estudios de Piaget sobre la formación de la conciencia moral en el niño¹¹⁶.

En las restantes dos situaciones intervinieron grupos de tres niños:

8. En "Pintura", cada grupo escogió el tema que quiso para hacer una pintura en común; y

9. En "Escuelita", mediante un juego en el que representaron el papel de maestro y alumnos, reflejaron su percepción de la vida en el salón de clases.

¹¹⁴ Piaget, La representación...

¹¹⁵ William Labov, op. cit.

¹¹⁶ Piaget, El criterio...

Todas las situaciones se realizaron en las escuelas: en algunas de ellas nos prestaron el aula de usos múltiples; en otras, un salón abandonado que servía de bodega para muebles rotos; en una, alguno de los investigadores tuvo que trabajar debajo de un árbol, al fondo del patio¹¹⁷. Todas las situaciones se grabaron en cinta magnetofónica (grabamos un total de 183 "cassettes" de una hora de duración cada una, y 68 cintas de carrete abierto, de dos horas).

La transcripción de este material consumió un largo periodo: más o menos dos años y medio (desde Julio de 1976 hasta Diciembre de 1978). Yo calculo que cada hora de grabación necesita de seis a ocho horas de transcripción; y a ellas hay que agregar la revisión de esta transcripción (hecha por un investigador distinto al que transcribió originalmente), la mecanografía de las versiones manuscritas y la revisión de ésta. En la transcripción, realizada conforme la ortografía española tradicional, utilizamos el menor número de convenciones posible, pero respetamos escrupulosamente tanto la sintaxis como la fonología de la producción infantil¹¹⁸.

La transcripción de las seis situaciones en las que habla un solo niño con el investigador -de las que obtuve los datos

¹¹⁷ En varias escuelas nos ofrecieron el local de la Dirección, pero los niños se ponían nerviosos porque ahí era donde los llevaban para castigarlos cuando hacían algo indebido en la escuela: "Si dicemos una mentira nos llevan a la dirección".

¹¹⁸ Dadas las condiciones de grabación, que siempre incluyen el ruido normal de una escuela, gran parte del material no permite una transcripción fonética. Por otra parte, nuestro deseo de respetar la fonología del niño nos hubiera llevado a transcribir, por ejemplo, /aiga/ (y no /aya/); pero, para facilitar la lectura, utilizamos la tradición ortográfica española y transcribimos haiga.

lingüísticos de este estudio¹¹⁹- ocupan unas diez mil cuartillas escritas a máquina y a doble espacio¹²⁰.

2.3. El corpus de esta investigación

2.3.1. El corpus lingüístico

Una vez que se dispuso de la transcripción del habla de los niños, el primer paso para seleccionar los enunciados causales, finales y condicionales fue segmentarlos y aislarlos en fichas de trabajo elaboradas manualmente.

Para aislarlos del corpus general, procedí de la siguiente manera: el indicador más inmediato y que consideré en primer lugar, fue la presencia de los nexos (las partículas porque o por + Verbo en infinitivo, para que o para + Verbo en infinitivo y si); luego busqué los dos verbos relacionados por ellos; en seguida, sus sujetos correspondientes y sus complementos, si los había; y delimité la construcción con corchetes. Por lo general, el enunciado se encontraba ya delimitado por una pausa (marcada en la

¹¹⁹ El material lingüístico producido en las restantes tres situaciones quedó fuera de este análisis debido a que, por su propia complejidad, la transcripción no estaba lista cuando lo inicié. La "Plática dirigida" es la que presenta menos problemas para la transcripción, porque sólo son dos niños y, además, hablan con un investigador que de alguna manera procura que hable un niño a la vez. Pero en las otras dos, en las que intervienen tres niños (la "Pintura" y la "Escuelita"), se presentan problemas que, desde mi punto de vista, son insuperables. Para que los niños no nos hicieran preguntas sobre cómo realizar la actividad y se pusieran de acuerdo ellos solos, una vez que dejábamos todo organizado, nos salíamos del salón. Entonces, los niños hablan todos al mismo tiempo, gritan ante el micrófono, desconectan la grabadora. Ni siquiera cuando uno reconoce las voces de los niños es posible hacer una transcripción medianamente inteligible.

¹²⁰ Este valioso corpus de habla infantil ha estado bajo mi custodia desde que terminamos la transcripción. Durante todos estos años ha estado a disposición de quienes han querido utilizarlo, y varias partes de él han sido estudiadas por otros investigadores. Sin embargo, dada su importancia en términos de amplitud, variedad y riqueza, he empezado a hacer los trámites necesarios para incorporarlo al Child Language Data Exchange System (CHILDES), iniciado por el Dr. Brian MacWhinney en los Estados Unidos y, de esta manera, ponerlo a disposición de cualquier investigador, de cualquier parte del mundo, que quiera utilizarlo para estudiar el lenguaje infantil de esta edad, en español.

transcripción por barras diagonales), por la presencia de algún nexos coordinante, o bien por otro nexos subordinante. En los casos en que el enunciado era la respuesta a una pregunta, en la ficha anoté también dicha pregunta; y cuando era parte de un fragmento más largo, anoté las palabras anteriores y/o posteriores que pudieran facilitar la comprensión. De ellos obtuve aproximadamente ocho mil.

En seguida procedí a separar, de entre los enunciados causales, los que aparecieron como respuesta a la pregunta "¿Por qué...?" del investigador -que llamé "provocados"- de aquéllos que no habían sido motivados por dicha pregunta -a los que llamé "espontáneos"- . Lo mismo hice con los enunciados finales que aparecieron como respuesta a la pregunta "¿Para qué..." del investigador. Decidí estudiar sólo los enunciados espontáneos, puesto que representan mejor -sin la influencia directa de la pregunta del investigador- la producción lingüística infantil.

De esta manera, registré 3034 enunciados en tarjetas como las siguientes¹²¹:

... y no se podía abrir// [eso <el cochecito> no lo podían componer **porque** no encontraban la ruedita]/ es que habían chocado...

[<la luna> nos alumbra **para que véamos**]///

... y luego [**si** no hace nada de tarea le ponen orejas de burro]///

¹²¹ Para la transcripción se utilizaron las siguientes convenciones: / pausa corta, // pausa larga, /// fin de la emisión del niño; se subrayaron las palabras con peculiaridades fonéticas o morfológicas; por ejemplo: "juimos pero no staba el dotor"; y se anotaron entre paréntesis comentarios aclaratorios a las expresiones tipo "mf (af)", o "mm (neg)", y comentarios tipo "(risas)", o "la luna está así (dibuja una media luna con el dedo en el aire)". Para este trabajo agregué las siguientes: [] límites del enunciado; <> información implícita proveniente del contexto lingüístico; () supresión de titubeos; ... precede (o sigue) habla no pertinente.

También incluí los enunciados causales, finales y condicionales que presentan invertido el orden de las oraciones; por ejemplo:

¿Tus hermanas son latosas a veces?
La más chiquita sí / [<mi hermanita> porque se le cae la
mamila chilla]/ y después le ponen el pañal y ...

... y dice el grande / no te preocupes hermanito / [pa que no
te pegue le voy a decir una mentira]///

[le crece la nariz si dice mentiras]///

Por otra parte, como es bien sabido, las oraciones producidas en el curso de la conversación natural no necesitan la explicitación de todos sus elementos como es el caso de la oración aislada, la cual, con partes suprimidas, sería difícilmente comprensible o, por lo menos, ambigua. Al pasar al nivel de las realizaciones concretas en el habla, las oraciones, definidas al nivel de la lengua, sufren modificaciones que consisten, básicamente, en la supresión de partes implícitas o sobreentendidas en el curso de la conversación.

Así, pues, en este estudio se consideran como enunciados causales, finales o condicionales, además de los que presentan las estructuras mencionadas anteriormente, otros enunciados que presentan partes o elementos suprimidos, pero que al conservar explícito el nexos correspondiente y con la ayuda del contexto son fácilmente identificables. Por ejemplo:

¿Y estaba vivo o no estaba vivo? <el gato>
[Ya no porque ya lo habían matado] / le enterraron aquí los

colmillos///

¿Y por qué robó el pan?
[Para dárselo a su amiga]///

¿Se pueden morir? <los niños>
[Si tienen enfermedades graves]///

¿El sol ha estado siempre ahí?
[Pos ni tan siempre porque los domingos a veces no]///

Otros fenómenos que se presentan al trabajar con enunciados tomados del habla espontánea son los titubeos, las repeticiones, los cambios de opinión sobre la marcha, etc. Para este estudio y con miras a la facilidad de lectura, se suprimieron los titubeos, las repeticiones y los cambios siempre y cuando esta supresión no afectara el sentido del enunciado. Por ejemplo, los enunciados:

... y [ya no vi la otra (este la otra) película (de/) porque acababa (hasta la/) casi hasta la mañana]///

... y (si los encuentran) [si los encuentran le tienen que contar del uno al (dos/ del uno/ del uno del al) treinta]///

quedaron en el corpus como:

... y [ya no vi la otra () película () porque acababa () casi hasta la mañana]///

... y () [si los encuentran le tienen que contar del uno al () treinta]///

Los enunciados incompletos o francamente incomprensibles, se excluyeron del análisis. Por ejemplo:

...y dijo ¡ah! [mañana tengo que ir a la escuela para que / y entonces se fue a su casa] y colorín colorado...

... pero [<los niños> me dan cosas para que/ para que/ veo/ que...] luego un/ un día...

¿Es mentira decir que dos y dos son cinco?
[No pueden dicir dos cinco/ porque si dicen diez pos son

muchos/ y son bien mentirosos]///

¿Una gallina también? < puede pensar >
 porque los puede ver/ [si compramos una gallina y compramos un
 bebé/ lo subimos y pensan en eso]///

En suma, 3034 enunciados constituyen el corpus de esta investigación. Una vez aislados en fichas de trabajo, procedí a realizar manualmente el análisis gramatical de cada una de las dos oraciones simples que los forman. Estudié también el contexto lingüístico anterior y el que les sigue, si ése era el caso; y añadí observaciones sobre rasgos peculiares que se presentaron en cada uno de ellos¹²².

2.3.2. Los datos sociológicos y psicológicos

De toda la información de tipo sociológico que se recopiló en el cuestionario del padre (elaborado, aplicado e interpretado por los sociólogos del proyecto), para este estudio sólo tomé en cuenta algunas características de los padres que permitieran explorar posibles relaciones con el lenguaje de los niños. De esos cuestionarios tomé la información para codificar la edad, la escolaridad y el tipo de trabajo que realizaba tanto el padre como

¹²² Hacia 1981, con el fin de aprovechar el material que se había recabado para el proyecto original y con la colaboración inicial de Rodney Williamson y Graciela Murillo y posteriormente la de Ma. Paz Berruecos, inicié y coordiné un nuevo proyecto titulado "Estudio sociolingüístico de lenguaje infantil", en el que pretendíamos estudiar las manifestaciones lingüísticas de espacio, causa y tiempo en el material transcrito de los niños. Sin embargo, al darnos cuenta de que hubiéramos tenido que trabajar prácticamente con todo el material (cada verbo conjugado, por ejemplo, tiene un marcador de tiempo), decidimos estudiar sólo las construcciones espaciales y temporales que aparecieran explícitas en el corpus que yo había aislado para esta tesis, dado que no podía considerarse que fuera lo mismo: para el proyecto, la unidad de análisis es la oración simple y se analizan los fenómenos que ocurren en su interior; para esta tesis, la unidad de análisis es el "enunciado", definido como una construcción sintáctica compuesta por dos oraciones simples: una principal y su subordinada introducida por los nexos porque o por + verbo en infinitivo, para que o para + verbo en infinitivo y si. Infortunadamente, este segundo proyecto tampoco ha llegado a su culminación.

la madre.

Esta última característica, el tipo de trabajo de los padres, en este estudio la consideré de dos maneras: por una parte, codifiqué la clasificación asignada originalmente a los niños por los responsables del proyecto, en tres grupos: marginal, obrero y medio (mi variable "Grupo social"); y por otra, en función de la heterogeneidad de ocupaciones que incluía cada grupo, hicimos otra clasificación más homogénea de las ocupaciones de todos los padres y las madres, para formar "grupos ocupacionales estratificados", con base en los criterios desarrollados para el estudio "Migración, estructura ocupacional y movilidad social en el área metropolitana de la ciudad de México"¹²³. Esta segunda clasificación se hizo con el fin de contar con indicadores más finos para clasificar a los padres y, por tanto, los orígenes sociales de los niños.

En el aspecto psicológico, tanto las pruebas de inteligencia del niño como la entrevista con la madre, fueron aplicadas e interpretadas por los psicólogos que formaron parte del equipo del proyecto. De ellas tomé la información para codificar las características personales del niño que tomé en cuenta como variables en esta investigación: la edad, el sexo, el coeficiente intelectual y la posición que ocupa entre sus hermanos¹²⁴.

¹²³ En H. Muñoz, O. de Oliveira y C. Stern (comps.), Migración y desigualdad social en la ciudad de México, COLMEX-UNAM, México, 1977, pp. 227-234. Agradezco la colaboración de C. Stern para la realización de esta tarea.

¹²⁴ Es importante señalar que, para este estudio en particular, los datos se tomaron tal como fueron registrados por los profesionales de cada disciplina, cuyos criterios respeté.

2.4. El ciclo codificación-captación-depuración

El siguiente paso fue la elaboración de códigos que nos permitieran transformar toda la información (lingüística, psicológica y sociológica), en datos analizables estadísticamente por computadora.

La etapa de elaboración de los códigos de la información lingüística fue toda una investigación en sí misma sobre cómo manejar ese tipo de datos. Cabe señalar que no encontramos antecedentes de este tipo de trabajo de codificación de datos lingüísticos. Tuvimos a la mano una versión preliminar de la que utilizaron en el Bristol Language Development Study, dirigido por Gordon Wells en Inglaterra, pero no nos servía porque era para transcribir la producción verbal de niños muy pequeños (1,6 a 3 años) en interacción con sus madres¹²⁵. En ese tiempo no sabíamos de la existencia del Berkeley Crosslinguistic Acquisition Project¹²⁶, dirigido por Dan I. Slobin en los Estados Unidos, pero tampoco nos hubiera servido porque en él se estudia la expresión de la temporalidad en el discurso narrativo de niños de 3, 4, 5 y 9 años hablantes de turco, español, inglés, alemán, hebreo e islandés. El manual que utilicé para codificar la información lingüística es, en su mayor parte, creación de la autora, quien

¹²⁵ C. G. Wells, Coding manual for the description of child speech in its conversational context, University of Bristol School of Education, 1975. Véanse más detalles sobre una versión posterior de este manual, en C. G. Wells, Learning through interaction: the study of language development, Cambridge University Press, Cambridge, 1982, cap. 1; y la descripción y una evaluación de la versión final, en C. G. Wells, Language development in the pre-school years, Cambridge University Press, Cambridge, 1985.

¹²⁶ Aura Bocaz, "El método translingüístico en el estudio de la lengua materna: Berkeley Crosslinguistic Acquisition Project", en Memorias del VII Seminario de investigación y enseñanza de la lingüística, Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 1987, 68-79.

contó con la colaboración de Rodney Williamson y de Ma. Paz Berruecos para la codificación de algunas variables¹²⁷.

Fue un proceso muy largo y minucioso que requirió muchos meses de trabajo porque, si bien adoptamos la gramática de Alcina y Blecua (1975) como base general, se tenían que incluir todas las formas que utilizaran los niños para construir sus estructuras gramaticales. Con esta gramática (o con cualquier otra del español), algunas de las formas que adoptan las distintas estructuras de los elementos gramaticales son esperables, por ejemplo: con cualquier gramática del español puede esperarse que el sujeto de una oración esté formado por: un pronombre personal (en nuestra notación, **pn pers:** yo, tú, él, etc.), un nombre propio (**N:** Pati, Jorge, etc.), un sustantivo con artículo (**art + st:** el perro, un gato), un adjetivo con artículo (**art + aj:** los verdes, un grande), y algunas formas más.

Estas posibilidades (y algunas de sus variantes) se esperaban de antemano y también de antemano se les asignó un código a cada una. Pero, por una parte, los niños produjeron muchas otras variantes de estas estructuras (por ejemplo: "la Pati", "el Pedro de nosotros", "la maestra suya", "los de la tarde", "todas las hermanas de mis amigos", "un perro que tenía mi abuelito", "el que dijo la mentira más grande", etc.); por otra parte, no aparecieron algunas de las que se habían previsto; y, por otra, los niños produjeron formas totalmente inesperadas (por ejemplo, hablando de

¹²⁷ Y con el apoyo de América Villegas y de Yolanda Patiño, maestras de la SEP, que nos ayudaron como auxiliares de investigación.

gatos: "los blancos y algunos también los negros", o bien "las que más me gusta ver de caricaturas").

Entonces, por un lado, para cada variable se hicieron pequeños inventarios de lo que era esperable; pero, por otro, se tenían que dejar abiertos para incluir todas las demás formas que pudieran presentarse en cada uno de los elementos gramaticales. Por ejemplo, la variable 11 "Orden de los elementos gramaticales de la oración 1", tuvo 79 valores; es decir, los elementos gramaticales se presentaron ordenados de 79 maneras diferentes (aunque algunos valores agrupan varios órdenes, pero de los mismos elementos). Y, finalmente, se eliminaron algunos valores porque no aparecieron en el corpus.

Los textos mismos de los enunciados completos que se tomaron en cuenta en el análisis están identificados por un número para cada enunciado y se registra también el tipo de relación que expresa (causal, final o condicional), y el número del niño que lo produjo. Además, se anota la pregunta que motivó ese enunciado, si ése es el caso, o el contexto lingüístico que lo antecede; y también se registra el contexto posterior en el caso de los enunciados que no son emisiones terminales.

Gracias al interés y a la colaboración del personal de la Unidad de Cómputo de El Colegio de México, se diseñó una hoja para la codificación, que se produjo en computadora, en la que aparece el texto del enunciado completo, un espacio para copiar (y muchas veces corregir) el análisis gramatical que habíamos hecho a mano en las fichas de trabajo, y un formato especial con dos espacios para

escribir el valor de cada una de las 104 variables que le corresponden. Terminada la codificación, estas hojas volvían a la Unidad de Cómputo para iniciar el proceso de perforación (entonces todavía se requería ese paso) y de captura en la computadora. Cada hoja de codificación (o sea, cada enunciado) necesitaba la perforación de tres tarjetas de 80 columnas cada una.

Con el objeto de verificar que la información codificada estuviera completa para cada enunciado, se elaboró una serie de programas de filtrado que nos permitieron detectar y corregir errores, ya fuera de codificación o de perforación. Por ejemplo, uno de los filtros identificaba los números de tarjeta fuera de secuencia; otro verificaba que no hubiera caracteres alfabéticos en vez de numéricos, con otro se aseguraba que no hubiera ningún signo donde debía haber espacios en blanco; y otros verificaban que ninguna variable tomara algún valor fuera de los límites mínimos y máximos, o valores no permitidos en cada una de las variables (correspondientes a los valores asignados a formas que no aparecieron en el corpus).

Se elaboró también una serie de 41 condiciones que algunas variables relacionadas entre sí debían reunir; por ejemplo: si la variable 17 (forma del verbo de la oración 1) o la variable 21 (forma del verbo de la oración 2) tienen valor 0 (no hay verbo), entonces las variables 25 (concordancia de tiempo) y 26 (concordancia de modo) deben tener valor 0 (no hay concordancia); si la variable 17 (forma del verbo 1) es igual a 30 (verbo auxiliar + gerundio), entonces la variable 27 (estructura del atributo 1)

debe ser igual a 21 (estar + ger) y la variable 28 debe ser igual a 1 (no tiene forma subordinante) y la variable 29 (valor semántico del atributo 1) debe ser igual a 11 (modo), etc.¹²⁸. La computadora identificaba los enunciados que violaban estas condiciones y nos los imprimía en listas clasificadas según el tipo de error que contenían. Así, podíamos corregir fácilmente el o los errores y mandar de nuevo la hoja a perforación.

Puesto que para la investigación es muy importante saber no sólo cuántos sino cuáles enunciados tienen determinados valores en algunas variables, se elaboró un programa que recupera los textos que contienen los valores que nos interesan, y nos los imprime en listas que especifican los valores que pedimos¹²⁹.

Para el análisis de las dos oraciones simples que forman el enunciado, agrupamos y recodificamos los valores de las variables correspondientes a los elementos gramaticales y luego sumamos las dos oraciones, de manera que disponemos, en principio, de 6068 oraciones simples. Además, por ese tiempo, nuestra computadora PDP 11, de la Unidad de Cómputo, murió de vejez; entonces, tuvimos que modificar todos los archivos y programas para adaptarlos a las

¹²⁸ Sin embargo, no previmos otras condiciones que podían haberse elaborado, por ejemplo: si la variable 72 (estructura del circunstancial de tiempo de la oración 1) tiene valor 0 (no hay CT), entonces las variables 71 (preposición del CT1), 73 (forma que subordina otra oración al CT1) y 74 (valor semántico del CT1) deben tener también valor 0 (no hay CT). Esto hubiera evitado algunos errores en las frecuencias generales que ahora manejamos. Afortunadamente las diferencias son sólo de dos o tres ocurrencias, lo cual no representa una proporción importante y no hace diferencia respecto al total general.

¹²⁹ Es justo mencionar que el trabajo de computación realizado para esta investigación, inicialmente por Miguel Angel Mancilla y después por Ma. Eugenia Giral, llevado a cabo en la Unidad de Cómputo de El Colegio de México, constituyó un capítulo del trabajo de Fernando Cortés, Rosa María Rubalcava y Ricardo Yochevsky, "Algunas consideraciones respecto a la codificación", en Rosa María Rubalcava (comp.), Manejo automatizado de acervos documentales, que obtuvo el accésit de plata en el concurso Premio CREI de Informática, celebrado en Madrid, España, en 1985.

nuevas computadoras personales¹³⁰.

2.4.1 Organización de los datos

Toda la información codificada se organizó en cuatro bloques o "archivos" distintos: el bloque 1 contiene la información de carácter psicológico y sociológico de cada niño, y está formado por 17 "variables" o rasgos específicos que tomé en cuenta respecto a cada uno de los niños.

Cada variable se desglosa, a su vez, en distintos "valores" de acuerdo con las modalidades que asume su realización en cada caso. Por ejemplo, la variable 4 (Sexo del niño) sólo tiene dos valores: 1 femenino y 2 masculino; la variable 13 (Grupo ocupacional estratificado del padre) tiene 20 valores, uno para cada uno de los 19 distintos grupos de ocupaciones que aparecieron en la muestra, más uno que indica que no se tiene esa información.

El segundo archivo contiene la información arrojada por el análisis gramatical de cada uno de los enunciados. Está formado por 104 variables, que cubren tanto el análisis del enunciado en su carácter de una construcción sintáctica formada por dos oraciones simples (una subordinada a otra), como el análisis detallado de cada uno de los elementos gramaticales que forman a estas últimas.

Las primeras cinco variables se ocupan de la identificación numérica del enunciado; y las tres siguientes del contexto

¹³⁰ Agradezco a Martha Elba Gómez, de la Unidad de Cómputo de El Colegio de México, todo su esfuerzo y dedicación para realizar esta tarea.

lingüístico que lo precede. El análisis interno del enunciado ocupa 88 variables (más o menos cinco para cada elemento gramatical: verbo, atributo, sujeto, complementos circunstanciales, etc.), y otras variables codifican el grado de explicitación de cada oración, el orden de sus elementos, y la presencia de oraciones coordinadas y/o subordinadas en ella. Dos variables dan cuenta del contexto lingüístico posterior al enunciado, y una registra las observaciones o rasgos sui generis que encontramos en él como un todo. Finalmente, agregamos las variables que generamos a partir de las anteriores.

Además de las variables que codifican las estructuras de los elementos gramaticales propiamente dichos, se tienen las que se refieren a la presencia y tipos de rasgos sui generis en cada uno de ellos, por ejemplo, la variable 19 (Observaciones al verbo de la oración 1), tiene 33 valores, es decir, encontramos 33 tipos de observaciones o rasgos sui generis en el verbo, como el valor 1 Verbo irregular regularizado ("trajió"), o el valor 3 Marcador redundante ("dichido").

Además de la codificación de las características morfosintácticas, también codificamos algunas consideraciones de tipo semántico necesarias para entender ciertas estructuras, por ejemplo, la estructura hasta + artículo + sustantivo + adnominal (en nuestra notación, codificada por separado la preposición y la frase nominal: hasta + art + st + adn) puede tener valor espacial o temporal: "hasta el árbol de la esquina" o "hasta el día de mi cumpleaños". Según su valor, por un lado, la codificamos como

complemento circunstancial de espacio o de tiempo; y, por otro, precisamos su valor como "límite" en las variables correspondientes a Valor semántico (en este caso, variable 64 "Valor semántico del complemento circunstancial de espacio de la oración 1", o variable 74 "Valor semántico del complemento circunstancial de tiempo de la oración 1").

El manual incluye también las variables que codifican el análisis de los contextos lingüísticos -anterior y posterior- en los que se produjo el enunciado. Por ejemplo, respecto al contexto anterior, la variable 6 "Tipo de estímulo lingüístico que motivó su aparición", con 19 valores; o las variables 7, 8 y 9, que indican si le antecede un nexo coordinante o subordinante. En cuanto al contexto posterior, tenemos las variables 102 y 103, que indican si al enunciado analizado sigue una oración coordinada o subordinada, o si se trata de un enunciado terminal; o bien, la variable 104, que codifica el hecho de que el enunciado analizado inicia o forma parte de un texto y de qué tipo: narrativo, descriptivo, explicativo, etc.; y la presencia de rasgos sui generis en el enunciado como un todo.

El tercer archivo está constituido por los textos de los enunciados analizados; y, por último, el cuarto archivo está formado por las variables que se crearon para el análisis de las dos oraciones simples que forman el enunciado; es decir, al agrupar, recodificar y sumar los valores originales.

Aunque quizá pueda parecer demasiado complicado tanto trabajo de codificación para lo que finalmente se utiliza en esta tesis,

debe recordarse que el corpus se codificó para una investigación mucho más amplia. En la presente, se utilizaron 19 del total de 104 variables lingüísticas que se codificaron originalmente, más otras variables que codifican la información socio-psicológica del niño.

2.5. Niveles de análisis

Se recordará que la unidad de análisis que aislé del material general fue el enunciado; pero, puesto que cada enunciado está formado por dos oraciones simples, el mismo corpus puede estudiarse oraciones simples. Para ello se dispone, en principio, de 6068 oraciones simples.

Esta posibilidad de pasar de una unidad de análisis a otra permite observar con detalle tanto los fenómenos propios de la oración simple, como los que se presentan al nivel del enunciado; es decir, de construcciones causales, finales o condicionales, que involucran, por un lado, distintas nociones cognoscitivas, y por otro, características sintácticas diferentes.

Sin embargo, en esta tesis presento solamente los resultados que obtuve con la unidad de análisis que aislé del material general: el enunciado.

Como primer paso del análisis, estudié la frecuencia de

aparición de los enunciados de acuerdo con el tipo de relación que expresan: causal, final o condicional y en cada uno de ellos tomé en cuenta el uso de los modos verbales.

En segundo lugar investigué la influencia que podían tener en esos resultados algunas características personales del niño: la edad, el sexo, y el coeficiente intelectual.

El tercer paso consistió en averiguar la influencia que podían ejercer sobre esos mismos resultados algunas características del contexto sociofamiliar del niño: la posición que ocupaba entre sus hermanos y el grupo social al que pertenecían sus padres.

Como un segundo nivel de análisis, un poco más profundo que el primero, me propuse verificar mi expectativa respecto al número de rasgos sui generis en los tres tipos de enunciados.

Y como tercer nivel, todavía en mayor detalle, estudié la naturaleza de esos rasgos en cada tipo de enunciado. Este último análisis ya no se hace cuantitativamente, puesto que el número de casos se vuelve tan pequeño (en ocasiones sólo uno o dos), que ya no se puede decir nada desde el punto de vista estadístico. Sin embargo, desde el punto de vista de la adquisición del lenguaje, esos pocos casos, aunque sean únicos, pueden ser muy ilustrativos. Así, pues, el análisis en este tercer nivel se realiza sobre ejemplos particulares de enunciados que resultan especialmente interesantes.

Capítulo 3. Resultados. Parte I.

3.I.1 La frecuencia de los tres tipos de enunciados

Se recordará que la unidad de análisis, el enunciado, lo definí como una construcción sintáctica formada por dos oraciones simples, una principal y su subordinada introducida por los nexos porque o por + verbo en infinitivo, para que o para + verbo en infinitivo, y si.

Dado que el material lingüístico del que se extrajeron los enunciados que aquí se estudian no fue planeado para elicitación deliberadamente ningún tipo de oraciones en especial, esperaba que los enunciados causales, finales y condicionales se presentaran de la siguiente manera:

a. Los enunciados causales expresan una noción que puede considerarse ya formada en el niño de seis años y, además, en una de sus formas, sólo requieren del modo indicativo, que es el más usual en la lengua; es decir, no presentan mayor dificultad ni cognoscitiva ni lingüística. Por ello, pueden considerarse los más fáciles y los que serán más abundantes en el corpus.

b. Los enunciados finales expresan una noción que también puede considerarse ya formada pero, en una de sus formas, requieren del modo subjuntivo; es decir, no presentan dificultad cognoscitiva, pero sí lingüística. Por ello, serán un poco más difíciles y aparecerán con menor frecuencia que los causales.

c. Los enunciados condicionales con modo subjuntivo implican

que el niño ubique su pensamiento en una situación hipotética (y el pensamiento hipotético apenas comienza a formarse en la mente del niño de seis años); y, además, requieren de formas verbales especiales y de concordancias entre ellas también especiales; es decir, le presentan al niño, simultáneamente, dificultades cognoscitivas y lingüísticas. Por ello, serán los más difíciles y los menos frecuentes en el corpus; y además, mostrarán un mayor número de rasgos sui generis, o sea, rasgos peculiares del habla infantil. De estos rasgos nos ocuparemos en el capítulo siguiente.

En el capítulo precedente mencioné que el corpus lingüístico de este estudio proviene de unas diez mil cuartillas de transcripciones de seis de los experimentos que grabamos con los niños. En ellas, obtuve los enunciados de los tres tipos distribuidos así:

CUADRO 1

Frecuencia de aparición de los tres tipos de enunciados

Código	Etiqueta	Frec	%	% Acum
1	Causales	1753	57.8	57.8
2	Finales	667	22.0	79.8
3	Condicionales	614	20.2	100.0
	TOTAL	3034	100.0	

Como se puede ver en el cuadro, la distribución de los enunciados corresponde, efectivamente, a lo que supuse, aun cuando la diferencia de frecuencias entre los enunciados finales y los condicionales no es muy grande (22% y 20.2% respectivamente).

Es decir, la diferencia entre la frecuencia de aparición de estos dos últimos tipos se dio en el sentido previsto, pero no en la magnitud que había esperado (véase figura 1).

Desde el punto de vista lingüístico, el corte más o menos

claro entre los

enunciados causales, por un lado, y los finales y condicionales, por otro, se podría explicar por el hecho de que, mientras que en los causales se usa el modo indicativo, los dos últimos tienen la opción de usar el modo subjuntivo.

En los enunciados finales con para que el modo subjuntivo es obligatorio:

"Para que no te regañen, le voy a decir una mentira a mi mamá".

En cambio, en los que llevan para + Vinf, el modo infinitivo sólo tiene una forma fija, no tiene variantes de tiempo, número o

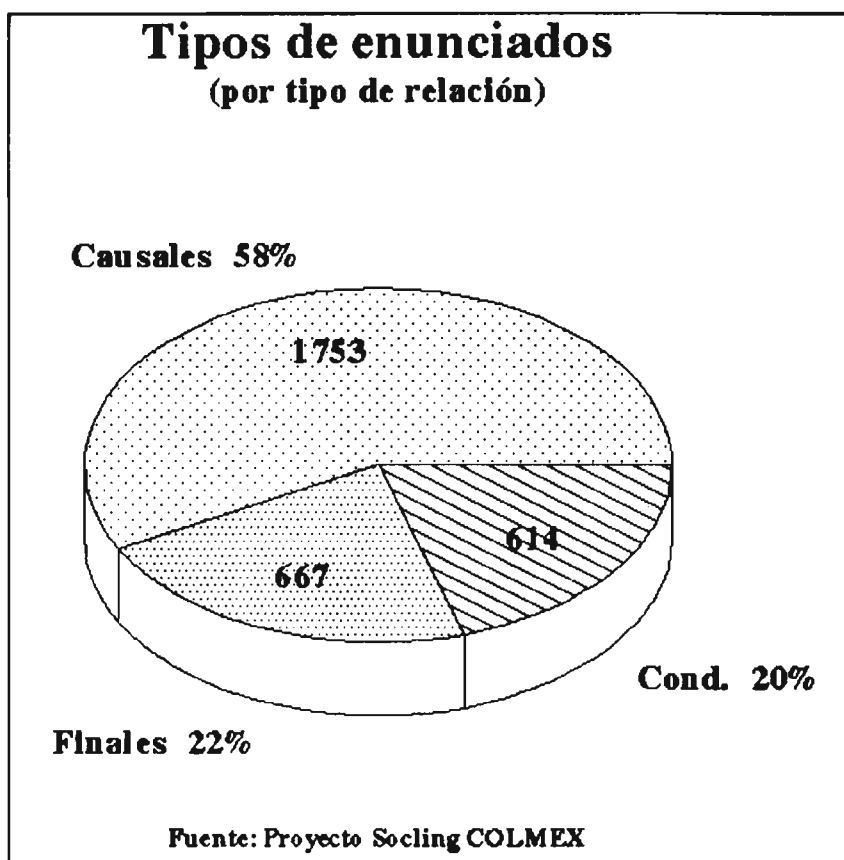


Figura 1. Proporciones de cada tipo de relación

persona: "Lolita cogió un cuchillo para cortar un plátano".

Por otra parte, los enunciados condicionales pueden construirse con modo indicativo:

"Si no hago la tarea, me pegan".

O con modo subjuntivo:

"Si me pusiera la chamarra de Estimbosti¹³¹, me vería como él".

Veamos qué sucede si separamos los grupos de enunciados, según el modo verbal que los niños utilizaron.

CUADRO 2
Tipo de relación, por modo verbal

Cifras:							
Frec							
% Rengl	No hay	Indica-	Subjun-	Impera-	Infini-	Total	
% Col	V ¹³²	tivo	tivo	tivo	tivo	Rengl	
% Total	0	1	2	3	4		
Causal	1	6	1719	9	1	18	1753
		.3	98.1	.5	.1	1.0	57.8
		6.5	78.6	1.9	50.0	6.3	
		.2	56.7	.3	.0	.6	
Final	2		12	387	1	267	667
			1.8	58.0	.1	40.0	22.0
			.5	83.0	50.0	93.0	
			.4	12.8	.0	8.8	
Condicional	3	86	456	70		2	614
		14.0	74.3	11.4		.3	20.2
		93.5	20.9	15.0		.7	
		2.8	15.0	2.3		.1	
Total		92	2187	466	2	287	3034
Columna		3.0	72.1	15.4	.1	9.5	100.0

¹³¹ Steve Austin, el hombre nuclear, personaje de la televisión muy popular en ese tiempo.

¹³² En estos casos, el verbo está presente en el contexto lingüístico, pero ha sido elidido en el enunciado. También se incluyeron aquí los casos de formas sui generis del verbo, en las que la asignación de un determinado modo sería arbitraria.

En este cuadro puede apreciarse, primero, que el modo verbal es un factor importante para establecer una diferencia notable en la similitud original de la frecuencia de los enunciados finales y la de los condicionales que apareció en el cuadro 1: si se consideran juntos, la frecuencia es muy similar: en el corpus que aquí se estudia apareció 22.% de enunciados finales y 20.2% de condicionales. Si se separan por el modo verbal, en los finales el verbo en infinitivo aparece en 40.0% y el modo subjuntivo en 58.0%. En cambio, en los condicionales, mientras que el indicativo aparece en 74.3%, el subjuntivo lo hace sólo en 11.4%.

Segundo, que los enunciados causales con modo indicativo están plenamente establecidos en más de 98% de las ocurrencias, mientras que los que emplean la opción alternativa, la del verbo en infinitivo aparecen sólo en 1% o menos.

Tercero, que los niños construyen los enunciados finales en mayor proporción con modo subjuntivo: 58.0% frente a 40.0% con verbo en infinitivo.

Cuarto, que los enunciados condicionales con indicativo aparecieron en una proporción mucho mayor (74.3%) que los que lo hicieron con modo subjuntivo (11.4%).

Parece ser que, al producir un enunciado final, los niños no tienen problemas para utilizar el modo subjuntivo, incluso en una proporción mayor a la del uso del verbo en infinitivo. En cambio, muestran una clara preferencia por usar el modo indicativo cuando se trata de hacer un enunciado condicional. Pero quizá no se trata

de simple preferencia, sino de dificultades para usar el subjuntivo; recuérdese que el uso del subjuntivo en español implica el uso de formas verbales específicas y de concordancias de tiempos y de modos bastante complicadas. (Véase figura 2).

De acuerdo con este cuadro, hay que tener cuidado al decir "dificultades para usar el subjuntivo", porque no las hay (o no las hay tantas) para usarlo en los enunciados finales.

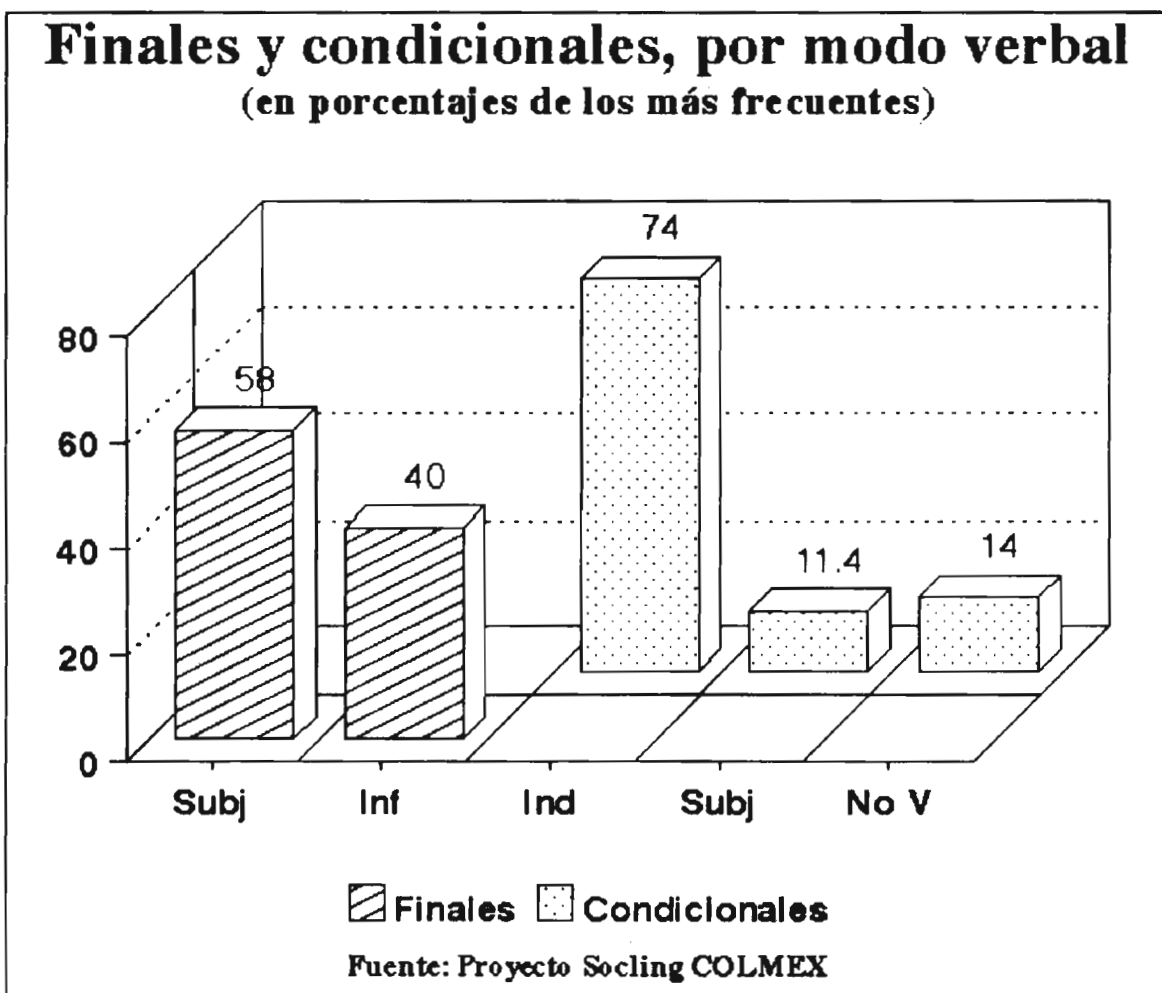


Figura 2. Modos en finales y condicionales

Aquí hay que recordar que, según Piaget (cf. supra, pp. 30-32), las nociones de espacio, causalidad, finalidad, son de las primeras que el niño construye; por lo tanto, podemos pensar que, a los seis años de edad, el niño tiene ya varios años manejando la expresión lingüística de las mismas; en otras palabras, quiero decir que parece ser que el niño aprende primero a usar el subjuntivo en otros contextos sintácticos tales como las formas negativas del imperativo ("no bebas", "no pegues nene", "no llores"¹³³), en las formas de habla indirecta (a los 2,4: "Dile que venga"¹³⁴, a los 2,8: "Mami, ven. Dijo mi Papi que vengarás"¹³⁵), en construcciones temporales o espaciales con cuando o con hasta que (a los 2,10: "cano tea (= cuando sea)"¹³⁶, a los 4,10: "hasta donde me digas tú", "hasta que toda la hoja esté dibujada"¹³⁷), incluso en los enunciados finales (como aquí se muestra); y, hasta después, en los condicionales. En este cuadro es evidente que el problema es su uso en los condicionales.

Tratando de encontrar una explicación, puede pensarse que en la vida cotidiana es más probable el uso del condicional con indicativo: expresa una vivencia quizá muchas veces reiterada: el niño sabe, por su experiencia diaria, que si se da una condición real y el condicional es verdadero, hay una consecuencia real:

¹³³ Hernández Pina, Teorías..., p. 247.

¹³⁴ Ibid., 273.

¹³⁵ De mis propios registros.

¹³⁶ Montes Giraldo, Esquema..., p. 263.

¹³⁷ Susana López Ornat, "La expresión de límites", en M. Siguán (ed.), Estudios sobre psicología del lenguaje infantil, Pirámide, Madrid, 1984, 167-184, p. 178.

- ... después [si acabo <la tarea> me voy a ver la tele]/...
- <en un juego> y... [si dicen blancos/ los blancos corretean a los negros] y ...
- <las manos> [si las tengo mucho muy sucias me las tengo que lavar con zacate]/...
- [Si hace algo mal en la escuela lo castigan] y él se siente muy triste pero...
- <su papá a sus hermanas> [si se portaron un poco mal las castiga en el rincón] y ...
- ...corren y... [si lo agarran ya las traí] y...
- <la mentira> es una peladez que... [si se lo dicen a sus papás / le pegan al niño]///

En cambio, como ya lo he dicho, expresar un enunciado condicional con subjuntivo implica que el niño ubique su pensamiento en una situación no real, no inmediata, no vivida; es decir, hipotética o potencial. Y esto, según lo ha descubierto Piaget (cf. supra, pp. 38-39), no es fácilmente accesible para un niño de seis años, puesto que se encuentra en un período de transición entre dos tipos de pensamiento: el pre-operacional, ligado al aquí y al ahora, y el operacional, que le permitirá desligarse de las situaciones inmediatas.

Véanse los siguientes enunciados, que evidentemente expresan una situación hipotética, pero nótese las dificultades para hacerlo:

- ¿Cómo? No te entendí
Que [si no bía aigre (no nos biera) sí sí nos biéramos morido] ¿verdá? morido///
- ¿Por qué <yo no podría ver tu sueño>?
Porque [si estuviéramos adentro de la cabeza/ pues sí víamos el sueño]///

- ... su mamá decía que no cogiera los cuchillos/ [si ella le juera hecho caso / no se juera cortado]///
- ¿Por qué crees tú que el sol está vivo?
Porque [si no estuviera vivo/ se quedara en la tierra / pero no dara luz]/ entonces todo el cielo se quedaría oscuro / muy oscuro / muy oscuro///
- ¿Y por qué se sueña?
Porque tienen ojos/ [si no jueran ojos pues no soñaban]///
- ¿Y se hubiera podido llamar "luna" el sol?
[Si el sol se llamara luna/ entonces el sol saliera de noche y la luna saliera de día]///

En estos ejemplos se puede notar, primero, que los niños que los produjeron ya son capaces de concebir situaciones hipotéticas, aun cuando todavía no dispongan de un manejo fluido de las formas lingüísticas correspondientes; y segundo, que las dificultades lingüísticas que se manifiestan en sus enunciados son de muy distintos tipos: desde las meramente fonéticas o las pertenecientes a registros poco educados, que pueden encontrarse también en el habla adulta (bía, biera, biéramos, juera); la confusión léxico-semántica que lleva al uso de un verbo por otro (ser por haber: "si le juera hecho caso"; o por tener: "si no jueran ojos"); las concordancias sintáctico-semánticas de tiempos y de modos verbales (copretérito de indicativo-antepretérito de subjuntivo: bía-biéramos morido; pretérito de subjuntivo-copretérito de indicativo: jueran-soñaban; pretérito de subjuntivo-pretérito de subjuntivo: llamara-saliera); la típica regularización infantil de verbos irregulares (morido por muerto, dara por diera); hasta la necesidad de crear formas verbales no existentes en el habla adulta (víamos).

Desde luego que hubo algunos niños que no tuvieron dificultades para producir enunciados condicionales con modo subjuntivo, como puede verse en los siguientes ejemplos:

- ¿Por qué no <está vivo un árbol>?
Porque el árbol tiene un tronco y nunca tiene ojos/ [si tuviera/ el árbol hablaría]///
- ¿Y las otras nueve <lunas> dónde están?
Están en otros países porque [si nada más hubiera una/ en otros países no se vería]/ nomás aquí se ve///
- ¿Por qué no puede ser mentira <que un niño chiquito diga que dos y dos son cinco>?
[Si fuera más grande ya sabría que dos y dos son cuatro/ no que dos y dos son cinco]///
- ¿Por qué <esa puerta no se pudo haber llamado "cama">?
Porque [si juera una cama debería de tener acá abajo patitas]///

Pero también hubo niños que ni siquiera podían concebir como posible la situación que se les planteaba (recuérdese que los guiones de las entrevistas fueron los mismos para todos los niños). Veamos algunos ejemplos sacados del material general.

- Si se pudiera abrir la cabeza de una persona sin que se muriera, ¿se podría ver el pensamiento?
- No
- ¿Y se podría oír?
- No porque ya está muerto (niño # 10)
- (La misma pregunta)
- No
- ¿Por qué no?
- Porque... ella tiene cerrada la cabeza (niña # 20)
- (La misma pregunta)
- No
- ¿Por qué?
- Porque no se abre (niña # 24)
- Si se pudiera abrir la cabeza de una persona sin que se muriera...
- No/ se tendrían que morir (niño # 56)

- (La misma pregunta)
- No
- A ver ¿por qué?
- Porque si le abre la cabeza se mueren y ya no ven lo que estuvo pensando (niño # 61)

Ante estas evidencias, quise averiguar si algunas características personales de los niños, o algunos factores de su ambiente socio-familiar estaban influyendo para que unos niños produjeran sin problemas los distintos tipos de enunciados, otros los produjeran con muchas peculiaridades, y otros quizá no los hubieran producido en nuestro corpus.

3.I.2. La influencia de características personales del niño

El siguiente paso del análisis fue averiguar qué influencia tenían sobre estos resultados algunas características personales de los niños: la edad, el sexo y el coeficiente intelectual.

3.I.2.a. La edad

A partir del hecho de que el proceso de adquisición se vincula con la edad de los niños, decidí investigar la relación entre los tres tipos de enunciados, el modo verbal que se utiliza en ellos, y la edad de los niños que los produjeron.

Ya mencioné que Piaget estipula que la edad no es garantía ninguna de que un niño se encuentre en una etapa determinada del desarrollo; sin embargo, dado que los niños de la muestra se encuentran precisamente en esa edad de transición de que hablaba arriba, y aunque la gama de edades es muy pequeña (14 meses de diferencia), quise averiguar qué sucedía si dividía a los niños en grupos de edad y tomaba solamente los niños que presentaban la diferencia más marcada; es decir, si tomaba solamente las edades extremas: los niños que se encontraban más cerca de los seis años, por un lado, y los que estaban más cerca de los siete, por el otro.

Dividí a los niños en cuatro grupos, que se distribuyeron de la siguiente manera:

CUADRO 3
Distribución de los niños, por grupos de edad

Código	Etiqueta	Frec	%	% Acum
1	pequeños (6-6,4)	16	26.2	26.2
2	chicos (6,5-6,7)	14	23.0	49.2
3	medianos (6,8-6,9)	20	32.8	82.0
4	grandes (6,10-7,1)	11	18.0	100.0
	TOTAL	61	100.0	

Cada uno de estos grupos produjo las siguientes cantidades de enunciados¹³⁸:

CUADRO 4
Número de enunciados, por grupo de edad

Código	Etiqueta	Frec	%	% Acum
1	pequeños	664	21.9	21.9
2	chicos	889	29.3	51.2
3	medianos	951	31.3	82.5
4	grandes	530	17.5	100.0
	TOTAL	3034	100.0	

Por otra parte, al introducir las variables individuales y sociales para ver qué efecto producían sobre la distribución original de los datos (cuadro 2), en la variable MODO-VERBAL eliminé la columna de los enunciados que no contienen el verbo explícito puesto que, obviamente, no pueden tener modo, y también

¹³⁸ En este trabajo no le presto mucha atención a las diferencias entre las cantidades de enunciados producidos por cada niño, o por cada grupo de niños, porque pueden deberse a diversos factores fuera de mi control, tales como el tipo de situación comunicativa en que se produjeron los enunciados, la posible diferencia social entre los niños y los investigadores, la capacidad de cada uno de éstos para elicitar el habla del niño, etc.

saqué los que utilizan modo imperativo, ya que no interesan en este estudio (además de que son sólo dos en todo el corpus, como se ve en el cuadro 2). Veamos los resultados en los dos grupos:

CUADRO 5
Tipo de relación, por modo verbal, en el grupo de los "pequeños"

Cifras:		Indica- tivo	Subjun- tivo	Infini- tivo	Total Rengl
Frec	% Rengl				
	% Col	1	2	4	
	% Total				
Causal	1	378		4	382
		99.0		1.0	59.5
		76.1		8.9	
		58.9		.6	
Final	2	3	91	40	134
		2.2	67.9	29.9	20.9
		.6	91.0	88.9	
		.5	14.2	6.2	
Condicional	3	116	9	1	126
		92.1	7.1	.8	19.6
		23.3	9.0	2.2	
		18.1	1.4	.2	
Total		497	100	45	642
Columna		77.4	15.6	7.0	100.0

CUADRO 6
 Tipo de relación, por modo verbal, en el grupo de los "grandes"

Cifras:		Indica- tivo	Subjun- tivo	Infini- tivo	Total Rengl
Frec	% Rengl				
% Col	% Total	1	2	4	
Causal	1	313	2	2	317
		98.7	.6	.6	62.0
		83.7	2.4	3.8	
		61.3	.4	.4	
Final	2		72	51	123
			58.5	41.5	24.1
			85.7	96.2	
			14.1	10.0	
Condicional	3	61	10		71
		85.9	14.1		13.9
		16.3	11.9		
		11.9	2.0		
Total		374	84	53	511
Columna		73.2	16.4	10.4	100.0

En comparación con el grupo de los "pequeños", los enunciados causales con indicativo de los "grandes" se producen en una proporción ligeramente menor: 98.7%; y también es menor la proporción de los causales con verbo en infinitivo: .6% vs. 1.0% en los pequeños.

Entre los enunciados finales, disminuyen los que utilizan el modo subjuntivo: de 67.9% en los pequeños, a 58.5%, y el uso del verbo en infinitivo aumenta de 29.9% en los pequeños, a 41.5%.

En los enunciados condicionales, el uso del indicativo disminuye, de 92.1% en los "pequeños", a 85.9% en los "grandes"; y el uso del subjuntivo aumenta a casi el doble: de 7.1% a 14.1%.

Para saber si las diferencias encontradas entre los dos grupos

de niños (en cada tipo de enunciados, por cada modo verbal utilizado) resultaban estadísticamente significativas, se compararon las proporciones que se presentaron en cada casilla, en ambos grupos de edad, y se encontró que, tomando como parámetro la prueba "t" de Student¹³⁹, las diferencias entre los enunciados causales no fueron significativas en ninguno de los dos modos verbales.

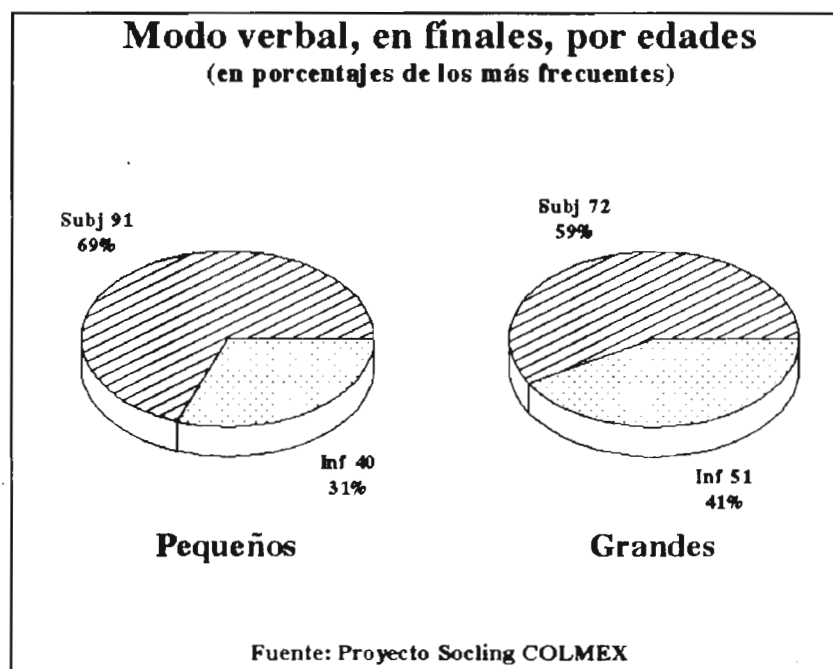


Figura 3. Finales, por modo, por edad

En cambio, las diferencias en los enunciados finales (véase la figura 3) sí lo fueron, tanto en los finales con subjuntivo ($t=1.567$, significativa al 6%) como en los de verbo en infinitivo ($t=1.950$, significativa

al 3%).

¹³⁹ El estadístico "t" de Student permite comparar proporciones en dos poblaciones. La hipótesis que se somete a prueba es: "las dos proporciones son iguales". Se decidió considerar un nivel de significación del 15% como máximo para la decisión de rechazar la hipótesis.

El nivel de significación **alfa** es la probabilidad con la que una diferencia como la calculada podría presentarse sólo por azar (esto es, sin que en las poblaciones exista la igualdad que se hipotetiza). La decisión de rechazar la hipótesis se toma con una confianza de $(1 - \text{alfa})\%$. Cf. Fernando Cortés y Rosa María Rubalcava, *Métodos estadísticos aplicados a la investigación en ciencias sociales: análisis de asociación*, El Colegio de México, México, 1987, 105-115. En este caso, la hipótesis se rechaza con una confianza de 85% $(1 - 15\%)$.

El valor de "t" y su nivel de significación se indican entre paréntesis en los casos en que las diferencias resultaron estadísticamente significativas. La probabilidad **alfa** se consideró en una cola de la distribución. Cf. Paul G. Hoel, *Elementary Statistics*, Wiley, New York, 1960, 122-124.

Agradezco la colaboración de los Profesores Rosa María Rubalcava y Fernando Cortés, tanto en la realización como en la interpretación de las mediciones estadísticas que se presentan en esta tesis.

L a s diferencias entre los enunciados condicionales (véase figura 4) también fueron estadísticamente significativas, tanto en los condicionales con indicativo (t=

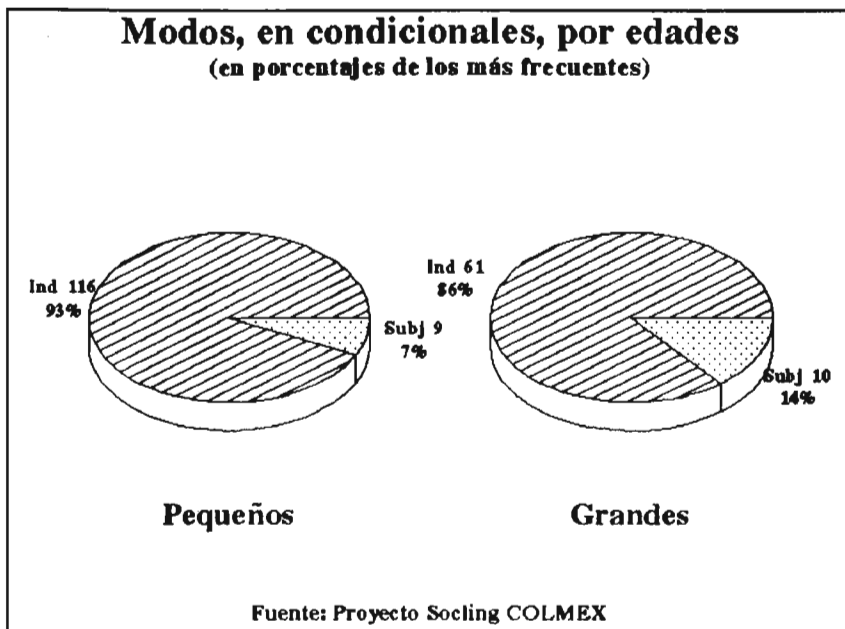


Figura 4. Condicionales, por modo, por edad 1.297, significativa al 10%) como en los de subjuntivo (t= 1.483, significativa al 7%).

Esto quiere decir que es muy improbable que una diferencia como la observada en estos dos grupos de edad obedezca al azar; o sea, que hay base estadística para apoyar la diferencia que se postula teóricamente.

Hasta aquí queda claro que la edad de los niños no estableció diferencias estadísticamente significativas en la producción de enunciados causales de ninguno de los dos modos; pero sí las estableció en el uso de los modos verbales, tanto en los enunciados finales como en los condicionales.

A pesar de que la gama de edades que aquí se maneja es muy pequeña, parecería que el uso del modo subjuntivo, con la edad, va cediendo el paso al verbo en infinitivo en los enunciados finales; pero apenas va ganando terreno en los condicionales. Por su parte,

el uso del verbo en infinitivo aparece mucho más en los enunciados finales que en los causales. Podemos suponer, entonces, que un estudio de este tipo, con una gama de edades más amplia, reflejaría con mayor nitidez estas tendencias.

Veamos cómo se presenta el uso de los modos en las demás variables.

3.I.2.b. El sexo

Una de las variables que con mayor frecuencia se emplea en los estudios de adquisición es el sexo. Es muy común encontrar que las niñas presentan una ligera superioridad en los indicadores que se manejan, y también es frecuente encontrar lo contrario; pero, dado que por lo general no se mide el grado de significación de esas diferencias, no se pueden comparar los resultados. En este estudio quise averiguar qué pasaba con esta variable en los enunciados analizados, aunque yo no esperaba ninguna diferencia entre niñas y niños. Aquí presento los dos cuadros.

CUADRO 7
 Tipo de relación, por modo verbal, en el grupo de las niñas

		Cifras:			Total Rengl
		Indica- tivo 1	Subjun- tivo 2	Infini- tivo 4	
Causal	1	932	5	9	946 59.7
		98.5	.5	1.0	
		79.2	2.0	5.8	
		58.8	.3	.6	
Final	2	11	207	144	362 22.8
		3.0	57.2	39.8	
		.9	81.5	93.5	
		.7	13.1	9.1	
Condicional	3	234	42	1	277 17.5
		84.5	15.2	.4	
		19.9	16.5	.6	
		14.8	2.6	.1	
Total Columna		1177 74.3	254 16.0	154 9.7	1585 100.0

CUADRO 8

Tipo de relación, por modo verbal, en el grupo de los niños

		Cifras: % Rengl % Col % Total	Indica- tivo 1	Subjun- tivo 2	Infini- tivo 4	Total Rengl
Causal	1		787	4	9	800
			98.4	.5	1.1	59.0
			77.9	1.9	6.8	
			58.1	.3	.7	
Final	2		1	180	123	304
			.3	59.2	40.5	22.4
			.1	84.9	92.5	
			.1	13.3	9.1	
Condicional	3		222	28	1	251
			88.4	11.2	.4	18.5
			22.0	13.2	.8	
			16.4	2.1	.1	
Total			1010	212	133	1355
Columna			74.5	15.6	9.8	100.0

Se advierte que las proporciones de los enunciados causales son prácticamente iguales en ambos grupos: en los de indicativo, 98.5% en las niñas frente a 98.4% en los niños; en los de verbo en infinitivo, 1.0% en las niñas frente a 1.1% en los niños. Las diferencias, por lo tanto, no resultaron significativas.

Los enunciados finales se presentaron en proporciones ligeramente superiores en los niños: en los finales con subjuntivo, 57.2% en las niñas frente a 59.2% en los niños; y en los finales con verbo en infinitivo, 39.8% en las niñas frente a 40.5% en los niños, pero las diferencias tampoco fueron significativas.

En cambio (véase figura 5), sí hubo diferencia en los enunciados condicionales con modo indicativo ($t = 1.314$,

significativa al 10%) y en los condicionales con subjuntivo ($t= 1.363$, también al 10%).

Esto quiere decir que las niñas presentaron una ligera superioridad, respecto a los niños, en cuanto a la producción de condicionales con

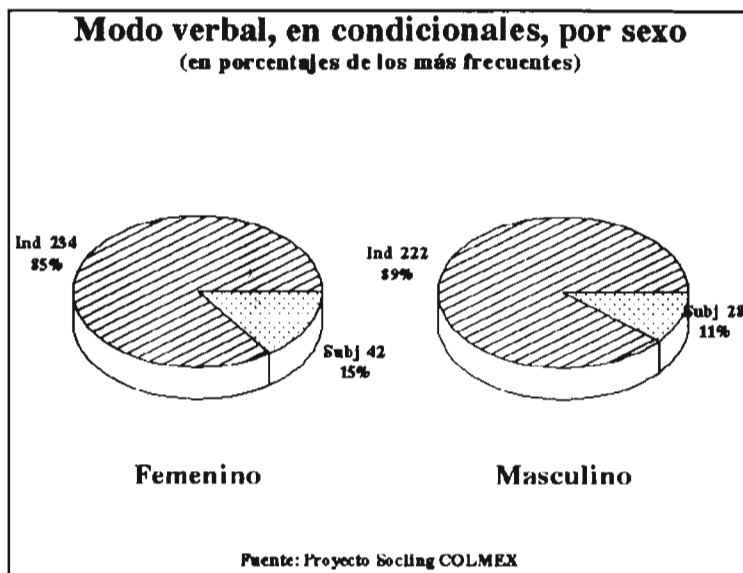


Figura 5. Modos, en condicionales, por sexo

subjuntivo; pero no me atrevo a aventurar ninguna explicación.

3.I.2.c. El coeficiente intelectual

Pasemos ahora a estudiar otro de los factores que pudiera influir en la producción de los tres tipos de enunciados que me interesan, y que es uno de los indicadores que más frecuentemente se utiliza para tratar de explicar diferencias en el lenguaje de los niños: el coeficiente intelectual (CI). Recuérdese que para el proyecto del que provienen los datos que aquí se analizan se aplicó el test WISC, que mide el CI en tres aspectos diferentes; para este estudio, el coeficiente intelectual se registró en 3 variables

correspondientes a las tres mediciones de esta prueba: CI verbal, CI ejecución y CI total (que reúne los dos anteriores).

Parto del supuesto de que una posible relación tanto del CI verbal como del CI ejecución con el uso de los modos verbales aportaría elementos en apoyo de la idea de que el desarrollo del lenguaje es independiente del desarrollo de la inteligencia (la de los investigadores de tendencia chomskiana, por ejemplo); o bien de los investigadores que creen que sí tienen que ver: que es necesario un cierto grado de desarrollo intelectual previo, para tener acceso a la comprensión (y en este caso a la producción) de ciertos tipos de estructuras lingüísticas (los de la escuela psicolingüística piagetiana, por ejemplo, por los que yo me inclino).

Primero, hice gráficas de dispersión de cada una de las formas de medición del WISC, por niño. Téngase presente que los primeros 20 niños son del grupo marginal, los segundos 20 son del grupo obrero y los últimos 20 son del grupo medio.

Veamos primero la gráfica del CI total. (Véase la figura 6). Se advierte que, mientras que los primeros 40 niños se mantienen en el rango comprendido entre los 75 y los 105 puntos, los últimos 20 se ubican entre los 95 y los 120 puntos; es decir que, mientras que sólo un niño marginal alcanzó 105 puntos, sólo un niño del grupo medio bajó a 86 puntos.

Después, de acuerdo con el puntaje que obtuvieron en cada una de las mediciones (CI verbal, CI ejecución y CI total), dividí a

los niños en 5 grupos¹⁴⁰ (véase el cuadro 9).

La primera intención fue comparar los grupos extremos, pero luego pensé que,

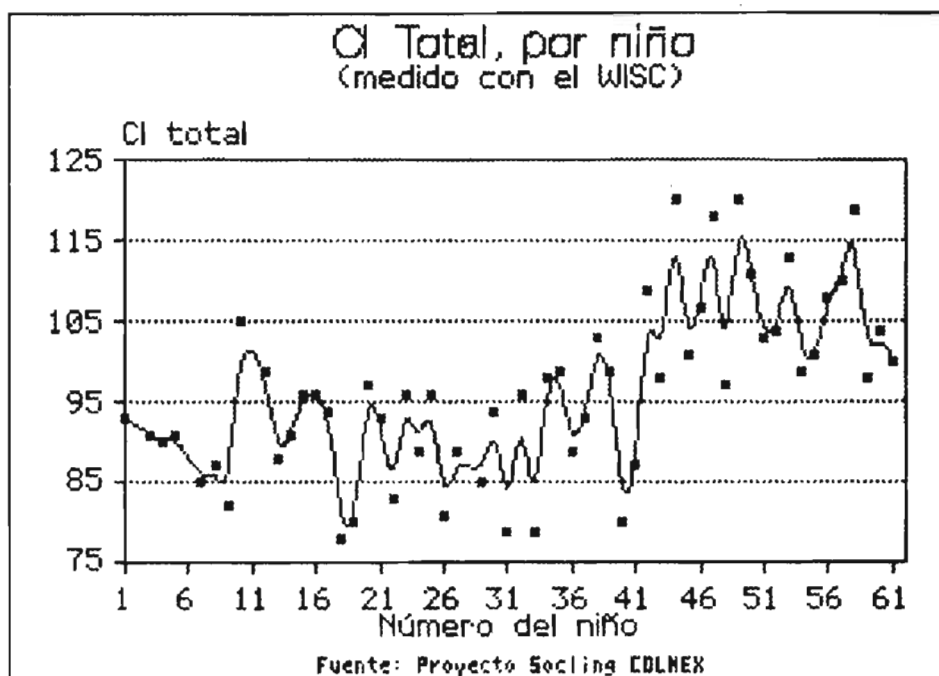


Figura 6. CI-Total, por niño

además de ser injusto, no sería legítimo comparar niños con un CI "inferior al normal" con niños de CI "superior al normal". Entonces decidí quedarme dentro del rango "normal" y comparar el grupo "normal bajo" con el "normal alto"; por lo tanto, en el caso de que aparecieran diferencias significativas, éstas constituirían una estimación conservadora de las que en realidad existen entre los niños.

Aun cuando las comparaciones que más me interesan son entre el CI verbal y el CI ejecución, empiezo por los resultados del CI total, como marco de referencia. Al agrupar los puntajes obtenidos en el CI total, los niños se distribuyeron así:

¹⁴⁰ Dado que la aplicación de esta prueba implica varias horas de trabajo y que sólo había una psicóloga para hacerlo, esta tarea se realizó simultáneamente a la grabación de las situaciones lingüísticas. Es por ello que en la muestra quedaron algunos niños con un puntaje inferior a 80, que es el que esta prueba establece para la inteligencia "normal". De cualquier manera, sólo quedó un niño con 75 puntos en el CI ejecución; los demás puntajes abajo de 80 fueron: 78 y 79. En las gráficas de dispersión puede apreciarse cuántos y de qué grupo en cada tipo de medición.

CUADRO 9
Distribución de los niños, por CI Total agrupado

Código	Etiqueta	Frec	%	% Válido	% Acum
1	inferior al normal (79-)	3	4.9	5.3	5.3
2	normal bajo (80-90)	14	23.0	24.6	29.8
3	normal medio (91-100)	23	37.7	40.4	70.2
4	normal alto (101-110)	11	18.0	19.3	89.5
5	superior al normal (111+)	6	9.8	10.5	100.0
.	no hay datos	4	6.6	----	
TOTAL		61	100.0	100.0	

Veamos los resultados de los dos grupos seleccionados.

CUADRO 10
Uso de los modos verbales, por tipo de relación, por CI total,
en el grupo normal bajo, dentro del rango "normal"

	Cifras: % Rengl % Col % Total	Indica-	Subjun-	Infini-	Total Rengl
		tivo 1	tivo 2	tivo 4	
Causal	1	393	3	6	402
		97.8	.7	1.5	56.4
		73.2	2.7	9.1	
		55.1	.4	.8	
Final	2	3	83	58	144
		2.1	57.6	40.3	20.2
		.6	75.5	87.9	
		.4	11.6	8.1	
Condicional	3	141	24	2	167
		84.4	14.4	1.2	23.4
		26.3	21.8	3.0	
		19.8	3.4	.3	
Total	537	110	66	713	
Columna	75.3	15.4	9.3	100.0	

CUADRO 11
 Uso de los modos verbales, por tipo de relación, por CI total,
 en el grupo normal alto, dentro del rango "normal"

		Cifras: % Rengl % Col % Total	Indica- tivo 1	Subjun- tivo 2	Infini- tivo 4	Total Rengl
Causal	1	274 97.2 74.5 52.4	3 1.1 3.5 .6	5 1.8 7.2 1.0	282 53.9	
	2	2 1.5 .5 .4	67 50.4 77.9 12.8	64 48.1 92.8 12.2	133 25.4	
	3	92 85.2 25.0 17.6	16 14.8 18.6 3.1		108 20.7	
	Total Columna	368 70.4	86 16.4	69 13.2	523 100.0	

Las proporciones de los dos tipos de enunciados causales se conservan muy parecidas entre sí; y por lo tanto, las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

En los enunciados finales, el grupo bajo produce más finales con subjuntivo (57.6%) que el grupo alto (50.4%), ($t= 1.284$, significativa al 10%). Los finales con verbo en infinitivo en ambos grupos se dan, naturalmente, en proporciones invertidas: en el grupo bajo los finales con verbo en infinitivo se dan en menor proporción: 40.3%, frente a 48.1% en el grupo alto ($t= 1.318$, significativa, al 9%).

En los enunciados condicionales con indicativo, el grupo bajo produce un poco menos que el grupo alto y en los de subjuntivo las

proporciones prácticamente se igualan; por lo que las diferencias no resultaron significativas.

Como en el caso de la edad, aquí también parece que el uso del modo subjuntivo va cediendo terreno en los enunciados finales, mientras que apenas lo va ganando en los enunciados condicionales; y por su parte, el uso del verbo en infinitivo también se da en mucho mayor proporción en enunciados finales que en causales.

Veamos ahora la gráfica que obtuve con la medición del CI verbal, por niño (véase la figura 7).

Aquí se advierte un ascenso un poco más gradual entre los grupos de niños, aunque el grupo medio sigue conservando los puntajes superiores.

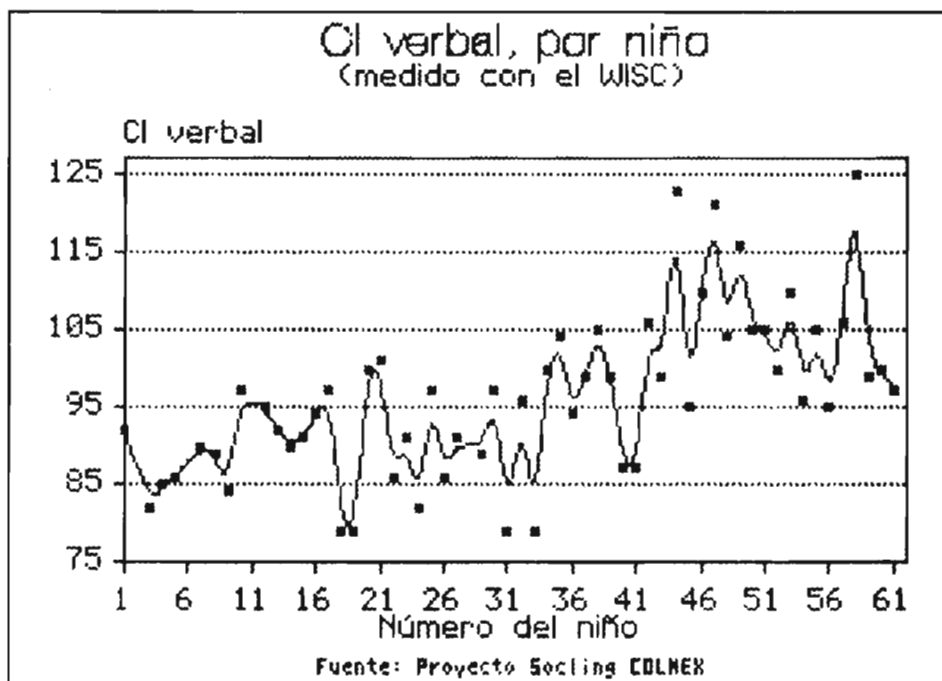


Figura 7. CI Verbal, por niño

En seguida se presenta el cuadro que muestra la manera en que se distribuyeron los niños al agruparlos de acuerdo con la medición del aspecto verbal del coeficiente intelectual.

CUADRO 12
Distribución de los niños, por CI Verbal agrupado

Código	Etiqueta	Frec	%	% Válido	% Acum
1	inferior al normal (79-)	4	6.6	7.0	7.0
2	normal bajo (80-90)	13	21.3	22.8	29.8
3	normal medio (91-100)	25	41.0	43.9	73.7
4	normal alto (101-110)	11	18.0	19.3	93.0
5	superior al normal (111+)	4	6.6	7.0	100.0
.	no hay datos	4	6.6		
TOTAL		61	100.0	100.0	

Ahora veamos los resultados en los dos grupos seleccionados.

CUADRO 13
Uso de los modos verbales, por tipo de relación, por CI Verbal,
en el grupo normal bajo, dentro del rango "normal"

	Cifras: % Rengl % Col % Total	Indica-	Subjun-	Infini-	Total Rengl
		tivo 1	tivo 2	tivo 4	
Causal	1	302	1	5	308
		98.1	.3	1.6	55.0
		72.4	1.2	8.1	
		53.9	.2	.9	
Final	2	2	72	56	130
		1.5	55.4	43.1	23.2
		.5	88.9	90.3	
		.4	12.9	10.0	
Condicional	3	113	8	1	122
		92.6	6.6	.8	21.8
		27.1	9.9	1.6	
		20.2	1.4	.2	
Total	417	81	62	560	
Columna	74.5	14.5	11.1	100.0	

CUADRO 14

Uso de los modos verbales, por tipo de relación, por CI Verbal, en el grupo normal alto, dentro del rango "normal"

		Cifras:			Total Rengl
		Indica- tivo	Subjun- tivo	Infini- tivo	
	% Rengl % Col % Total	1	2	4	
Causal	1	329 98.2 77.0 55.7	2 .6 2.2 .3	4 1.2 5.5 .7	335 56.7
	2	2 1.4 .5 .3	77 52.0 84.6 13.0	69 46.6 94.5 11.7	148 25.0
	3	96 88.9 22.5 16.2	12 11.1 13.2 2.0		108 18.3
	Total Columna	427 72.3	91 15.4	73 12.4	591 100.0

La medición del aspecto verbal del CI prácticamente no produjo diferencias en los enunciados causales de los dos grupos.

En los enunciados finales, ambos grupos los construyen más en modo subjuntivo pero, aunque el grupo bajo lo hace en una proporción un poco mayor y por consiguiente su proporción de finales con infinitivo es un poco menor, las diferencias no resultaron significativas.

Los enunciados condicionales también se presentan en mayor proporción con modo indicativo en ambos grupos pero, aunque el grupo bajo produce un poco más que el alto, la diferencia no fue significativa. La proporción de enunciados condicionales con

subjuntivo, menor en el grupo bajo (6.6%) que en el alto (11.1%), resultó significativa ($t= 1.195$, significativa al 11.5%).

Si comparamos estas cifras con las del CI total, advertimos que, primero, los enunciados causales se mantienen prácticamente sin cambios. Segundo, que en los enunciados finales con verbo en infinitivo, mientras que en el grupo alto bajan por CI verbal (46.6%) respecto a 48.1% en el CI total, en el grupo bajo la proporción sube, por CI verbal (43.1%), en relación con la que se dio por CI total (40.3%). Y tercero, que en los enunciados condicionales con modo subjuntivo las proporciones bajan en ambos grupos: en el grupo bajo, de 14.4% por CI total, a 6.6% por CI verbal; y en el alto, de 14.8% en el CI total a 11.1% en el CI verbal.

Aparentemente, el CI verbal tiene una influencia especial en la producción de enunciados finales con verbo en infinitivo y de condicionales con modo subjuntivo, que son los dos elementos sintácticos que han venido mostrando ser los que están en un proceso de aumento en su frecuencia de aparición en el corpus que analizamos: esta influencia se nota particularmente en el grupo bajo: mientras que produce un aumento en la producción de finales con verbo en infinitivo (de 40.3% a 43.1%), da lugar a un descenso en la producción de condicionales con subjuntivo (de 14.4% a 6.6%). En el grupo alto, produce un descenso en ambos tipos de enunciados: de 48.1% a 46.6% en los finales con infinitivo, y de 14.8% a 11.1% en los condicionales con subjuntivo.

Veamos ahora la gráfica de la medición del CI ejecución, por

niño. (Figura 8).

Advertimos un ascenso en los puntajes del grupo marginal, frente a un pequeño descenso en los otros dos grupos, más

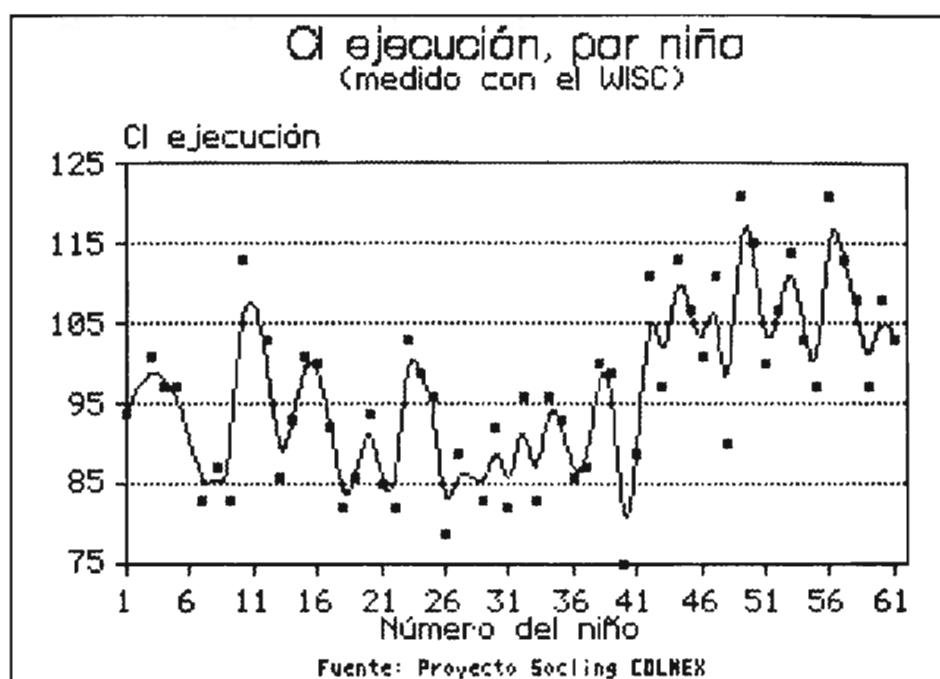


Figura 8. CI-Ejecución, por niño

marcado en el grupo obrero. Parece claro que la medición de habilidades intelectuales no ligadas con el lenguaje coloca a los niños marginales en mejor posición, que las que miden tanto el CI total como el aspecto verbal de ese coeficiente.

En seguida presento el cuadro que muestra la distribución de los niños, una vez agrupados de acuerdo con los puntajes que obtuvieron en la medición del CI ejecución.

CUADRO 15
Distribución de los niños, por CI Ejecución agrupado

Código	Etiqueta	Frec	%	% Válido	% Acum
1	inferior al normal (79-)	2	3.3	3.5	3.5
2	normal bajo (80-90)	16	26.2	28.1	31.6
3	normal medio (91-100)	19	31.1	33.3	64.9
4	normal alto (101-110)	11	18.0	19.3	84.2
5	superior al normal (111+)	9	14.8	15.8	100.0
.	no hay datos	4	6.6		
TOTAL		61	100.0	100.0	

Veamos ahora los resultados de esta medición del CI, por grupos extremos dentro del rango "normal", en relación con los tres tipos de relación (causal, final y condicional) y por el modo verbal que los niños utilizaron en cada uno de ellos.

CUADRO 16

Uso de los modos verbales, por tipo de relación, por CI ejecución, en el grupo normal bajo, dentro del rango "normal"

		Cifras:			Total Rengl
		Indica- tivo	Subjun- tivo	Infini- tivo	
	Cifras: % Rengl % Col % Total	1	2	4	
		Causal	1	496 98.8 79.7 61.9		2 .4 1.7 .2	4 .8 6.8 .5	502 62.7
Final	2	3 2.0 .5 .4	93 62.0 77.5 11.6	54 36.0 91.5 6.7	150 18.7
Condicional	3	123 82.6 19.8 15.4	25 16.8 20.8 3.1	1 .7 1.7 .1	149 18.6
Total Columna		622 77.7	120 15.0	59 7.4	801 100.0

CUADRO 17

Uso de los modos verbales, por tipo de relación, por CI ejecución, en el grupo normal alto, dentro del rango "normal"

	Cifras: % Rengl % Col % Total	Indica-	Subjun-	Infini-	Total Rengl		
		tivo 1	tivo 2	tivo 4			
Causal	1	291 99.0 80.4 59.5	2 .7 2.5 .4	1 .3 2.2 .2	294 60.1		
	Final	2	1 .9 .3 .2	69 60.0 85.2 14.1	45 39.1 97.8 9.2	115 23.5	
		Condicional	3	70 87.5 19.3 14.3	10 12.5 12.3 2.0		80 16.4
			Total	362	81	46	489
Columna			74.0	16.6	9.4	100.0	

La medición de habilidades intelectuales no verbales, es decir por medio de la ejecución de distintos tipos de actividades, sin intervención del lenguaje, produjo dos fenómenos que me parece interesante señalar en estos cuadros.

Habíamos venido constatando que, en los enunciados finales, el uso del modo subjuntivo siempre era mayor que el del verbo en infinitivo; y que éste iba apareciendo en proporciones mayores en el grupo de mayor edad (41.5% vs. 29.9%) y en los grupos de CI alto (48.1% vs. 40.3% en el CI total; y 46.6% vs. 43.1% en el CI verbal). En este cuadro, las proporciones bajan en ambos grupos, pero la tendencia se conserva: 39.1% en el grupo alto frente a

36.0% en el bajo.

Esto podría significar, primero, que el uso del verbo en infinitivo en los enunciados finales tiene cierta "dificultad" y, segundo, que ésta debe tener un fuerte ingrediente lingüístico (básicamente sintáctico, ya que el contenido semántico de las dos formas es el mismo), puesto que, por un lado, las proporciones que aparecen cuando se mide el CI verbal son más altas, en ambos grupos, que las que se dan cuando se mide el CI ejecución: 43.1% vs. 36.0% en el grupo bajo, y 46.6% vs. 39.1% en el alto; pero, por el otro, esas diferencias se invierten cuando se miden otros aspectos de la inteligencia, como veremos enseguida.

En los enunciados condicionales, el modo indicativo fue siempre el mayoritario y el subjuntivo parecía ser el que iba ganando terreno, tanto con la edad (7.1% vs. 14.1%) como con un CI alto (14.4% vs. 14.8% en el CI total y 6.6% vs. 11.1% en el CI verbal). En este cuadro, los condicionales con indicativo bajan un poco en ambos grupos, y la diferencia resultó significativa ($t = 1.015$, significativa al 15%). Los condicionales con subjuntivo presentan proporciones más altas, en ambos grupos, que las que se dieron por CI verbal: 16.8% vs. 6.6% en el grupo bajo, y 12.5% vs. 11.1% en el alto.

Esto puede interpretarse en el sentido de que, en la "dificultad" para usar el modo subjuntivo en los enunciados condicionales está presente, sí, un ingrediente lingüístico (sintáctico-semántico), pero está pesando más un ingrediente de tipo cognoscitivo puesto que, incluso, el CI ejecución invierte la

diferencia entre los grupos: 16.8% en el bajo vs. 12.5% en el alto.

Recuérdese que yo empecé este inciso con la idea de que una posible relación entre el uso de los modos verbales y los dos tipos de CI aportaría elementos en favor de una de las dos posiciones teóricas más importantes respecto a la adquisición del lenguaje. Pues bien, lo que me parece más interesante de todo esto es que, aunque no puede hablarse de una relación estrecha (puesto que sólo dos de las diferencias encontradas fueron estadísticamente significativas conforme el corte que establecimos), la tendencia, la asociación o el simple hecho de que el CI verbal produjo proporciones más altas de enunciados finales con infinitivo, parecería apoyar la idea de un desarrollo del lenguaje independiente de las demás capacidades intelectuales. Y, a su vez, el hecho de que el CI ejecución produjera proporciones más altas de enunciados condicionales con subjuntivo parecería hablar en favor de un desarrollo cognoscitivo previo, o por lo menos paralelo, al desarrollo del lenguaje¹⁴¹.

Volveremos sobre esto en el siguiente capítulo, cuando lleguemos al estudio de los rasgos sui generis en los distintos tipos de enunciados.

¹⁴¹ Ahora estoy convencida de que si hubiéramos dispuesto de un psicólogo piagetiano que hubiera clasificado a los niños de acuerdo con la etapa del desarrollo intelectual en que se encontraban (pre-operatoria u operatoria), las diferencias se habrían hecho más claras: quizá el uso de condicionales con subjuntivo se hubiera concentrado en los niños operatorios, puesto que es más probable que puedan desligarse del aquí y del ahora para acceder a lo potencial, a lo hipotético y, por ende, a su expresión lingüística en enunciados condicionales en modo subjuntivo. Quizá pueda explorarse como hipótesis de trabajo en un estudio posterior.

3.I.3 La influencia de factores socio-familiares

Una tercera fase del análisis consistió en explorar posibles relaciones entre el lenguaje de los niños y algunas características de su entorno socio-familiar.

3.I.3.a. La posición del niño entre sus hermanos

Otra variable que posiblemente influye en el desarrollo del lenguaje del niño es la posición que ocupa entre sus hermanos¹⁴². Puesto que de ella depende una mayor o menor variedad de posibles interlocutores, y por tanto, distintas oportunidades de interacción verbal, puede pensarse que, en principio, el niño que es el mayor tiene tres tipos de interlocutores: sus padres y otros adultos, sus amigos y compañeros de escuela y sus hermanos menores; el niño menor también tiene tres: sus padres, sus hermanos mayores y sus compañeros; pero el niño intermedio tiene cuatro: sus padres, sus hermanos mayores, sus compañeros y sus hermanos menores.

Para este estudio, agrupé a los niños de acuerdo con estas tres posiciones: el mayor (1), intermedio (2), o el menor (3) entre sus hermanos. Veamos primero la frecuencia con que aparecieron estos tres tipos de niños:

¹⁴² Recuérdese que, para el proyecto del que provienen los materiales de este estudio, se eliminó a los niños que eran hijos únicos. Sin embargo, en la muestra quedó una niña que era hija única, pero sus enunciados no los tomé en cuenta al utilizar esta variable.

CUADRO 18
Distribución de los niños, por posición entre sus hermanos

Código	Etiqueta	Frec	%	% Válido	% Acum
1	mayores	13	21.3	22.4	22.4
2	intermedios	38	62.3	65.5	87.9
3	menores	7	11.5	12.1	100.0
.	no hay datos	3	4.9		
TOTAL			61	100.0	

Ahora veamos el número de enunciados que produjo cada grupo de niños.

CUADRO 19
Número de enunciados, según la posición que ocupaban
los niños entre sus hermanos

Código	Etiqueta	Frec	%	% Válido	% Acum
1	Mayor	813	26.8	26.8	26.8
2	Intermedio	1827	60.2	60.5	73.2
3	Menor	381	12.6	12.7	100.0
.	no hay datos	13	.4		
Total		3034	100.0	100.0	

Veamos cómo se presenta el uso de los modos verbales, por tipo de relación, en los niños que eran los más chicos de su familia en el periodo de la grabación de las situaciones.

CUADRO 20
Uso de los modos verbales, por tipo de relación,
en los niños que eran los menores entre sus hermanos

		Cifras:			Total Reogl	
		Frec	Indica-	Subjun-		Infini-
	% Rengl % Col	1	tivo	tivo	tivo	
						% Total	1	2	4
Causal	1		242		2	244
			99.2		.8	65.4
			84.6		5.4	
			63.9		.5	
Final	2		3	38	35	76
			3.9	50.0	46.1	20.4
			1.0	76.0	94.6	
			.8	10.0	9.4	
Condicional	3		41	12		53
			77.4	22.6		14.2
			14.3	24.0		
			11.0	3.2		
Total			286	50	37	373
Columna			76.7	13.4	9.9	100.0

Observamos, primero, que los enunciados causales con modo indicativo se presentan, como en todos los cuadros anteriores, en una altísima proporción (99.2%); y, por consiguiente, los de verbo en infinitivo lo hacen en una proporción mínima (.8%).

Los enunciados finales se producen en 50.0% en modo subjuntivo, mientras que el verbo en infinitivo se presenta con una proporción de 46.1%.

En los enunciados condicionales, el modo indicativo se presenta en 77.4% de los casos, mientras que el subjuntivo lo hace en 22.6% (la proporción más alta en todos los cuadros anteriores, incluyendo el cuadro general).

Veamos qué pasa en el grupo de los niños intermedios.

CUADRO 21
Uso de los modos, por tipo de relación, en los niños que ocupaban un lugar intermedio entre sus hermanos

Cifras:		Indica- tivo	Subjun- tivo	Infini- tivo	Total Rengl
% Rengl	% Col				
% Total		1	2	4	
Causal	1	1039	6	10	1055
		98.5	.6	.9	59.7
		77.2	2.1	7.4	
		58.8	.3	.6	
Final	2	3	234	123	360
		.8	65.0	34.2	20.4
		.2	81.8	91.1	
		.2	13.2	7.0	
Condicional	3	304	46	2	352
		86.4	13.1	.6	19.9
		22.6	16.1	1.5	
		17.2	2.6	.1	
Total		1346	286	135	1767
Columna		76.2	16.2	7.6	100.0

Los enunciados causales con modo indicativo se mantienen, como ya casi se ha vuelto costumbre (98.5%); y los de verbo en infinitivo, también (.9%). Por otra parte, comparado con el grupo de los menores, en este grupo bajan los dos indicadores que han venido mostrando ser los más importantes: el uso del verbo en infinitivo en los enunciados finales baja de 46.1% en los niños menores a 34.2% en este grupo.

En los condicionales, el uso del modo subjuntivo baja de 22.6% en los niños menores a 13.1% en los intermedios.

Veamos ahora cómo se presenta el uso de los modos en el grupo de los niños que eran los mayores de su familia.

CUADRO 22

Uso de los modos, por tipo de relación, en los niños que eran los mayores entre sus hermanos

Cifras:		Indica- tivo	Subjun- tivo	Infini- tivo	Total Rengl
Frec	% Rengl				
% Col	% Total	1	2	4	
Causal	1	363	3	6	372
		97.6	.8	1.6	56.6
		80.7	2.9	5.7	
		55.3	.5	.9	
Final	2	1	90	99	190
		.5	47.4	52.1	28.9
		.2	88.2	94.3	
		.2	13.7	15.1	
Condicional	3	86	9		95
		90.5	9.5		14.5
		19.1	8.8		
		13.1	1.4		
Total		450	102	105	657
Columna		68.5	15.5	16.0	100.0

Al comparar los enunciados causales de los tres grupos, puede observarse que se mantienen en proporciones muy similares. Las diferencias no fueron estadísticamente significativas¹⁴³.

En este grupo de niños mayores, la proporción del uso del modo subjuntivo en los enunciados finales (47.4%) es menor que la de los niños menores (50.0%), pero la diferencia es más notable en relación con los intermedios, quienes dieron 65.0% (Ji-cuadrada = 18.026, significativa al .001%).

¹⁴³ Para someter a prueba hipótesis sobre la "igualdad entre más de dos proporciones" se utilizó el estadístico Ji-cuadrada. Este estadístico se calcula a partir de las diferencias entre las proporciones observadas y las esperadas, que se generan a partir de una proporción "combinada" ("pooled") de las proporciones cuya igualdad (o diferencia) se postula.

El nivel de significación (véase la nota 139) para la decisión de rechazar la hipótesis fue el porcentaje indicado entre paréntesis en cada caso. Cf. John E. Freund, Mathematical Statistics, Prentice Hall, New Jersey, 1962, 276-279.

El uso del verbo en infinitivo sube en los mayores a 52.1%, frente a los menores: 46.1%; pero este aumento es mucho mayor en relación con los intermedios, que dieron 34.2% (Ji-cuadrada = 17.288, significativa al .001%).

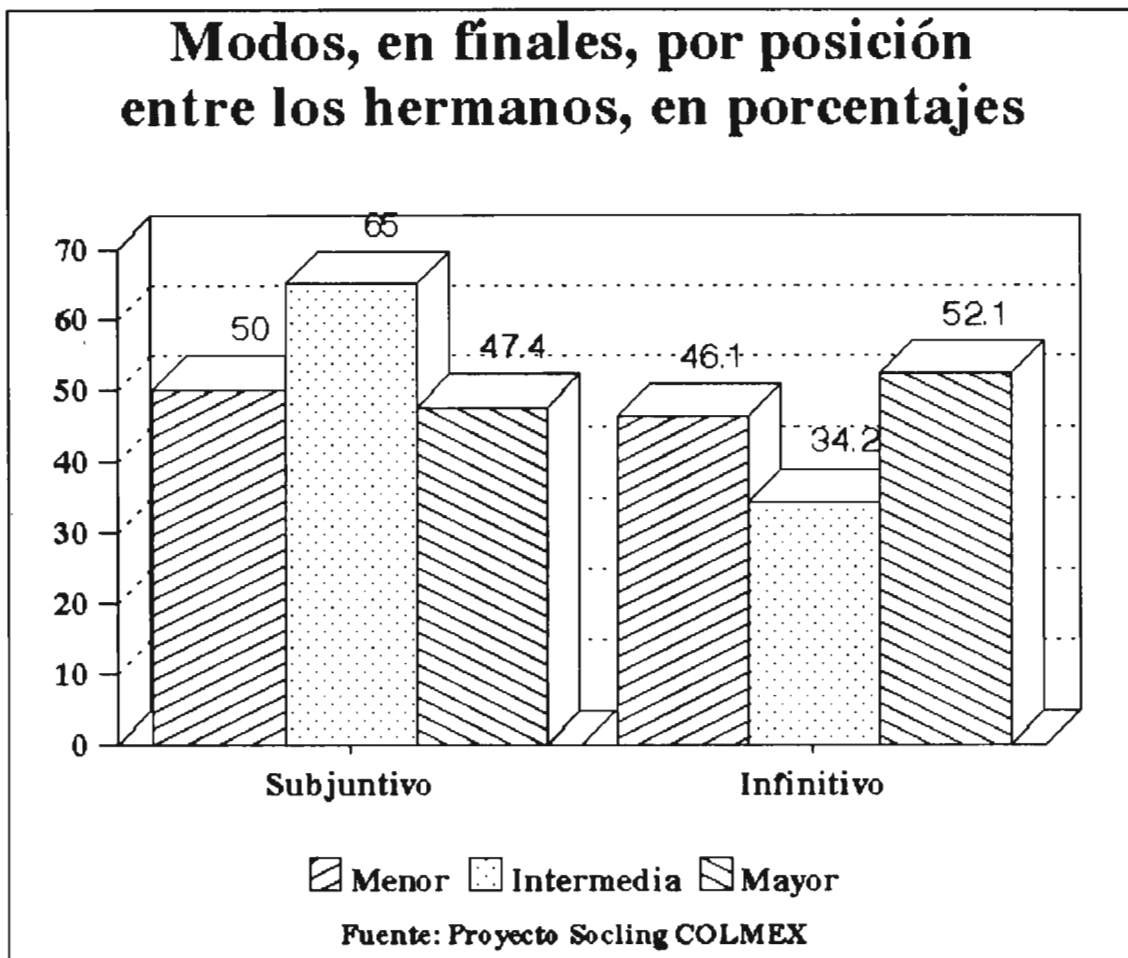


Figura 9. Finales, por modo, por posición entre los hermanos

Al comparar los enunciados finales de los tres grupos (véase figura 9) tenemos que, respecto al uso del verbo en infinitivo, los niños mayores son los que los producen en mayor proporción, los siguen los menores, y luego los intermedios, de manera que estos últimos quedan en desventaja en relación con los otros dos grupos.

En los enunciados condicionales, el uso del modo indicativo en

los niños mayores fue el más alto en todos los cuadros: 90.5%, junto a 86.4% de los niños intermedios y a 77.4% de los menores (Ji-cuadrada = 4.986, significativa al 10%).

Curiosamente, el uso del subjuntivo en el grupo de los mayores es el más bajo de los tres grupos, de manera que la presencia de este indicador disminuye gradualmente: de 22.6% en los niños menores, a 13.1% en los intermedios y a sólo 9.5% en los mayores (Ji-cuadrada de 5.196, significativa al 8%).

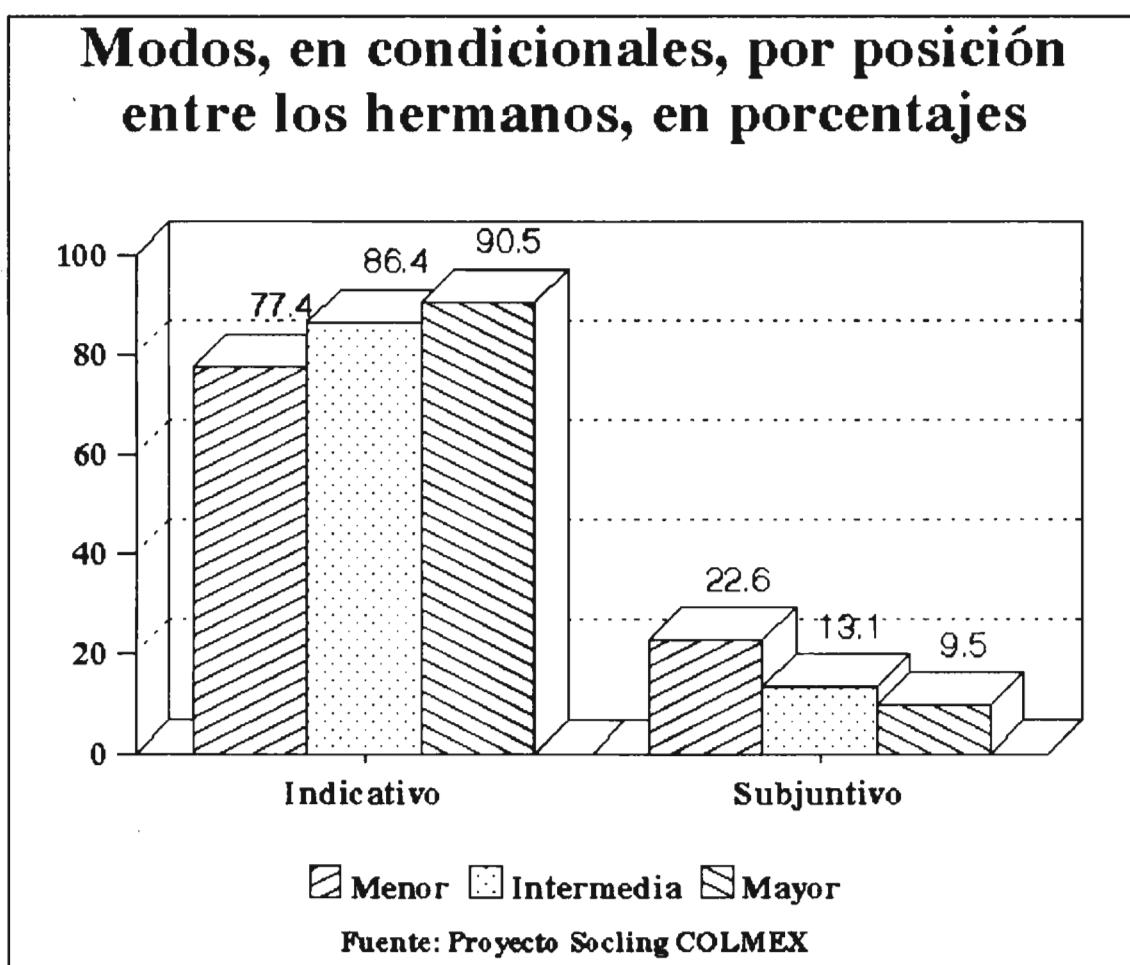


Figura 10. Condicionales, por modo, por posición entre los hermanos

Por otra parte, contra lo que pudiera esperarse, en la

producción de enunciados condicionales con subjuntivo (véase figura 10) los niños menores tienen una indudable ventaja: son los que los produjeron en mayor proporción: 22.6%, frente a 13.1% de los intermedios y 9.5% de los mayores.

Veamos las cifras de los tres grupos en un cuadro.

Cuadro 23
Uso de los modos verbales, por tipo de enunciado y
por posición entre los hermanos

	FINAL		CONDICIONAL	
	Subjuntivo	Infinitivo	Indicativo	Subjuntivo
Menor	50.0%	46.1%	77.4%	22.6%
Intermedio	65.0%	34.2%	86.4%	13.1%
Mayor	47.4%	52.1%	90.5%	9.5%

Parece ser que, a diferencia de lo que había esperado, la posición intermedia entre los hermanos no fue favorable en ninguno de los dos indicadores sino que, por el contrario, en el caso del uso del verbo en infinitivo en los enunciados finales, constituyó una desventaja en comparación con las otras dos posiciones. En los enunciados condicionales con subjuntivo los niños intermedios se colocaron entre los otros dos grupos.

La posición de hermano mayor resultó ser la más favorable para la producción de enunciados finales con verbo en infinitivo: 52.1% (la más alta en todos los cuadros anteriores). En cambio, los niños menores produjeron la proporción más alta de enunciados condicionales con subjuntivo: 22.6% (también la más alta en todos los cuadros).

Al tratar de encontrar una explicación (aun cuando sea post

factum), hay que tener en cuenta que, ser el hermano menor a los seis años de edad, significa que todas las interacciones del niño en la familia se realizan con personas mayores que él; es decir, que tienen grados superiores de manejo del lenguaje y que le presentan modelos lingüísticos más elaborados; él tiene que hacer un esfuerzo por desenvolverse y por hacer sentir su presencia en ese contexto. Además, no hay que olvidar la atención especial y las consideraciones que todos los miembros de una familia tienen para con el más pequeño. Quizá esto pueda explicar el hecho de que estos niños han avanzado más rápido en la adquisición de las estructuras en estudio.

Por su parte, ser el hermano mayor a los seis años de edad, significa que gran parte de su interacción lingüística, por lo menos en la familia, la realiza con niños más pequeños, cuyo manejo del lenguaje se encuentra en etapas anteriores a la suya y, por lo tanto, sus modelos de lenguaje serán menos sofisticados que el propio y le presentarán menos retos para la comunicación.

Sin embargo, sigue pendiente una posible explicación sobre el hecho de que los niños mayores, por un lado, fueron los que produjeron la mayor proporción de enunciados finales con verbo en infinitivo; al mismo tiempo que, por el otro, fueron los que dieron la proporción más baja de condicionales con subjuntivo. Si consideramos que el primer indicador tiene una mayor carga sintáctica, aparentemente se podría pensar que estos niños están más adelantados en su dominio; mientras que el segundo, con un mayor peso cognoscitivo, en estos niños va a la zaga.

A manera de resumen podemos decir que, de todas las variables que hemos utilizado hasta ahora, la posición que ocupa el niño entre sus hermanos ha sido la que ha establecido las diferencias más altamente significativas en la producción de los enunciados que estudiamos: en los enunciados finales con verbo en infinitivo, los niños mayores produjeron la proporción más alta de todos los cuadros anteriores; pero fueron los menores los que dieron la más alta en la producción de condicionales con subjuntivo.

3.I.3.b. La influencia del grupo social

En el apartado correspondiente a los aspectos sociales de la adquisición del lenguaje (cf. supra, pp. 66-72), traté de mostrar que es abundante la bibliografía que muestra una relación entre el entorno social en que un niño vive y su desarrollo lingüístico. En ese apartado expresé también mi preocupación en el sentido de que no debe pensarse que esa relación es automática, sino que, por lo menos en nuestro país, debería avanzarse en el sentido de investigar a fondo los mecanismos a través de los cuales la pertenencia a un determinado grupo social va provocando diferencias en los niños de los distintos grupos, de manera que, a la larga (o quizá a la corta), se traduce en diferencias en el lenguaje.

Recordemos que en este estudio se considera al "grupo social" sólo como el indicador más inmediato de una situación familiar global, con una dinámica distinta en cada grupo; y se aprovecha el hecho de que los niños de la muestra fueron seleccionados de

acuerdo con criterios sociológicos que los clasifican en tres grupos (marginal, obrero y medio), para investigar una posible relación entre esta variable y la frecuencia de aparición de los tres tipos de enunciados, separados por modo verbal.

El cuadro que sigue presenta los resultados en el grupo marginal.

CUADRO 24
Tipo de relación, por modo verbal, en el grupo marginal

		Cifras:			Total Rengl
		Indica- tivo	Subjun- tivo	Infini- tivo	
	% Rengl % Col	1	2	4	
		% Total			
Causal	1	312	1	2	315
		99.0	.3	.6	59.2
		83.6	1.0	3.4	
		58.6	.2	.4	
Final	2	1	94	57	152
		.7	61.8	37.5	28.6
		.3	94.0	96.6	
		.2	17.7	10.7	
Condicional	3	60	5		65
		92.3	7.7		12.2
		16.1	5.0		
		11.3	.9		
Total		373	100	59	532
Columna		70.1	18.8	11.1	100.0

Se recordará que la proporción de las frecuencias totales de los tres tipos de enunciados en el cuadro general fue: causales 57.8%, finales 22.0% y condicionales 20.2%. En el grupo de los niños marginales, los enunciados causales aumentaron a 59.2% y los finales a 28.6%, pero los condicionales disminuyeron a 12.2%.

Como hemos venido constatando en todos los cuadros anteriores, los enunciados causales con indicativo se presentan en una proporción altísima y muy similar, en este grupo: 99.0%; y los de infinitivo: .6%.

La proporción de los enunciados finales con verbo en infinitivo (37.5%) baja en comparación con la del cuadro general (40.0%), en tanto que, naturalmente, la de los finales con subjuntivo (61.8%) sube en comparación con la del cuadro general (58.0%).

La diferencia en los enunciados condicionales es más notable: eliminando del cuadro general las dos columnas que no hemos tomado en cuenta en los cuadros subsiguientes (la de no verbo y la de modo imperativo), los condicionales con indicativo en el cuadro general ocupan 86% y entre los niños marginales 92.0%. La proporción de los condicionales con subjuntivo también cambia: en el cuadro general ocupan 13% y en este grupo 7.7%.

La producción de los dos indicadores lingüísticos que hemos venido estudiando (el verbo en infinitivo en los enunciados finales y el modo subjuntivo en los condicionales), en el grupo de los niños marginales se da en proporciones inferiores a las del cuadro general, que representa el promedio de todos los niños de la muestra.

Veamos ahora los resultados en el grupo obrero.

CUADRO 25
Tipo de relación, por modo verbal, en el grupo obrero

		Cifras:				
		Frec				
		% Rengl	Indica-	Subjun-	Infini-	Total
		% Col	tivo	tivo	tivo	
		% Total	1	2	4		Rengl
Causal	1	764	4	9	777	
		98.3	.5	1.2	60.0	
		75.9	2.3	8.0		
		59.0	.3	.7		
Final	2	5	141	101	247	
		2.0	57.1	40.9	19.1	
		.5	80.1	90.2		
		.4	10.9	7.8		
Condicional	3	238	31	2	271	
		87.8	11.4	.7	20.9	
		23.6	17.6	1.8		
		18.4	2.4	.2		
Total		1007	176	112	1295	
Columna		77.8	13.6	8.6	100.0	

En comparación con el grupo marginal, se observa una diferencia en la frecuencia total de ambos tipos de enunciados: en el grupo marginal los enunciados finales se dieron en 28.6%, y en este grupo disminuyeron a 19.1%; mientras que los condicionales, al contrario, aumentaron: de 12.2% en el grupo marginal, a 20.9% en este grupo.

Los enunciados causales con modo indicativo, como ya se ha vuelto costumbre, se presentan en una muy alta proporción: 98.3%, y los de indicativo 1.2%.

Entre los enunciados finales, los niños del grupo obrero produjeron más finales con verbo en infinitivo (40.9%) que los del grupo marginal (37.5%) y, por consiguiente, menos finales con

subjuntivo (57.1% vs. 61.8%).

En los enunciados condicionales, los niños del grupo obrero produjeron una proporción menor de condicionales con indicativo que los del grupo marginal (87.8% vs. 92.3%) y, por lo tanto, una proporción mayor de condicionales con subjuntivo (11.4% vs. 7.7%).

Con excepción de los enunciados causales, que han venido permaneciendo casi sin cambios en todos los cuadros, y que aquí se mantienen, las proporciones de los enunciados del grupo obrero son superiores a las del grupo marginal. Además, se parecen mucho a las del cuadro general; es decir, los niños de este grupo se mantienen en el promedio general de la muestra.

Veamos qué pasa en el grupo medio.

CUADRO 26
Tipo de relación, por modo verbal, en el grupo medio

Cifras:					
	Frec				
	% Rengl	Indica-	Subjun-	Infini-	Total
	% Col	tivo	tivo	tivo	Rengl
	% Total	1	2	4	
Causal	1	643	4	7	654
		98.3	.6	1.1	58.8
		79.7	2.1	6.0	
		57.8	.4	.6	
Final	2	6	152	109	267
		2.2	56.9	40.8	24.0
		.7	80.0	94.0	
		.5	13.7	9.8	
Condicional	3	158	34		192
		82.3	17.7		17.3
		19.6	17.9		
		14.2	3.1		
Total		807	190	116	1113
Columna		72.5	17.1	10.4	100.0

En este grupo vemos que las proporciones de las frecuencias totales de los enunciados causales se mantienen muy parecidas a las del cuadro general: causales: 57.8% vs. 58.8% en este grupo; las de los finales aumentan un poco: 22.0% vs. 24.0%; pero las de los condicionales bajan, de 20.2% en el cuadro general, a 17.3%.

Los enunciados causales con indicativo siguen en una muy alta proporción: 98.3% y los de indicativo: 1.1%.

En los enunciados finales, comparados con las cifras del cuadro anterior, la proporción de los que tienen verbo en infinitivo se mantiene prácticamente igual (40.9% vs. 40.8%) y, por supuesto, también es muy parecida la de los finales con subjuntivo (57.1% vs. 56.9%).

En los enunciados condicionales, disminuyen los de indicativo, de 87.8% en el grupo obrero a 82.3% en este grupo, y desde luego, aumentan los condicionales con subjuntivo, de 11.4% en el grupo obrero a 17.7% en el grupo medio.

Las proporciones de los enunciados del grupo medio son casi iguales a las del grupo obrero, excepto la de los condicionales con subjuntivo, que es mayor en aquéllos (17.7% vs. 11.4%).

Al comparar los tres cuadros anteriores entre sí, se advierte que los dos tipos de enunciados causales son muy parecidos entre los tres grupos, por lo que las diferencias no fueron significativas.

La proporción de uso del verbo en infinitivo en los enunciados finales aumenta del grupo marginal a los otros dos (que dieron

proporciones prácticamente iguales); por consiguiente, el uso del subjuntivo va disminuyendo, pero las diferencias entre los tres grupos tampoco resultaron significativas.

En los enunciados condicionales, es precisamente el uso del modo subjuntivo el que aumenta, y de manera mucho más clara, mientras que, desde luego, el uso del indicativo disminuye. Veámoslo en un cuadro.

CUADRO 27
Uso de los modos verbales, por tipo de enunciado y
por grupo social

	FINAL		CONDICIONAL	
	Subjuntivo	Infinitivo	Indicativo	Subjuntivo
Marginal	61.8%	37.5%	92.3%	7.7%
Obrero	57.1%	40.9%	87.7%	11.4%
Medio	56.8%	40.8%	82.3%	17.7%

En los enunciados condicionales (véase figura 11), la diferencia es mucho más marcada entre los tres grupos: los niños del grupo marginal producen una proporción mayor de condicionales con indicativo (92.3%) que los del grupo obrero (87.7%); y éstos, a su vez, una proporción mayor que los del grupo medio (82.3%). Estas diferencias sí resultaron significativas (Ji-cuadrada = 5.044, significativa al 9%).

Las diferencias en los condicionales con subjuntivo (7.7% en los marginales, 11.4% en los obreros y 17.7% en los medios) también resultaron significativas (Ji-cuadrada de 5.837, significativa al 6%).

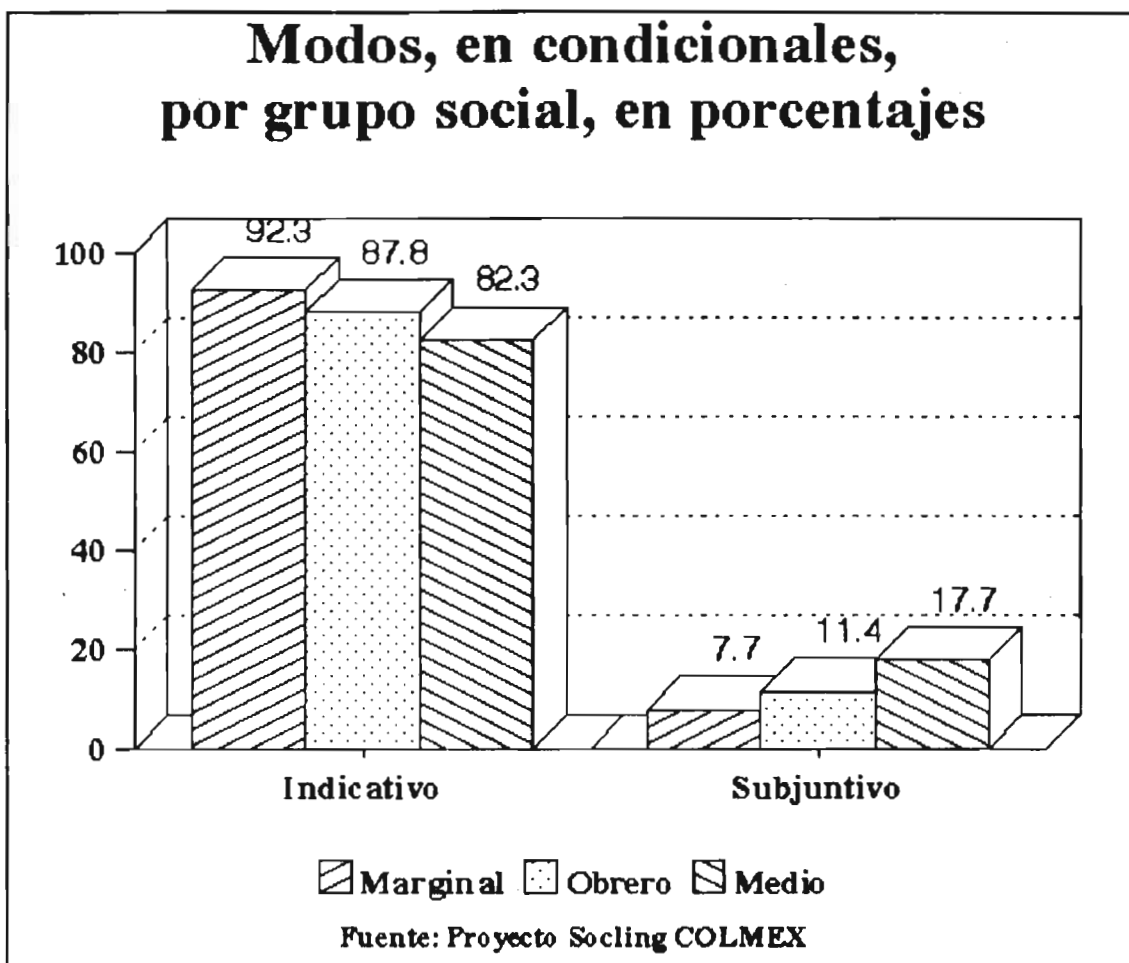


Figura 11. Condicionales, por modo, por grupo social

Podemos decir que, en esta investigación, el origen social de los niños fue un factor que influyó de manera distinta en los diferentes tipos de enunciados que estudiamos: no en todos ni en el mismo grado. Veamos.

De la misma manera que ni la edad, ni el sexo, ni los distintos aspectos del CI, ni la posición entre los hermanos influyeron en la producción de enunciados causales, el grupo social tampoco influyó en ellos, puesto que éstos se produjeron siempre en proporciones altísimas, muy similares, y las diferencias nunca fueron estadísticamente significativas.

En los enunciados finales, el uso del verbo en infinitivo se dio en proporciones casi iguales en los grupos obrero y medio (40.9% y 40.8%, respectivamente), mientras que en el grupo marginal bajó a 37.5%. Parecería que el grupo marginal se encuentra por abajo de los otros dos grupos en cuanto a la producción de los enunciados que hemos considerado como de mayor carga sintáctica: los finales con verbo en infinitivo, pero las diferencias no fueron significativas estadísticamente.

En los enunciados condicionales, el uso del modo indicativo fue disminuyendo gradualmente de un grupo al otro: 92.3% en el grupo marginal, 87.8% en el grupo obrero y 82.3% en el medio: y las diferencias sí fueron significativas. Los condicionales con subjuntivo, por consiguiente, fueron aumentando: 7.7% en el grupo marginal, 11.4% en el obrero y 17.7% en el medio. Los enunciados que consideramos con una mayor carga cognoscitiva establecieron una diferencia mayor y más clara entre los tres grupos: el grupo marginal permaneció abajo de los otros dos, se dio una diferencia más notable entre el grupo obrero y el medio, que fue el que dio la proporción más alta, y las diferencias también fueron estadísticamente significativas.

Y, para terminar este capítulo, diremos que los resultados de esta parte de la investigación realizada pueden resumirse como sigue:

1. En términos de su frecuencia de aparición en el corpus, los tres tipos de enunciados se presentaron en el sentido esperado; es decir, en orden descendente: causales, finales y condicionales,

aunque entre los finales y los condicionales la diferencia no fue muy notable.

2. El modo verbal utilizado en cada tipo de enunciado fue un factor muy importante para marcar diferencias entre ellos. La utilización del modo subjuntivo en los finales y en los condicionales los separó muy claramente: la gran mayoría de los enunciados con subjuntivo fue de enunciados finales y sólo 15% fue de condicionales.

3. Al agrupar los enunciados de acuerdo con características personales (edad, sexo y CI) y socio-familiares (posición entre los hermanos y grupo social) de los niños que los produjeron, los resultados podrían interpretarse en un sentido que iría de acuerdo con mis hipótesis de trabajo iniciales.

a. Yo había planteado que los enunciados causales, puesto que expresan una noción ya formada en el niño de seis años, y en una de sus formas sólo requieren del modo indicativo, que es el más usual en la lengua, no le presentan al niño dificultad ni lingüística ni cognoscitiva y, por tanto, serían los más frecuentes en el corpus y no presentarían mayores problemas. Los resultados mostraron varios hechos que parecen apoyar esa idea: los enunciados causales fueron los más frecuentes en el corpus y se presentaron en proporciones muy similares en todos los cuadros; el uso del modo indicativo en los enunciados causales fue abrumadoramente mayoritario (alrededor de 98%) en comparación con el del infinitivo; y las diferencias entre los grupos no fueron estadísticamente significativas en ninguna de las variables.

b. Sobre los enunciados finales, la expectativa inicial se había planteado en términos de que, puesto que expresan una noción también ya formada en el niño de seis años, pero en una de sus formas requieren del modo subjuntivo, que es más complejo en la lengua, no le presentarían al niño dificultad cognoscitiva, pero sí lingüística; por ello, serían menos frecuentes que los causales. Los resultados muestran que, efectivamente, los enunciados finales se presentaron en una cantidad mucho menor que los causales; y que, separándolos por el modo verbal, el uso del modo subjuntivo aparece en una proporción mayoritaria en comparación con el del infinitivo (en porcentajes de alrededor de 60% vs. 40% respectivamente). Además, el uso de los dos modos verbales en los enunciados finales fue sensible a la influencia de tres de las variables que utilizamos (edad, CI total y posición entre los hermanos), y las diferencias resultaron estadísticamente significativas. Esto lo interpreté en el sentido de que, en efecto, los enunciados finales tenían una "dificultad" lingüística; y que ésta debía tener un fuerte ingrediente sintáctico, ya que el contenido semántico de las dos formas era el mismo.

c. Respecto a los enunciados condicionales, mi expectativa inicial se había planteado en la siguiente forma. Este tipo de enunciados implica que el niño ubique su pensamiento en una situación no real, no inmediata, sino hipotética o potencial (y el pensamiento hipotético apenas se está formando en la mente del niño de seis años); y además, desde el punto de vista lingüístico, en una de sus formas necesita del uso del modo subjuntivo (que es más

complejo porque requiere de formas y de tiempos verbales específicos, y de concordancias entre ellos también especiales). Por ello, dado que le presentan al niño, al mismo tiempo, dificultad lingüística y dificultad cognoscitiva, serían los menos frecuentes en el corpus y, además, serían los que presentarían un mayor número de rasgos sui generis.

Los resultados mostraron que los enunciados condicionales fueron los menos frecuentes en el corpus, y que el uso del modo indicativo fue notablemente mayoritario en relación con el del subjuntivo, que se presentó en proporciones de alrededor de 15%. Por otra parte, excepto en el caso del CI total, las diferencias entre los grupos fueron significativas estadísticamente en todas las demás variables: edad, sexo, CI verbal, CI ejecución, posición entre los hermanos y grupo social. Mi interpretación de estos resultados fue en el sentido de que en los enunciados condicionales estaba presente un ingrediente lingüístico (sintáctico-semántico), pero parecía estar pesando más el ingrediente de tipo cognoscitivo.

Dado todo lo anterior, sólo resta verificar mi expectativa sobre los rasgos sui generis, y de ellos me ocuparé en el capítulo siguiente.

Capítulo 4. Resultados. Parte II

4.II.1 Los rasgos sui generis

Un segundo aspecto de la tercera hipótesis -que puede tomarse como un nivel de mayor profundidad respecto al primero- se planteó en términos de que, dada su complejidad tanto lingüística como cognoscitiva, de entre los tres tipos de enunciados, los condicionales serían los que presentarían el mayor número de rasgos sui generis¹⁴⁴; o sea, rasgos recurrentes en el lenguaje infantil, que nos permiten pensar que el niño tiene (o actúa como si tuviera) una regla que no se ajusta a las de la gramática adulta, y/o que la aplica en casos en que ésta no lo permite. Estos rasgos serían tales como regularización de verbos irregulares (dijí, haceré, supí), faltas de concordancia de género y/o de número entre el sujeto y el verbo o entre el sustantivo y el adjetivo (mi papá y mi mamá me dice..., los conejitos lo amarró, la hombre lobo), uso de marcadores redundantes (trajió, dichido, le manda llamarle a mi madrina); es decir, rasgos que permiten identificarlos como no pertenecientes a la norma general de la lengua¹⁴⁵.

Veamos primero la frecuencia de los enunciados que no tuvieron rasgos frente a la de los que sí tuvieron:

¹⁴⁴ Me resisto a llamarlos "errores" porque para el niño no lo son; son la aplicación de alguna regla que ya ha utilizado muchas veces, por ejemplo: si se dice comió, barrió, llovió, pues ¿por qué no ponió?

¹⁴⁵ Para este trabajo no tomé en cuenta los rasgos de tipo fonético, fonológico, o pertenecientes al habla coloquial popular que, en mi opinión, sin duda se presentan también en el habla adulta, tales como pa, traí, entons, dijieron, jueran, moustros, oyir, pasiar, agüelito, etc.

CUADRO 28
Frecuencia de aparición de enunciados con rasgos sui generis

Código	Etiqueta	Frec	%	% Acum
0	Ninguno	2447	80.7	80.7
1	Sí rasgo(s)	587	19.3	100.0
	Total	3034	100.0	

Como se ve, la gran mayoría de los enunciados analizados, 80.7%, no tuvo rasgos; sólo el restante 19.3% los presentó.

Ahora veamos cómo se distribuyeron entre los tres tipos de relación que hemos venido analizando: causal, final y condicional.

CUADRO 29
Presencia de rasgos sui generis, por tipo de relación

		Cifras:		
		No	Sí	Total
		0	1	Rengl
		% Rengl	% Col	% Total
Causal		1458	295	1753
		83.2	16.8	57.8
	1	59.6	50.3	
		48.1	9.7	
Final		532	135	667
		79.8	20.2	22.0
	2	21.7	23.0	
		17.5	4.4	
Condicional		457	157	614
		74.4	25.6	20.2
	3	18.7	26.7	
		15.1	5.2	
Total		2447	587	3034
Columna		80.7	19.3	100.0

Si nos fijamos en las proporciones que tienen los enunciados

por tipo de relación, advertimos que, al pasar de los enunciados causales a los finales y luego a los condicionales, la proporción de los enunciados que tienen rasgo(s) va aumentando: 16.8%, 20.2% y 25.6%. Las diferencias entre estas tres proporciones son estadísticamente significativas (Ji-cuadrada = 18.31, significativa al 0.5%). Este resultado va de acuerdo con lo que esperaba; y me llevó a investigar mi última expectativa. Separé, pues, los 587 enunciados que sí tuvieron rasgos, según el modo verbal que presentaron (eliminando a los que no tuvieron verbo explícito y a los de modo imperativo).

CUADRO 30
Enunciados con rasgos sui generis, por tipo de relación,
por modo verbal

	Cifras: % Rengl % Col % Total	Indica-	Subjun-	Infini-	Total Rengl
		tivo 1	tivo 2	tivo 4	
Causal	1	288	4	2	294
		97.6	1.4	.7	52.7
		70.2	3.3	7.7	
		51.6	.7	.4	
Final	2	9	103	23	135
		6.7	76.3	17.0	24.2
		2.2	84.4	88.5	
		1.6	18.5	4.1	
Condicional	3	113	15	1	129
		72.0	9.6	.6	23.1
		27.6	12.3	3.8	
		20.2	2.7	.2	
Total		410	122	26	558
Columna		73.5	21.9	4.6	100.0

En este cuadro se advierte que la mayor proporción de

enunciados con rasgos, en cada tipo de relación, se da precisamente en la alternativa que fue más frecuente en cada caso: en los causales con indicativo, en los finales con subjuntivo y en los condicionales con indicativo. Estos resultados son contrarios a lo que yo esperaba, puesto que mi expectativa se había planteado en el sentido de que los enunciados condicionales con subjuntivo no sólo serían los menos frecuentes en el corpus, sino que este tipo de enunciados sería el que presentaría más rasgos.

Sin embargo, quise explorar otro camino, ya que hasta aquí se han manejado los enunciados "con rasgos(s)", sin especificar cuántos de ellos aparecen en cada enunciado. Veamos cómo se distribuyeron los enunciados con rasgos, según el número de éstos que presentaron.

CUADRO 31
Número de rasgos sui generis, por tipo de relación

Cifras:								Total
% Rengl								
% Col								
% Total		1	2	3	4	5	6	Rengl
Causal		255	37	3				295
		86.4	12.5	1.0				50.3
	1	53.9	38.1	23.1				
		43.4	6.3	.5				
Final		101	26	7	1			135
		74.8	19.3	5.2	.7			23.0
	2	21.4	26.8	53.8	50.0			
		17.2	4.4	1.2	.2			
Condicional		117	34	3	1	1	1	157
		74.5	21.7	1.9	.6	.6	.6	26.7
	3	24.7	35.1	23.1	50.0	100.0	100.0	
		19.9	5.8	.5	.2	.2	.2	
Total		473	97	13	2	1	1	587
Columna		80.6	16.5	2.2	.3	.2	.2	100.0

Si, dentro de cada tipo de relación, sumamos las proporciones de los enunciados que tuvieron más de un rasgo (la proporción complementaria a la que aparece en la primera columna), notamos que la proporción aumenta, de los causales, por una parte (13.5%), a los finales y condicionales, por la otra (25.5% y 25.2%, respectivamente).

Aunque la diferencia entre las dos últimas proporciones es prácticamente inexistente, el resultado general va de acuerdo con los obtenidos en el capítulo precedente, en el sentido de que parece ser que los enunciados causales son los que menos problemas le presentan al niño. En cambio, los finales y los condicionales (cada uno en forma distinta) todavía le significan retos.

También se advierte que sólo un caso de finales y uno de condicionales acumularon cuatro rasgos; y que, si bien fueron uno de cada uno, sólo los enunciados condicionales acumularon cinco y hasta seis rasgos. Por ejemplo, con 5 y con 6 rasgos, respectivamente:

- [Si mosotros los queremos acuestar los acuestamos]
- ...se encontró un moño grandote y [si poniera en la cabeza me viera bonita] y se lo robó y...

Desde luego que no pretendo considerar que estos poquísimos casos apoyen mi expectativa inicial, pero creo que sí puede pensarse que van en el sentido esperado y que quizá pudiera lograrse un respaldo más fuerte si se dispusiera de un número suficiente de casos.

Por otra parte, cuando ya no vale la pena hablar de proporciones porque el número de ocurrencias es muy pequeño, hay que pasar a hablar de casos particulares y analizarlos uno por uno para, quizá, encontrar alguna(s) semejanza(s) o algunos fenómenos recurrentes.

Ya en los ejemplos anteriores se puede observar que los rasgos sui generis que presentan son detalles pertenecientes a elementos de la oración, y en este estudio no me propuse estudiarlos en profundidad. Sin embargo, mencionaré, en orden de mayor a menor frecuencia, sólo los que aparecieron 10 o más veces.

1. El más frecuente fue el uso de l en lugar de n en nos, nosotros, nuestro y sus derivados (59 casos: 24 en verbos, 21 en objetos indirectos, 10 en directos y 4 en sujetos): "alza la mano para pegarlos a losotros", "dice mi mamá que los duérmamos", "mañana los tenemos que ir a la escuela", "la maestra los dio unos muñequitos", "entonces los moríamos losotros"¹⁴⁶.

2. Casi con la misma frecuencia (52 casos: 30 en enunciados causales, 12 en finales y 10 en condicionales) apareció la regularización de verbos irregulares: "ya se les había hacido tarde", "la bruja vola", "no se ha morido", "lo supí", "no hací la tarea", "le dijió alguien", "yo me acosto con ella", "que no juegara con los cuchillos", "no me acuerdaba", "se cuedía cortar", y muchos otros más. (Del fenómeno inverso, la irregularización de verbos regulares, sólo hubo 2 casos, ambos en enunciados finales:

¹⁴⁶ Marianne Peronard, "Variación diastrática..." encontró que este uso fue notablemente más frecuente en la clase baja: 88.7%, contra 11.99% en la clase media alta. En este estudio apareció en los tres grupos, pero son muy pocos casos para sacar proporciones.

"enródaselo" y "enruédaselo").

3. En tercer lugar apareció la falta de concordancia de género y/o de número entre el objeto directo pronominal y su antecedente (36 casos: 15 en enunciados causales, 6 en finales y 15 en condicionales): "a una muchacha y a un niño lo atropellaron", "a ella lo deberíamos que castigar más"¹⁴⁷.

4. Las concordancias de número entre el objeto indirecto pronominal y su antecedente, 31 casos¹⁴⁸: 8 en causales, 4 en finales y 19 en condicionales: "le pega su papá a los niños", "namás dice mentiras pa que le peguen a los animales", "le tengo más miedo a los tiburones", "a todos se le murieron su papá"¹⁴⁹.

5. Las concordancias de número entre el sujeto y el verbo, 20 casos: 16 en causales, 3 en finales y 1 en condicionales: "las frutas es un alimento", "a mí me lo han contado mi hermano", "su papá los regañaron", "su hermano ya le ponen bigote a sus muñecas", "ahí está adentro los moustros".

6. Las concordancias de género y/o de número entre los constituyentes del propio elemento gramatical. 14 casos: 10 en el objeto directo (3 en enunciados causales, 4 en finales y 3 en

¹⁴⁷ En muchos de estos casos, el antecedente está fuera del enunciado analizado, por ejemplo: <de los robos, es más malo> [el del pan porque su amiguita la robó], estaba un niño jugando en su patio y [la llamó su mamá para comer], <la maestra> te hinca y te pone las manos arriba y [si los bajamos te deja media hora].

¹⁴⁸ Algunos de estos casos también tienen el antecedente fuera del enunciado analizado: <la maestra a los niños> les jala las greñas/ los arrodilla/ los pone ahí y [si se sientan le jala más fuerte].

¹⁴⁹ En su artículo sobre la falta de concordancia de número en el uso de le en el habla culta de seis ciudades hispanohablantes, Ma. Angeles Soler encontró que este fenómeno no sólo se presenta en todas las muestras de habla que analiza, sino que aparentemente se está extendiendo. Cf. Ma. Angeles Soler Arechalde, "Le/les > le con duplicación de objeto indirecto y sin ella", por aparecer en Estudios de Lingüística Aplicada, 2 (1992). Sería interesante, en algún trabajo futuro, verificar cuáles de los rasgos que aquí se presentan como pertenecientes al lenguaje infantil, aparecen también en el habla adulta; lo cual podría significar que el niño de seis años no sólo ya ha incorporado a su gramática muchas de las reglas generales de la gramática de su lengua materna, sino también rasgos especiales de la que escucha a diario a su alrededor.

condicionales), y 4 en sujetos (todos en enunciados causales). Ejemplos: en el sujeto: "los papás y lostros mamás los dicen"; en el objeto directo: "me enseñó el foto", "se van a comprar lostro ropa".

7. Las que llamé "creaciones especiales" de formas verbales, 10 casos: 2 en finales y 8 en condicionales: "<el sol se llama "sol"> para que limbre todo" (¿alumbre?), "<Dios hizo las estrellas> para que alucen las noches"; "si estuviéramos adentro de la cabeza pues sí víamos el sueño", "se infectona en la cabeza del hombre"¹⁵⁰.

Los ejemplos muestran que estos tipos de rasgos sui generis, dado que pertenecen al ámbito de la oración¹⁵¹, aparecen en los tres tipos de enunciados (y, además, los encontré indistintamente en los tres grupos sociales); pero, como ya lo mencioné arriba, los fenómenos relativos a los elementos de la oración no serán estudiados a profundidad en este trabajo¹⁵². Aquí los que interesan son los rasgos que afectan a todo el enunciado, en tanto que la relación que se establece entre las dos oraciones es distinta de acuerdo con la partícula subordinante. En seguida los presento con más detalle.

¹⁵⁰ Del uso de marcadores redundantes sólo hubo 2 casos en el verbo: trajió y dichido; y 4 en el objeto indirecto: "<quieren la información para> irle a robarle a su casa", "les tengo que darles la mamila", "le manda llamarle a mi madrina", "les tengo que andar sirviéndoles la comida"; pero los tres últimos son de la misma niña.

¹⁵¹ Excepto los mencionados en 3° y 4° lugar, que también pueden aparecer entre oraciones y los encontré también en mis enunciados, por ejemplo: "dice mi mamá que [ya nunca va a comprar tortillas porque no se la comen]"; "[si las dicen las mentiras luego en la noche le sale el demonio]".

¹⁵² La frecuencia y tipos de rasgos sui generis que aparecieron en cinco elementos gramaticales (el verbo, el sujeto, el complemento directo, el complemento indirecto y el atributo) se presentan en el trabajo, de la autora: "Rasgos sui generis en el habla de niños mexicanos de seis años", en R. Barriga y J. García (eds.), Reflexiones lingüísticas y literarias, El Colegio de México, México, 1992, 115-137.

4.II.1.a. En los enunciados finales

De los 267 enunciados finales con para +infinitivo, 197 se presentan con el mismo sujeto y sin problemas, por ejemplo:

- ...[ya nos queríamos meter para agarrar el dinero que tenían]///
- ...<mi mamá> [tiende la cunita para acostar al niño]///
- [los focos usan electricidad para poder prender]///
- <el árbol> [lo cortan para producir madera para los lápices]///
- <los Reyes Magos> [bajan a traer las cosas para llevárselas a los niños]///
- ...y [yo los quería agarrar pa pegarles también]///
- ...dijo [ya estoy muy viejo pa casarme contigo]///
- ...y [cerca de Papá Diosito la luna abre los ojos pa platicar con Papá Dios de lo que hizo la gente]///
- <un perro piensa> [para morder a las personas]///
- ...[se necesita cerebro para pensar]...

Encontré 39 casos en los que el sujeto del infinitivo es distinto, pero es obvio que es otro porque el sujeto del verbo principal es un ente inanimado del que se predicán características o funciones intrínsecas (o que para el niño lo son) y que no puede ejecutar la acción expresada por el infinitivo. Son enunciados con los verbos ser, estar, tener, servir, llamarse (o bien, con el impersonal haber, por lo que no puede asignarse un sujeto al verbo principal). Por ejemplo:

- ...si <el cuaderno> se llamara cuchara comiéramos con el cuaderno y [la cuchara sería para escribir]///

- <castigaría más> al que quebró las tazas porque [las tazas eran pa beber cosas]
- ...aquí está la puerta y [aquí está la mesa para comer] y aquí...
- <el pizarrón se llama "pizarrón"> porque [tiene un cuadrado ahí verdecito pa escribir] y por eso se llama///
- <el moño> [sirvió para juegar]///
- <la luna se llama "luna"> para manecer o nochecer]///

Otros 29 enunciados finales con infinitivo también tienen distinto sujeto en cada verbo, pero en la oración principal contienen un objeto directo o uno indirecto pronominalizados, de manera que se entiende que ellos son el sujeto del infinitivo. Por ejemplo:

- ¿Qué hace la luna?
[Nos da luz para ver]///
- ¿Por qué otra cosa se pueden morir los niños?
Porque [su papá no les da nada para comprar]///
- ... [cuando fui creciendo Papá Dios me dio mente pa pensar] porque...
- ... [mi mama nos compró nieve y pastel para jugar]//...
- ...y luego [su mamá lo llamó para comer] y...
- ...[me compraron un traje de buzo para nadar ahí] y...
- ...[la maestra mos dio unos muñequitos para verlos]//...
- ...[la mamá les habla para comer] y ellos...

Estos dos últimos tipos de enunciados muestran, primero, que se pueden construir finales con infinitivo con distinto sujeto en cada verbo; segundo, que para disipar posibles ambigüedades, o se usa un marcador explícito en la oración principal o se confía en el contexto o en el conocimiento del mundo que tiene el interlocutor;

y tercero, que el niño ya "sabe" todo esto cuando los produce espontáneamente.

En cuanto a los enunciados finales con para que + subjuntivo (de los que hubo una proporción más o menos de 60 contra 40 con verbo en infinitivo), encontré que muchos de ellos tienen un rasgo en común: desde mi punto de vista de adulto, puesto que las dos oraciones del enunciado tienen el mismo sujeto, me parece más natural que se hubieran construido con verbo en infinitivo. Veamos los siguientes ejemplos:

- ¿Por qué castigarías más a Juanito?
Porque [no le quería traer el jitomate a su mamá para que platicara más con nosotros]/ para que tenga mucho tiempo allí///

En este caso, el sujeto de traer y el de platicar (e incluso el de tener, ya fuera del enunciado analizado) es el mismo: Juanito, por tanto, parecería más natural que se hubiera dicho: "no le quería traer el jitomate a su mamá para platicar más con nosotros, para tener mucho tiempo allí".

- ... ahí tienen una perra que se llama Dalila y [nosotros le decimos la Dalila para que no le decimos 'perro']///

En este ejemplo, el sujeto de las dos oraciones es nosotros, por lo cual suena más natural: "nosotros le decimos la Dalila para no decirle 'perro'".

- ¿Antes de comer tienes que lavarte las manos?
Y [voy al baño para que cuando esté comiendo no vaya]///

(Compárese con: "voy al baño para no ir cuando esté comiendo").

- <Lolita> agarra un cuchillo y [corta un plátano para que juegue a la comidita]/ entonces se cortó...

("corta un plátano para jugar a la comidita")

- ¿Por qué dijo la mentira <Juanito>?
[Dijo así pa que no juera]/ porque se cansa uno///

("dijo la mentira para no ir...", o "porque no quería ir")

- ...<los niños> dicen una mentira y [de mentira se echa cosas rojas para que diga que le saga sangre]///

("se echa cosas rojas para decir que le salió sangre")

Entre los 298 enunciados finales con para que, encontré 95 enunciados con ese mismo rasgo. Pero eso no es todo; también encontré la situación opuesta (aunque sólo tres casos): el uso de para + verbo en infinitivo con distinto sujeto en cada una de las oraciones del enunciado (pero sin marcadores en la oración principal, y sin poder confiar en el contexto), por lo que se hubiera esperado la construcción con con para que + subjuntivo, como es el caso del siguiente ejemplo:

- ...le dan comida y se pone a comer/ era un conejo/ no eran zanahorias/ y que le escupe y que le hace mal () y se lo llevan/ se le atoró/ y [era para pensar que él juera gallina]///

Aquí no se trata de que el conejo piense que es gallina, sino de engañar a los que le dan la comida (que no era zanahorias) para que piensen que el conejo es gallina. Entonces, el sujeto de pensar no es el conejo, sino los que le dan comida; por lo tanto, suena más natural: "...y se pone a comer () para que piensen que él es

gallina".

Estos ejemplos parecen reforzar la sospecha que me surgió al principio, cuando vi que la frecuencia del modo subjuntivo en los enunciados finales era mayor que la del verbo en infinitivo. Yo decía que quizá los niños aprenden primero a usar el subjuntivo en otros contextos lingüísticos (cf. supra, p. 113) incluyendo los enunciados finales, y hasta después en los condicionales. Y parece ser que, efectivamente, los niños manejan más la estructura de los enunciados finales con modo subjuntivo, pero la generalizan y la aplican a muchos casos en que en la lengua adulta se usaría la otra, la del verbo en infinitivo. En esta última, el problema ya no está en el modo, sino en el sujeto de las dos oraciones.

Parecería que el niño no se ha dado cuenta de que, cuando el sujeto de la oración subordinada es el mismo que el de la principal, es más usual la forma para + verbo en infinitivo:

- ¿Por qué se mueve el sol?
Porque [cuando maneja se mueve para que salga]///
- ¿Y la luna qué hizo?
[Nos iba persiguiendo pa que nos ayudara]///

Ni tampoco que, cuando el sujeto de la subordinada es distinto al de la principal, hay que usar en ésta un marcador especial, o usar para que + modo subjuntivo:

- ¿Nomás tienes un pájaro?
[Mi mamá me va a comprar un pájaro para tener compañero]
() y su nido/ porque cuando pone huevos están podridos
porque no tiene pájara porque la otra pájara que tenía/
la otra lora se murió y se murió de frío///

En este caso, si aislamos el enunciado, o sea, si tomamos sólo lo que queda entre los corchetes, la expresión no tendría problema: el sujeto del infinitivo sería yo -nótese la presencia del objeto indirecto pronominalizado me en la oración principal-; pero, por el contexto, es obvio que el sujeto de tener no es yo (puesto que no se trata de que yo tenga compañero); sino un pájaro que ya tengo; por tanto, sonaría más natural: "me va a comprar un pájaro para que [el que ya tengo,] tenga compañero", o algo así. Parecería que el niño, o no se da cuenta de la ambigüedad (que, por otra parte, se disipa inmediatamente por el contexto que sigue al enunciado); o bien, que confía en esto último.

En el siguiente ejemplo, nótese el conflicto entre los dos verbos usados en infinitivo: querer e ir:

- ¿Por qué crees tú que <Juanito> dijo mentiras?
[Para no querer ir]///

Es claro que este niño tuvo problemas entre contestar: "porque no quería ir", o bien: "para no ir" (respuestas que también se presentaron en el corpus), o "por no querer ir", y lo resolvió a su manera.

Estos ejemplos podrían explicar por qué la mayor proporción de rasgos sui generis se da en los finales con subjuntivo, que fueron los más frecuentes; pero se debe a que, desde mi punto de vista adulto, por lo menos en los 95 casos que encontré (y 95 casos son muchos ya a estas alturas), todo el enunciado debió ser con verbo en infinitivo, el tipo menos frecuente, y quizá... ¿el más difícil

para el niño?.

Esto me sorprendió muchísimo porque, como se recordará, lo que yo había venido manejando como "dificultad" lingüística en los enunciados finales era, precisamente, la opción de usar el modo subjuntivo. Pues estos resultados muestran que no es ése el caso; que la dificultad lingüística en los enunciados finales radica en el sujeto de las dos oraciones, en saber quién es el sujeto de cada verbo, para usar una o la otra alternativa: si es el mismo, el segundo verbo va en infinitivo; si es distinto, puede ir en infinitivo, pero hay que poner un marcador especial en la oración principal o confiar en el contexto o en el conocimiento del mundo que tiene el interlocutor, o bien, hay que usar el subjuntivo. Esto podría significar que la estructura de los enunciados finales con verbo en infinitivo es más complicada para el niño y, por ello, la usa menos que la de los finales con subjuntivo. Aunque en el corpus se presentaron sin problemas 68 casos de finales con infinitivo con distinto sujeto, los 95 casos de finales con subjuntivo en los que se hubiera esperado el infinitivo muestran que, aparentemente, el niño no ha incorporado plenamente esta última estructura a su gramática.

Otro factor que podría estar desempeñando una función en los finales con subjuntivo es el tiempo verbal que se utiliza en ellos. De los 387 enunciados finales con para que que los niños produjeron, 298 tienen tiempo presente y sólo 91 tienen tiempo

pasado¹⁵³ .

De los 91 enunciados con subjuntivo en pasado, 55 son perfectamente normales, con distinto sujeto en cada verbo, explícitos o morfológicamente integrados a formas verbales diferentes:

- <la alberca> [era muy chica para que los niños no se ahogaran/ los chiquitos]///
- [Un día que íbamos a la feria del hogar mi mamá se paró para que el señor que manejaba el camión le diera su cambio]/ ¿qué crees lo que pasó?/ que...
- .../[yo le di una hojita para que pintara]/ y...
- .../[los llevó la maestra al salón para que supiéramos cuál es nuestro salón]///
- ...eran güenos/ [se los llevó Dios para que jueran sus angelitos]///
- y logo [mi tía puso una virgencita pa que ya se calmara l'agua]///
- ...me empujaba pero [me agarré bien de la almuada para que no me tirara]///

Pero 31 presentan el mismo rasgo que venimos comentando:

- .../[<Lolita> estaba partiendo un plátano pa que jugara a las comiditas] y lego ...
- ... dijo [yo me poniera ese moño pa que me viera bien chula]///
- <Juanito> [le dijo mentiras que se lastimó un pie/ que se cayó para que no juera <a comprar los jitomates>]///
- ...tonces [esperaba hasta que el panadero se descuidara para que se robara un pan así grande y rico]/...

¹⁵³ Los restantes tienen formas del indicativo: copretéritos: "<Dios, a la estrella> le puso rayos blancos para que alumbraba", "<el perro, a las ratas> las mató para que ya no había", I: Cuando haces una letra "a" que parece "o" ¿te equivocas? N: Sí/ lego [borro los palos pa que ya era "o"]; un pospretérito: "<la niña quería el moño> para ella/ para que se vería bonita"; y el ejemplo ya citado "para que no le decimos perro", en presente.

- ...es que [<la amiguita> no tenía pa que comiera nada]///
- ...y [ella se comió el chicle para que se despegara] y se despegó y...

El uso de para que en enunciados finales con el mismo sujeto, en los que se esperaría el uso del verbo en infinitivo, se presenta más o menos en una tercera parte de los subjuntivos en pasado (en 31 de 91); es decir, en una proporción más o menos similar a la de los subjuntivos en presente (en 95 de 298), de manera que no puede decirse que el tiempo verbal sea determinante.

Por otra parte, el problema de la asignación del sujeto al verbo en infinitivo está ya documentado en varios estudios de adquisición del lenguaje (en el de Carol Chomsky y en los que lo han replicado en francés y en español, cf. supra, pp. 57-64 y notas 94-97). Aunque en esos estudios el problema está ubicado en un contexto lingüístico diferente de éste¹⁵⁴, y además son estudios de comprensión (por lo que se elimina deliberadamente toda clave semántica o situacional que pueda influir en la respuesta), sólo los niños de ocho o nueve años en adelante pueden resolverlo.

En su estudio sobre relaciones temporales, Emilia Ferreiro¹⁵⁵ también encontró que los niños de cuatro a seis años tenían problemas para encontrar el sujeto del verbo en infinitivo contenido en expresiones temporales como "Antes de abrir la caja, Dominique acaricia al perro" y "Philippe conduce el camión, después

¹⁵⁴ Recuérdese que la estructura puesta a prueba de comprensión fue: "¿Esta muñeca es fácil/difícil de ver?".

¹⁵⁵ Les relations temporelles dans le langage de l'enfant, Droz, Geneve-Paris, 1971, pp. 264 y ss.

de haberlo lavado". Los niños tenían enfrente dos muñecos: Dominique y Philippe. En el primer caso, los niños hacían que Dominique ejecutara la acción de acariciar, pero sólo eso; y cuando el investigador preguntaba: "¿Y eso es todo lo que hay que hacer?" o "¿Y quién abre la caja?", los niños le preguntaban "¿Philippe?", o "¿el perro?", o bien, abrían ellos mismos la caja. En el segundo, hacían que Philippe condujera el camión, pero no sabían quién lo lavaba, o hacían que Dominique lo hiciera.

Ante estas evidencias, recordé mis enunciados causales con por + verbo en infinitivo, a los que no les había hecho mucho caso, porque habían aparecido muy pocos: sólo 18 en todo el corpus. Pensé que quizá en éstos también se haría evidente el problema del mismo o de distinto sujeto para cada verbo del enunciado, como había ocurrido en los finales.

4.II.1.b. En los enunciados causales

Entre los 18 enunciados causales con por + verbo en infinitivo encontré de los dos tipos. Con el mismo sujeto:

- ... [uno que se llamaba Toño se murió por andar acarriando agua] y lo llevaron a entierrar///
- <la mosca> [por comerse el chicle estaba bien gorda] ...
- pero el otro/ el que [tiró la taza por agarrar las galletas] me parece más malo porque...
- ...y [a veces por ver tanto la televisión se marean] y a veces sueñan pesadillas///

- ...<las tareas> [cuando dan las once de la noche las tengo que hacer hasta esa hora por andar en la bicicleta]///
- ...y ya [por comerse el chicle se hizo muy gordito] y ...

Y con distinto sujeto en cada verbo:

- ...[le creció la nariz como a Pinocho por decir mentiras]/
verdá?
- ...los regaña su mamá y [les pega por echar mentiras]///
- ¿A cuál le pegarías más <de los niños de las mentiras>?
[Al grande por decir mentiras]///
- ¿Los castigarías así <dándoles palos>?
Sí/ y [por coger las galletas le pego más]///
- ¿Se la van a quemar?! <la boca a tu primo>
[Por decir groserías]///
- ...se enojan los papases/ [se enojan las mamases por decir mentiras]/ que se cayeron///
- ¿Las arrancas para que no las vea tu mamá, o qué? <las hojas del cuaderno que tienen calificación "c">
Sí/ es que después me regaña/ y [también me regañó por arrancar las hojas]///
- ¿Y qué hacen <los diablos>?
[A Dios lo matan por habernos ayudado]///
- ...tonces [atrapó a su reina por haberle matado a todos sus soldados]/ y entonces después...

En los enunciados de este segundo tipo, si los aislamos de su contexto, se sabría quién es el sujeto del verbo en infinitivo porque las oraciones principales contienen marcadores de objeto directo o indirecto; o bien porque, aparentemente, el niño da por sentado que el investigador sabe que es un niño el que dice mentiras o groserías, o el que coge las galletas (puesto que él fue quien le contó las respectivas historias). En otros casos se sabe quién es el sujeto, ya sea por el contenido semántico del enunciado

o por el contexto; por ejemplo, en el séptimo, cualquiera sabe que son los niños los que arrancan las hojas y las mamás las que regañan; en el octavo, parece que para el niño es obvio que fue Dios el que nos ayudó, no los diablos. El último ejemplo es el que resulta realmente ambiguo, si uno no ha escuchado la historia completa¹⁵⁶. Entonces, o el niño no se da cuenta de la ambigüedad, o no se siente obligado a explicitar el sujeto del verbo en infinitivo, puesto que las expresiones son comprensibles por el contexto o por el conocimiento del mundo que supone en el interlocutor.

Respecto a los enunciados causales con indicativo, parece ser que, como lo había esperado y lo mencioné al principio, la mayoría ya no presenta problemas. Sin embargo, en algunos de ellos se presentan algunos rasgos, que mencionaré a continuación.

Por ejemplo, son muy frecuentes los causales que incluyen la forma porque si no; muchos de ellos tienen una orden en positivo en la oración principal, como en los siguientes ejemplos:

- le dije [ya suéltalo porque si no me van a echar la culpa]
- me dijo [traí aquí el cinturón porque si no a ti te voy a dar]
- dice [guárdatelo porque si no te voy a pegar]///
- <el moño> [se tiene que pagar porque si no la meten a la cárcel] y no le llevan comida///

¹⁵⁶ El niño está narrando un cuento de dos reyes: el rey 1 mató a todos los soldados del rey 2; entonces éste atrapó a la reina del primero.

Sin embargo, encontré un uso peculiar de la forma si no, dentro de un enunciado causal. Parece que los niños (quizá porque los adultos abusamos de ella) la escuchan tanto que la usan casi como muletilla, de manera que la aplican aunque en la oración principal haya una forma de negación, de tal suerte que el resultado es el uso de la forma no (verbo1) porque si no (verbo1), en situaciones donde para un adulto la forma sería algo así como no (verbo1) porque si <sí> (verbo1), o no <verbo1> porque de lo contrario, o algo similar. Veamos:

- A - ¿Sabes qué dice <el libro de Pepete>? que [uno no debe andar en la calle cuando hay verde porque si no lo machucan o lo lastiman o le rompen un bracito]///
 B - <Si se pudiera abrir tu cabeza sin que te murieras> ¿Se podrían ver los pensamientos ahí adentro?
 [No porque si no yo me moriría]///
 C - ¿Se podrían decir mentiras si nadie nos castigara ni pegara?
 [Claro que no porque si no les daban de cuerazos más fuertes fuertes fuertes]///

Yo creo que un adulto, en estas situaciones comunicativas, quizá usaría:

- A - No V1 porque si <sí> V1, V2 o V3 o V4.
 B - <Si V1 sin que V2>, ¿V3?
 No <V3> porque... (y daría las razones por las que no se pueden ver los pensamientos).
 C - ¿V1 si nadie V2 ni V3?
 No <V1> porque ... (y daría las razones por las que no se pueden decir mentiras).

Es decir, no utilizaría un segundo no porque, en A, es innecesario (y crearía una contradicción); y en B y en C contestaría directamente a la pregunta, aceptando implícitamente la

situación hipotética planteada por el si

El primer no de los niños, aparentemente, es la respuesta a la pregunta, tal como lo haríamos los adultos; pero el resto de su explicación sugiere que los niños utilizan el segundo no para negar la situación hipotética (o parte de ella), que contiene una forma de negación: en B, sin que, y en C nadie; de manera que, al negar una negación, crean una afirmación y el resto de su explicación responde a ella: "yo me moriría", "les daban de cuerazos..."

En A parece operar este mismo razonamiento: "Uno no debe andar... porque si no (no debe andar); [es decir, si sí puede andar o si sí anda], lo machucan o ...".

Muchos de los ejemplos de uso de esta forma no quedaron entre los enunciados causales porque se produjeron como respuesta a la pregunta "¿Por qué?" del investigador (y se recordará que las saqué del corpus), pero sí quedaron entre los condicionales. De ahí los siguientes ejemplos, en los que creo encontrar la misma forma de expresión del pensamiento del niño:

- <La pluma no se pudo haber llamado 'lápiz' ni el lápiz 'pluma'> ¿Por qué no?
Porque [si no ésta no escribía como pluma]/ escribiera como lápiz///
- ¿Por qué <los hombres no se deben de maquillar>?
Porque [si no eran mariquitas]///
- ¿Por qué <una piedra no está viva>?
Porque [si no subía como los árboles]///
- ¿Por qué no <podría la silla llamarse 'mesa'>?
Porque [si no se le oiría muy feo su nombre de silla]///
- ¿Por qué <el sol no se puede llamar 'luna'>?
Porque [si no era la luna él]///

Otro rasgo en los enunciados causales es el dar la causa por el efecto, aunque no puede decirse que este rasgo sea sólo de los niños. Por ejemplo:

- ...y [soy chiquito porque namás tengo un diente]///
- ...es que [nació gordito porque está gordito]///
- ... [lo machucan porque le sale sangre]///

Un rasgo muy especial que encontré entre los enunciados causales fue una estructura, que llamé "encadenada", que consiste en dar la causa de algo e inmediatamente después dar la causa de esa causa, de manera que resulta una cadena de causas sucesivas; es decir, una especie de narración "hacia atrás". Estas cadenas lo más frecuente es que sean de dos causas (o de dos porques), por ejemplo:

- ¿Se puede tocar el pensamiento?
[Cuando está uno operado no porque luego tiene las manos pegostiosas] porque la sangre es pegostiosa así cuando se llena todas las manos///
- ¿Cuál <niño> te parece más malo/ más mentiroso?
[El primero porque él le echó una mentira a su mamá] porque no quiso ir a traer el mandado que le dijo///
- ...entos [yo no le pude pegar porque no me puedo levantar] porque la maestra me castiga y no me gusta que me castiguen/ entos ...
- ¿Las estrellas se mueven?
[No sé si se mueven o no se mueven porque hay muchas estrellas] porque se cayeron muchos pedazos de luna///

Pero también hubo cadenas de tres causas sucesivas:

- ¿Qué le platicaste ayer a tu papá?
[Ayer le platicué porque ayer no vine] porque me tuvieron que llevar al dentista porque se me van a caer dos muelas///

Y véase esta cadena:

- [No es cierto que no haiga rompido ningún frasco porque si lo rompe le pegan] porque otro día rompió mi otra hermanita un frasco de gelatinas porque mi mamá iba a hacer más gelatina porque era el cumpleaños mío porque cumplí seis/ y luego...

Sobre este fenómeno no he visto nada en la bibliografía, excepto la mención de un "orden hacia atrás", en un trabajo sobre el desarrollo de rasgos temporales relacionados con la expresión del aspecto, donde se encontró que "en algunas ocasiones los niños adoptan un orden temporal 'hacia atrás' en vez del orden usual 'hacia adelante' que el adulto utiliza al hablar"¹⁵⁷.

4.II.1.c. En los enunciados condicionales

Entre los enunciados condicionales, el rasgo más frecuente es la falta de concordancia entre los dos verbos del enunciado. Encontré una gran variedad de concordancias verbales, desde las más conocidas, hasta las más inesperadas e incluso las creadas especialmente para nosotros en las entrevistas.

Por ejemplo, dos estructuras de condicional con

¹⁵⁷ José Luz Galván, "The development of aspectual relations in Spanish-speaking children", Dissertation Abstracts International, 41 (1980), 3081-A. [Tesis, University of Texas, Austin].

subjuntivo que quedaron (inconscientemente) a lo largo de todos los guiones de las entrevistas fueron, en el "Juicio moral", la pregunta "Si tú fueras el papá/la mamá, ¿cómo lo/la castigarías?"; y, en la misma situación comunicativa, en el cuento de las niñas que roban, la expresión de una de ellas: "¡Qué lindo moño! Yo me vería muy linda si me lo pusiera en la cabeza". Veamos las distintas formas en que los niños "repetieron", en su propia narración, la expresión de la niña:

- ... y dice ¡ay qué moño tan bonito! [si yo me lo pondría me quedaría bonito]///
- ... está bien bonito [si me lo pondré en la cabeza me veré bonita]///
- ... lo agarró y dijo [con esto me veo muy bonita si me lo pongo en la cabeza]/ y lego...
- ... dice [si me lo pongo (me viera) me vía muy bonita]///
- ... que dice qué tal si lo aga.../ [si me lo robara y me lo poniera en la cabeza me vería muy bonita]///
- ... se encontró un moño grandote y [si poniera en la cabeza me viera muy bonita] y se lo robó y ...
- ... dijo ¡qué bonito moño! [me quedaría muy bonito si me lo ponía en la cabeza] y cuando...
- ... dice ¡ay qué bonito moño azul! [si yo me lo pusiera en la cabeza me veo... vería muy bonita] y cuando se descuidó la señora...

Aunque ya dijimos que las muy conocidas regularizaciones de verbos irregulares aparecieron en los tres tipos de enunciados, veamos ahora algunos ejemplos de las que se dieron en condicionales:

- ¿Verdá que [si stuviera grande/ gorda/ no cabiera aquí]?///
- ¿Por qué no < puedes pensar con la boca cerrada >? Porque () [si me tapo la boca no puedo hablar lo que penso]///
- < la palabra >... luego la leo bien/ y luego [si no la sabo pues le digo a mi mamá]///
- ¿Por qué < castigarías más al de las galletas >? Porque [si se come una cosa que no le haya dijido su mamá es malo]///
- [Si están abridas las ventanas adentro se ve que está entrando el aigre]///
- ¿No se puede ver < el sueño >? No/ [si los cuedemos ver es que nos dicen 'ojos al revés']///
- < a los niños > [si los quieren castigar los amarran de aquí y los colgan en un árbol]///
- ¿Cómo sabes tú que una persona está viva? Porque [si está viva es que no se ha morido] y si no stá viva es que ya se murió]///

Y ahora ejemplos de rasgos que consisten en verdaderas creaciones especiales de los niños:

- ¿Por qué dices que está viva < la luna >? Porque [si no/ estuvía caída aquí en la Tierra]/ entons la Tierra...
- < Dios nos hace la comida > porque es que... [si Dios no hacía nada de comida/ entons nosotros estaríamos pob.../ estaremos pobres y nos moríamos/ nos morim.../ nos morimíamos de hambre]///
- ... donde está nevando da mucho frío y [si estaría el sol/ no nevaniaba y no estuviera sin suéter]///
- ¿Se puede tocar el pensamiento? Pues sí porque [si no tuviéramos nada/ pues no íramos/ no () no podíamos caminar ni nada]///
- ... la luna no ve porque [si estaría viva sí viería y

respiraba]/ pero muerta no/ como es de queso...///

Ahora bien, independientemente de los rasgos específicos que hemos señalado, observé otro fenómeno que me parece importante en los enunciados que analicé. Se refiere al hecho de que en todos ellos encontré varios ejemplos que muestran que algunos niños ya son capaces de producir construcciones sintácticamente mucho más complejas. Por ejemplo, pueden utilizar oraciones coordinadas y/o subordinadas dentro de cada una de las que componen lo que aquí llamé "enunciado":

- Si se le mete el Diablo él camina y se cai en su hoyo y ahí está el diablo y lo echa al infierno y los cuernos se los pone
- Cuando es bien noche/ si unos niños están ajuera y no entienden que les está diciendo una cosa su mamá/ se va la luna y viene la bruja
- Los perros amaestrados ésos sí piensan/ pero los perros común y corrientes no piensan nada/ si les dicen ¡mira la varita! no hacen caso porque no saben que dice eso

O bien, pueden utilizar uno de ellos como parte del sujeto o del objeto de otra oración mayor:

- El que tiró la taza por agarrar las galletas me parece más malo porque el otro no lo hizo a propósito
- ¿Cuál niño es más mentiroso?
- El que le echó mentiras a su mamá para que no le pegara porque tiró el refresco
- Allí en la tele hay unos gatos que hablan para divertir a los niños

En los siguientes ejemplos, nótese la utilización de condicionales con si en construcciones atributivas, con lo cual hacen una definición perfectamente comprensible:

- A ver/ dime qué es una mentira
- Que si un niño quebra un vaso y le dice a su mamá que jue un gato/ eso es mentira
- ¿Qué es una equivocación?
- Pérate / si dicen dos y dos son cinco y se va eso es una mentira/ y si dice dos y dos son cinco/ y dice ay perdón/ dos y dos son cuatro/ eso es una equivocación

O bien, la integración de dos o más de los "enunciados" en construcciones mayores:

- <el sol alumbra> pa que no se caigan/ él hace sol pa que no sea noche porque si es noche uno no se fija que se va a caer
- Pedrito es más mentiroso porque namás dice mentiras pa que le peguen a los animales
- ¿Tú no te habrías podido llamar "Pepe"?
- No se ha de haber podido por como soy y porque si yo me llamo "Pepe" () a lo mejor no suena bien para mí
- Si nada más quieres esa información <sobre los nombres> para ir a mi casa a robar entonces mejor no se las doy

Estos ejemplos muestran claramente que los niños son capaces de hacer mucho más de lo que los investigadores nos imaginamos, y que cada uno de los fenómenos que hemos observado en cada tipo de enunciados es muy interesante y merecería estudiarse a fondo, analizando cada caso y estableciendo precisiones cuantitativas; aunque, naturalmente, eso no pudo hacerse en este trabajo.

Pero, por otra parte, el tipo de análisis que se realizó en este capítulo fue muy importante en relación con lo que se había encontrado en el capítulo anterior: me obligó a reinterpretar los resultados que había obtenido con los enunciados finales.

Se recordará que lo que yo había venido manejando como "dificultad" lingüística en este tipo de enunciados, era la opción

de usar el modo subjuntivo; pero, al analizar los enunciados que aparecieron con dicho modo verbal, me di cuenta de que no era ése el caso, sino que el "problema" lingüístico en muchos de ellos era que parecía que el niño no se había dado cuenta de que en un enunciado final con para que + subjuntivo, cuando el sujeto es el mismo en las dos oraciones, debe usar la otra opción: para + verbo en infinitivo.

Otro hallazgo importante en este capítulo fue la evidencia de que cuando el niño produce espontáneamente construcciones con verbo en infinitivo, tanto causales como finales, aparentemente ya ha aprendido a disipar las posibles ambigüedades, ya sea colocando un marcador especial en la oración principal, o confiando en que el contexto lingüístico anterior o el conocimiento del mundo que supone en el interlocutor no dejarán dudas respecto a la identificación del sujeto del infinitivo. El análisis de este tipo de enunciados, producidos espontáneamente, muestra que no existe el problema que se presenta cuando el niño tiene que enfrentarse a oraciones aisladas, como es el caso de las situaciones rigurosamente controladas que han aplicado otros investigadores.

En el siguiente capítulo trataré de resumir las conclusiones que he podido derivar de esta investigación.

Capítulo 5. Conclusiones

Para formular mis conclusiones trataré de relacionar los resultados de esta investigación con mis expectativas iniciales y con lo que utilicé como instrumentos de investigación, a la luz de lo que tomé como base teórica.

1. Los tres tipos de enunciados que seleccioné fueron adecuados para investigar lo que a mí me interesaba, porque le presentan al niño de seis años, que todavía se encuentra en proceso de adquisición, diferentes tipos de problemas: unos, de naturaleza sintáctica, otros de índole semántica y otros más, del ámbito cognoscitivo.

Esta investigación parece mostrar que, alrededor de los seis años, se inicia una nueva etapa de ese proceso, caracterizada por la tarea de ampliar el uso de elementos o estructuras ya adquiridos y manejados al nivel de la oración, en nuevos contextos, pero sin perder la posibilidad de utilizarla en los contextos ya conocidos. Esta ampliación del ámbito de uso de una determinada forma permite su integración en unidades lingüísticas mayores: en este caso, la que llamé "enunciado", pero quizá pudiera ampliarse al fenómeno de las relaciones entre oraciones. Los nuevos usos tienen sus propias reglas y obligan al niño a reestructurar las que ya posee para dar cabida a lo nuevo sin perder lo anterior, sin perder la especificidad de cada uno.

En esta investigación se ven muy claros dos ejemplos: el uso del verbo en infinitivo y el uso del modo subjuntivo. Los datos analizados muestran que el verbo en infinitivo aparece sin

problemas en una variedad de usos:

- Como parte de una frase verbal o perífrasis verbal: "me voy a tener que ir a mi casa", "no se ha de haber podido", "te voy a volver a pegar", "nadien debe que hacer ruido".

- Como elemento nuclear de un sujeto: "da mucha flojera hacer la tarea", "me costó mucho trabajo hacerlas", "robar es malo", "<me gusta> irme a pasiar y no hacer la tarea".

- Como elemento nuclear de un objeto directo: "ya no quería estar en la casa", "no debe dicir mentiras", "Diosito pensó cómo ponerle a las estrellas y a la luna".

- Como elemento de un complemento circunstancial: "namás al poner un pie", "al terminar de comer", "acabando de lloviznar", "se fue sin avisar".

Es decir, desempeñando distintas funciones gramaticales, pero todas dentro del límite de la oración. En el contexto de un enunciado final aparece también y sin problemas en muchos casos, la mayoría (197/267), en los que el sujeto del infinitivo es el mismo que el de la oración principal. También se presentaron 8 casos (sobre un total de 18) de enunciados causales con verbo en infinitivo, con esta misma característica.

En otros casos de finales (68/267), el sujeto del infinitivo no es correferente con el de la oración principal, pero se sabe que es distinto porque, aparentemente, el niño ya ha adquirido varias claves que lo indican: cuando el sujeto de la oración principal es un ente inanimado que, obviamente, no puede ejecutar la acción del infinitivo, alguien más tiene que ser el sujeto de éste; cuando en

la oración principal hay un marcador de objeto (básicamente indirecto, pero también puede ser directo), se entiende que éste es el sujeto del infinitivo; cuando el contexto anterior hace aparecer obvio dicho sujeto; o bien cuando el niño supone que el conocimiento del mundo del interlocutor hará innecesaria su explicitación. Entre los enunciados causales encontré 10 casos (de 18) en que los niños aplican estas mismas estrategias.

Todos estos casos muestran no sólo que el niño maneja bastante bien diversos usos del infinitivo, sino que también ha aprendido a utilizar elementos adicionales, ajenos al enunciado mismo, provenientes de la situación comunicativa en general, como hacemos todos los hablantes. (Solamente encontré tres casos de uso francamente "erróneo", en enunciados finales).

Sin embargo, en muchos otros casos (95 de 387) de enunciados finales con subjuntivo con el mismo sujeto, en los que un adulto utilizaría, esperarí o, por lo menos, preferiría el verbo en infinitivo (me baso en mi propio juicio, pero no estoy segura de que no esté permitido en la lengua adulta), los niños utilizaron la forma para que + subjuntivo. Mi conclusión es que, si en la lengua adulta definitivamente no está permitido -si en los casos de correferencia de sujetos la forma para que + subjuntivo está totalmente ausente en el habla adulta-, entonces los niños no han incorporado esa regla a su gramática; pero, si los adultos también usan para que + subjuntivo en enunciados finales con sujetos correferentes, sólo que con menos frecuencia o quizá sólo en ciertos casos, entonces se trataría de una sobreproducción, por

parte de los niños, de una forma más compleja: el subjuntivo.

Por su parte, en el corpus analizado, el modo subjuntivo (en presente y en pasado) aparece también en varios de sus usos:

- En las formas negativas del imperativo: "no me lo vayas a romper", "no le echas mucho", "no andes agarrando cuchillos", "no se la compres".

- En el habla indirecta: "dijo el maestro que les dijéramos a nuestras mamases", "les dijo que no se volvieran a salir sin permiso", "les dijo que lavaran el carro y que no ensuciaran el asiento", "me dijo que yo lo hiciera", "me dice que me lave las manos".

-En construcciones temporales con cuando o con antes (de) que o con a la hora que: "cuando me lo quite", "cuando una señora se vaya a casar", "cuando sea otra época de invierno", "se murieron antes de que yo naciera", "la llamó Dios antes de que sucediera ese peligro", "a la hora que te doliera la cabeza".

-En construcciones espaciales con donde: "las nubes se van pa donde quieran".

- Con las formas hasta que, sin que, aunque, como si o (es) mejor (que): "hasta que lleguen las cinco", "hasta que sepa hablar", "hasta que se muera", "hasta que supiera leer", "sin que nadie lo vea", "sin que le pague", "aunque no esté tu mamá y no te diga", "aunque las oiga", "onque no me guste", "es como si estuvieras pensando", "vemos como si se moviera el sol", "pégaselo como si juera su vestido", "es mejor que sea bueno", "mejor se hubiera servido un plato de sopa".

- Como parte de una relativa especificativa en un sujeto o en un objeto directo: "un niño que sepa leer nunca se equivoca", "el Diablo necesita niños que se porten mal".

- Como parte de un objeto directo: "Dios todavía no quiere que me muera", "querían que les diera dulces", "no quería que lo castigaran".

- E incluso en los enunciados finales con la forma para que, como se ve en los enunciados de este tipo estudiados aquí.

En el contexto de un enunciado condicional aparece poco y con muchos problemas.

Mi conclusión es que, por una parte, la presencia de una gran cantidad de enunciados condicionales con indicativo (456/614), significa que el niño entiende muy bien la relación condición-consecuencia. Por otra parte, la gran cantidad de enunciados finales con subjuntivo, aunada a la presencia de este modo verbal en otros contextos, significa que el niño ya puede manejarlo en una variedad de usos. Pero, por otra parte, las pocas apariciones de condicionales con subjuntivo (70), con los dos tipos de "dificultades" que conllevan, y con la gama de rasgos sui generis que presentan, podría significar que el niño está tratando de incorporar esta forma verbal a un nuevo contexto en su sistema lingüístico. En este nuevo contexto todavía no lo logra plenamente, pero la sobre-utiliza en el contexto de enunciados finales, aparentemente ya dominado, aun en casos en que no se esperaría.

Se recordará que en este estudio me propuse analizar las formas gramaticales explícitas y en ellas aparecen muy claramente

los problemas formales (morfo-sintácticos) que tiene el niño para producir este tipo de enunciados; aunque, al mismo tiempo, muestran que, por lo menos una de las reglas de su uso, ya está adquirida: ninguno de los enunciados condicionales con subjuntivo se construyó en tiempo presente. Sobre la dificultad cognoscitiva, mi idea inicial era que, para usar el subjuntivo en este contexto, era necesario ubicarse en una situación hipotética o potencial, y que esto no es fácil para un niño de seis años. Desde este punto de vista, en esta investigación se encontró que algunos niños ya empiezan a hacerlo, aunque son relativamente pocos los enunciados que lo muestran (y quizá son de los mismos niños)¹⁵⁸.

2. Otro aspecto del desarrollo del lenguaje que pudo observarse en esta investigación es que, en los niños de seis años, parece empezar a formarse un cierto grado de "conciencia metalingüística"¹⁵⁹, que se manifiesta en el hecho de que algunos niños corregían (o "corregían") espontáneamente sus propias frases. Por ejemplo:

- ¿Por qué dices que está vivo <el sol>?
- Porque si no estuviera vivo no estuviera so/ no hubiera sol///
- ... dice si me lo pongo <el moño> me viera/ me vía muy bonita
- nosotros estaríamos pobres y nos moríamos / nos morim... / nos morimíamos de hambre

¹⁵⁸ Para especificar con más detalle el tipo de problemas que el niño enfrenta en este ámbito, haría falta otro estudio, de naturaleza semántico-cognoscitiva, que determinara si los problemas se presentan en todos ellos, si se presentan en enunciados que expresan distintos grados de probabilidad, o si se concentran en los que expresan situaciones contrafactuales. Otra posibilidad sería identificar a los niños que los produjeron y explorar qué pasa en el resto de la producción lingüística, tanto de esos niños como de los que no lo hicieron.

¹⁵⁹ Cf. Berthoud-Papandropoulou, Ioanna, La réflexion métalinguistique chez l'enfant, Tesis, Universidad de Ginebra, 1976.

- <Dios hizo las estrellas> pa que no nos moríamos losotros /pa que no nos muéramos nosotros///
- ¿Cuando tu abuelito era chiquito ya había sol?
- No sé porque yo todavía no naciba/ nacía///
- cuando acabo de hacer la tarea volvo / vuelvo a hacer este...
- si no había llodar / si no había llorado no me había dejado salir...

Me parece que esta capacidad de autocorrección también puede considerarse como una característica de la nueva etapa del desarrollo del lenguaje; significa que el niño ya empieza a reflexionar sobre su propia lengua y a darse cuenta de sus propios errores, aunque el nivel correspondiente al de un adulto promedio sólo lo logre hasta varios años más tarde¹⁶⁰.

3. Desde otro punto de vista, la ampliación del uso de un elemento ya adquirido a nuevos contextos, lo cual supone la incorporación de una o varias reglas nuevas al sistema de reglas, a la gramática, que el niño ya posee, no se logra de una manera inmediata y sin errores, sino que se va estableciendo gradualmente conforme el niño:

a. Se vea expuesto a situaciones comunicativas que presenten contextos lingüísticos nuevos (aun cuando quizá haya que matizar esta afirmación, porque puede ser que el contexto lingüístico familiar cotidiano haya sido siempre más o menos el mismo, pero también puede pensarse que la escuela aporta -o debería aportar-

¹⁶⁰ La manifestación de esta capacidad, en el corpus que analizamos, deberá ser objeto de un estudio especial, más pormenorizado, para el cual sería necesaria una búsqueda sistemática de este fenómeno en el material general del proyecto original.

situaciones específicas, de las que el niño no dispone en su casa, que le presentan contextos lingüísticos nuevos para él);

b. Desarrolle la capacidad (inconsciente, desde luego) de identificarlos como nuevos (aquí entraría de lleno el desarrollo cognoscitivo en tanto que el niño sea capaz de comprender o, aún más elemental, de concebir como posible una determinada situación que se está planteando); o bien,

c. Sienta la necesidad de expresar una idea que rebasa las posibilidades de expresión que le ofrece su gramática (esto en tanto se sienta estimulado por una situación comunicativa adecuada).

Cuando se logra uno de los puntos anteriores (o quizá todos?), el niño se ve "forzado" a manejar ese nuevo contexto y para ello recurre, o bien a las reglas de las que ya dispone y las aplica "erróneamente" desde el punto de vista de la gramática adulta; o bien intuye la nueva regla y trata de aplicarla aún cuando todavía no la domine, y de ahí resultan sus creaciones ad hoc o lo que he llamado "rasgos sui generis", a veces más y a veces menos comprensibles para el adulto; pero, precisamente, es lo que le permite avanzar en el dominio de su lengua. En este sentido, mi conclusión es que no se ha valorado suficientemente la función de la escuela; la importancia que tiene para el niño el hecho de que se le den oportunidades de interacción verbal, de que se le estimule a pensar y a expresar ese pensamiento. Yo estoy convencida de que muchas de las que aquí llamé "creaciones especiales", los niños las hicieron para nosotros, simplemente porque les habíamos

planteado preguntas sobre algo que quizá no era la primera vez que pensaban, pero sí la primera vez que lo expresaban.

4. Respecto a las técnicas e instrumentos de investigación empleados en este trabajo, me fueron muy útiles, dado lo que yo pretendía: inicialmente, describir la producción de tres tipos de enunciados en el habla infantil.

En primer lugar, la visión global de la lengua que da la gramática "estructural", ese marco formal ya estructurado, me permitió identificar y aislar los enunciados que me interesaban en aquellas cadenas interminables de habla infantil. La descripción básica de la sintaxis de esos enunciados y de las formas lingüísticas que se utilizan en la gramática adulta me sirvió como punto de partida para identificar las características de las construcciones infantiles, y para construir el manual para codificarlas.

En segundo lugar, la abrumadora cantidad de datos que se produjeron mediante el análisis gramatical y su codificación rebasaba mi capacidad de realizar a mano aun los más simples conteos y, lo que es más grave, no me permitía confiar en que, hechos a mano, fueran exactos y sin errores. Me vi, pues, obligada a recurrir a la computadora y a pasar por todas las vicisitudes que ello implica.

En tercer lugar, al introducir las variables individuales y socio-familiares para explorar una posible relación con los distintos tipos de enunciados, se produjo un caudal de diferencias entre los grupos (desde las correspondientes a décimas o a

centésimas de punto hasta las de decenas de puntos porcentuales), de manera que no podía saber cuáles eran importantes y cuáles no. Tuve que recurrir a la utilización de técnicas estadísticas que me permitieron distinguir cuáles de las diferencias encontradas eran reales y cuáles podían deberse simplemente al azar; es decir, cuáles fueron estadísticamente significativas y cuáles no¹⁶¹.

5. Finalmente, se recordará que yo partí inicialmente de la teoría de Piaget, entendida a la manera de la escuela psicolingüística piagetiana. Me parecía (y me lo sigue pareciendo) que integraba de manera única diferentes aspectos del desarrollo del niño, por lo cual es una teoría muy útil para ayudarnos a concebir al niño como un organismo activo y creador, formado por muchos aspectos que se van constituyendo simultáneamente y que interactúan al mismo tiempo en él; es muy útil para ayudarnos a entender el pensamiento infantil, que tiene tanto que ver con el significado que le damos a lo que el niño dice. Pero sobre todo, es útil porque nos propone (y nos ayuda a imaginar) un mecanismo de asimilación de los datos de la realidad externa a nuestras estructuras mentales, con el que podemos tratar de encontrar paralelos entre las maneras en que se adquieren otros sistemas igualmente complejos, como la matemática, la física o la lógica, y la manera como se adquiere el sistema lingüístico. En esta

¹⁶¹ Es importante enfatizar no sólo la utilidad, sino la indispensabilidad de las técnicas estadísticas en análisis que implican el manejo de grandes cantidades de datos, como los aquí realizados. Sin el auxilio de las técnicas estadísticas utilizadas hubiera sido imposible discriminar entre las diferencias encontradas para decidir cuáles aceptar como reales o importantes y cuáles no. Peor aún, no habría sido posible saber si la manera de interpretar las diferencias se encontraba o no sesgada en función de las expectativas iniciales. Me parece que el uso de estas técnicas debería generalizarse. En la bibliografía sobre la adquisición del lenguaje es muy común encontrar que se reportan diferencias en las frecuencias absolutas o, cuando mucho, en los porcentajes, sin que haya manera de saber si son significativas o no.

investigación me ha servido mucho la idea piagetiana de "reestructuraciones" de los esquemas mentales, para pensar en un "reacomodo" de las reglas de la gramática.

Las "reestructuraciones" de sus esquemas mentales le sirven al niño para ampliar el ámbito de acción de su pensamiento y lo capacitan para manejar datos que con los esquemas anteriores no podía. Como se conciben en esta investigación, la utilización de determinadas formas en nuevos contextos obliga a sucesivas reestructuraciones del sistema de reglas gramaticales, que permiten al niño una amplitud mayor de aplicación del nuevo sistema.

Por otra parte, el conocimiento de esas reglas es también muy importante porque nos permite ver con claridad y de manera más "limpia" los rasgos de naturaleza lingüística que el niño va incorporando a su sistema, y las dificultades específicamente sintácticas que ello implica.

A la luz de las nuevas formulaciones de la teoría psicolingüística de base piagetiana, y gracias a la gentileza de la Dra. Sinclair, quien me hizo llegar una copia de su último artículo sobre el particular¹⁶², me parece que los resultados de esta investigación no son incompatibles con esa formulación teórica.

Muy breve y simplificada, ésta postula que el conocimiento de la gramática (explícitamente aceptada como se define en la última formulación de la gramática generativa chomskiana; es decir, con el cambio de un sistema de reglas, a un

¹⁶² Sinclair, Hermina, "Changing perspectives in child language acquisition", en H. Beilin & P. Pufall (eds.), Piaget's theory: prospects and possibilities, Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1992, 211-228.

sistema de principios) se construye mediante dos tipos de abstracción (el mecanismo esencial en la construcción de todo tipo de conocimiento). El primero, llamado "abstracción reflejante" ("reflecting abstraction", derivado del término piagetiano "abstraction réfléchissante"), daría cuenta de ciertos principios o reglas de gramática que se abstraen de las relaciones que el sujeto establece entre una emisión y su significado. El segundo, "abstracción empírica", permitiría adquirir otros que parecen ser abstraídos directamente de la forma fonológica, y que dependen de la previa construcción de una relación; en este caso, de la relación de significado¹⁶³.

En un mismo nivel de desarrollo, el niño es capaz de enfocar diferentes aspectos del fenómeno del lenguaje, frecuentemente el significado y las intenciones comunicativas, por un lado; y algunos elementos observables de la forma de las emisiones, por el otro.

Con estas ideas en mente, me atrevo a pensar que cuando ya se han adquirido las nociones cognoscitivas básicas y la comprensión de las emisiones que las expresan también se ha establecido, puede suponerse que el niño empieza a ser capaz de cambiar de "foco", de enfocar aspectos particulares de las formas lingüísticas. En esta investigación me parece que, en su nivel de desarrollo, los niños ya han adquirido un manejo de las nociones de causalidad, finalidad y condicionalidad así como del significado de las emisiones que las expresan (e incluso la capacidad para producirlas) a un nivel de maestría suficiente como para que pueda pensarse que empiezan a

¹⁶³ Ibid., p.225.

cambiar de foco: de las necesidades inmediatas del significado y de la comunicación, empiezan a enfocar, a ponerle atención a la intrigante forma del subjuntivo.

En el apasionante mundo de las teorías, uno puede perderse con facilidad y también, lo que es más grave, puede cegarse con la luz deslumbrante que algunas proyectan. En este sentido, yo creo que hay que seguir haciendo estudios con la guía teórica que cada investigador seleccione como la más adecuada para lo que quiere investigar, pero sin ignorar las otras posibilidades. Siempre un estudio bien hecho, con honestidad intelectual, será útil, tanto para el conocimiento de la lengua infantil, como para el conocimiento de la lengua particular que se investigue y, en último término, para la teoría lingüística: identificar los rasgos o fenómenos que se dan sistemáticamente en un corpus de habla infantil siempre será útil para motivar la reflexión sobre sus causas y sobre la evolución de la gramática que subyace a su producción.

Esta investigación es sólo un paso muy pequeño en la enorme tarea de saber cómo evoluciona el lenguaje infantil, y la pregunta fundamental de toda una disciplina no puede contestarse con una investigación. Pero quizá no hay otra manera de avanzar en ese conocimiento más que paso a paso, estudiando las posibilidades que ofrecen las teorías, perfeccionando las técnicas de investigación, e integrando los resultados de cada trabajo específico en un cuerpo conceptual coherente, en una concepción clara y bien definida del objeto de estudio.

B i b l i o g r a f í a

- Aaronson, Doris and Robert W. Rieber (eds.), Psycholinguistic research: implications and applications, Erlbaum, New Jersey, 1979.
- Alcina Franch, Juan y José Manuel Blecua, Gramática española, 1975 Ariel, Barcelona.
- Austin, John L., Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras, Paidós, Buenos Aires. [1a. edición en inglés, Oxford University Press, 1962].
- Bates, Elizabeth, Language and context. The acquisition of pragmatics, Academic Press, New York, 1976.
- , Laura Benigni, Inge Bretherton, Luigia Camaioni and Virginia Volterra, "From gesture to the first word: on cognitive and social prerequisites", en Michael Lewis and Leonard Rosenblum (eds.), Interaction, conversation and the development of language, Wiley, New York, 247-307, 1977.
- , Luigia Camaioni y Virginia Volterra, "The acquisition of performatives prior to speech", en Elinor Ochs and Bambi Schieffelin (eds.), Developmental pragmatics, Academic Press, New York, 111-129, 1979.
- , Inge Bretherton & Lynn Snyder, From first words to grammar, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
- B. de Manrique, Ana Ma., María I. Massone y Viviana Trucco, "Del balbuceo al habla: ¿formas de transición o estrategias de adquisición?", Revista Argentina de Lingüística, 3 (1987), 86-104, 1987.
- Beilin, H. & P. Pufall (eds.), Piaget's theory: prospects and possibilities, Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1992.
- Bello, Andrés, Gramática de la lengua castellana, Sopena, 1945 Argentina.

- Bernstein, Basil, Class, codes and control, 2 ts., Routledge and
1971 Keagan Paul, London.
- Berthoud-Papandropoulou, Ioanna, La réflexion métalinguistique
1976 chez l'enfant. [Tesis, Universidad de Ginebra, 1976].
- Bickerton, Derek, Roots of Language, Karoma, Ann Arbor, 1981.
1981
- , Language and Species, The University of Chicago Press,
1990 Chicago, 1990.
- Bloom, Lois, Language development: form and function in emerging
1970 grammars, MIT Press, Cambridge, Mass.
- , "Why not pivot grammar?", en Charles A. Ferguson and
1973 and Dan I. Slobin (eds.), Studies in child language
development, Holt, Rinehart and Winston, New York, 430-
440.
- , One word at a time, Mouton, The Hague.
1973a
- Bocaz, Aura, "Comprensión de la estructura narrativa de la
1986 gramática de las historias: estudio preliminar", Revista
de Lingüística Teórica y Aplicada, 24 (1986), 63-79.
- , "El método translingüístico en el estudio de la
1987 adquisición de la lengua materna: Berkeley
Crosslinguistic Acquisition Project", en Memorias del VII
Seminario de investigación y enseñanza de lingüística,
Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 68-79.
- Bowerman, Melissa, "Similitudes translingüísticas en dos estadios
1982 del desarrollo sintáctico", en Eric H. Lenneberg y
Elizabeth Lenneberg (comps.), Fundamentos del desarrollo
del lenguaje, Alianza, Madrid, 269-286. [1a. edición en
inglés, UNESCO, 1975].
- Braine, Martin D. S., "The ontogeny of English phrase structure:
1963 the first phase", Language, 39 (1963), 1-13.

- Brown, Roger, A first language. The early stages, Harvard
1973 University Press, Cambridge.
- Camaioni, Luigia, Virginia Volterra, Elizabeth Bates, La
1976 comunicazione nel primo anno di vita, Boringhieri,
Torino.
- Cambon, Jacqueline, and Hermine Sinclair, "Relations between
1974 syntax and semantics: are they 'easy to see'?", British
Journal of Psychology, 65 (1974), 133-140.
- Canellada, Ma. Josefa, "Sobre lenguaje infantil", Filología, 13
1968 (1968), 39-47.
- Carbó, Teresa, "Acerca de la interacción socioverbal en
1986 situaciones de entrevista: un caso de lenguaje infantil",
Revista Papeles de la Casa Chata, 1-2 (1986), 31-44.
- Carmichael, Leonard (ed.), Manual de psicología infantil, t. 1,
1964 2a. edición, El Ateneo, Barcelona, 552-708. [1a. edición
en inglés: Wiley, New York, 1936.]
- Carter, Ann Lindsay, "Prespeech meaning relations: an outline of
1979 one infant's sensorimotor morpheme development", en Doris
Aaronson and Robert Rieber (eds.), Psycholinguistic
research: implications and applications, Erlbaum, New
Jersey, 71-92.
- Coleman, Rose W. and Sally Provence, "Environmental retardation
1974 (hospitalism) in infants living in families", en Ashley
Montague, Culture and human development, Prentice-Hall,
New Jersey, 20-27.
- Cortés, Fernando, Rosa María Rubalcava y Ricardo Yoczelevzky,
1985 "Algunas consideraciones respecto a la codificación", en
Rosa María Rubalcava (comp.), Manejo automatizado de
acervos documentales, Concurso Premio CREI de
Informática, Madrid.
- _____ y Rosa María Rubalcava, Métodos estadísticos aplicados a
1987 la investigación en ciencias sociales: análisis de
asociación, El Colegio de México, México, 1987, 105-115.

- Cravioto, Joaquín y Ramiro Arrieta, Nutrición, desarrollo mental
1982 conducta y aprendizaje, DIF-UNICEF, México.
- Curtiss, Susan, Genie. A psycholinguistic study of a modern-day
1977 "wild-child", Academic Press, New York.
- Chomsky, Carol, The acquisition of syntax in children from 5 to
1969 10, MIT Press, Cambridge, Mass.
- de Saussure, Ferdinand, Cours de linguistique générale, Edition
1972 critique préparée par Tullio de Mauro, Payot, Paris. [1a.
edición en francés, Payot, Lausanne-Paris, 1916].
- Dore, John, "Conversational acts and the acquisition of
1979 language", en Elinor Ochs and Bambi Schieffelin (eds.),
Developmental pragmatics, Academic Press, New York, 329-
360.
- Echeverría, Max Sergio, Desarrollo de la comprensión infantil de
1978 la sintaxis española, Universidad de Concepción,
Concepción, Chile.
- , "Longitud del enunciado infantil; factores ambientales e
1979 individuales", en Estudios generales 1, Actas del 5o.
seminario de investigación y enseñanza de la lingüística,
Santiago de Chile.
- y M. Olivia Herrera, "Incidencia de variables
1981 socioculturales en la comprensión del vocabulario y
sintaxis del español". [Ponencia presentada en el VI
Congreso Internacional de la Asociación Internacional de
Lingüística Aplicada (ALFAL), Phoenix, Arizona, 1981].
- Edelsky, Carole and Virginia Muiña, "Native Spanish language
1976 acquisition: the effect of age, schooling and context on
responses to 'dile' and 'pregúntale'", Journal of Child
Language, 4 (1976), 453-475.
- Eisenberg, Ann R., "Learning to describe past experiences in
1985 conversation", Discourse Processes, 8 (1985), 177-204.

- Elkana, Yehuda (ed.), The interaction between science and philosophy, Humanities Press, New Jersey.
1974
- Ferguson, Charles A. and Dan I. Slobin (eds.), Studies in child language development, Holt, Rinehart and Winston, New York.
1973
- Ferreiro, Emilia, Les relations temporelles dans le langage de l'enfant, Droz, Geneve-Paris.
1971
- , Ch. Othenin-Girard, H. Chipman & H. Sinclair, "How do children handle relative clauses? A study in comparative developmental psycholinguistics", Archives de Psychologie, 44 (1976), 229-266.
1976
- Feyerabend, Paul K., "Consolations for the specialist", en Imre Lakatos & Alan Musgrave (eds.), Criticism and the growth of knowledge, Cambridge University Press, Cambridge, 197-230.
1970
- Fletcher, Paul and Michael Garman (eds.), Language acquisition, Cambridge University Press, Cambridge.
1979
- and Michael Garman (eds.), Language acquisition, Cambridge University Press, Cambridge. [1a. reimpression de la 2a. edición, 1986].
1988
- Freund, John E., Mathematical Statistics, Prentice Hall, New Jersey, 1962.
1962
- Galván, José Luz, "The development of aspectual relations in Spanish-speaking children", Dissertation Abstracts International, 41 (1980), 3081-A. [Tesis, University of Texas, Austin].
1980
- Gili Gaya, Samuel, Curso superior de sintaxis española, 9a. edición, Vox, Barcelona.
1961
- Gutiérrez, Lucy Halle, "A study of the applicability of Halliday's functional theory of language development to two Spanish-speaking children at the pre-syntactic stage", Dissertation Abstracts International, 35 (1974), 6120-A.
1974

- Haegeman, Liliane, Introduction to Government & Binding Theory,
1991 Blackwell, Cambridge, 1991.
- Halliday, Michael A.K., Learning how to mean. Explorations in
1975 the development of language, Arnold, London.
- , Learning how to mean, Elsevier, Baltimore.
1977
- , "Language and social man", Parte I, en Language as
1978 social semiotic, University Park Press, Baltimore.
- , "Aprendiendo a conferir significado", en Eric H.
1982 Lenneberg y Elizabeth Lenneberg (comps.), Fundamentos del
desarrollo del lenguaje, Alianza, Madrid, 239-267. [1a.
edición en inglés, UNESCO, 1975].
- Hawayek González, Antoinette, Las etapas iniciales en la
1983 adquisición de las relaciones semánticas. [Tesis, UNAM,
1983].
- Hernández Pina, Ma. Fuensanta, "Adquisición del lenguaje
1982 infantil: etapa del balbuceo", Infancia y Aprendizaje, I
(1982), 71-83.
- y R. Monroy, "Un interrogante al esquema jakobsoniano
1983 sobre la adquisición fonémica infantil", Actas del I
Congreso nacional de lingüística aplicada, Sociedad
General Española de Librerías (SGEL), Madrid.
- , Teorías Psico sociolingüísticas y su aplicación a la
1984 adquisición del español como lengua materna, Siglo XXI,
Madrid.
- Hoel, Paul G., Elementary Statistics, Wiley, New York, 1960,
1960 122-124.
- Hurtado, Alfredo y colaboradores, Estructuras tardías en el
1984 lenguaje infantil, SEP-OEA, México.

- , Teoría lingüística y adquisición del lenguaje, SEP-OEA, 1982 México.
- Inhelder, Bärbel and Harold Chipman (eds.), Piaget and his school, Springer-Verlag, New York. 1976
- Jackson, Donna, Una palabra: multiplicidad de intenciones y funciones. [Tesis, El Colegio de México, 1989]. 1989
- Jakobson, Roman & M. Halle, Fundamentals of language, Mouton, The Hague. [En español: Fundamentos del lenguaje, Ayuso, Madrid, 1974]. 1956
- , "Les lois phoniques du langage enfantin et leur place dans la phonologie générale", en R. Jakobson, Selected writings, t. 1, Mouton, The Hague, 317-327. [1a. edición, Paris, 1949]. 1962
- , "Why 'mama' and 'papa'?", en R. Jakobson, Selected writings, t. 1, Mouton, The Hague, 538-544. [1a. edición, New York, 1960]. 1962a
- , Child language, aphasia and phonological universals, Mouton, The Hague. [Original en alemán, Upsala, 1941]. 1968
- Karmiloff-Smith, Annette, A functional approach to child language, Cambridge University Press, Cambridge. 1979
- Labov, William, "The logic of nonstandard english", en Frederic Williams (ed.), Language and poverty, Markham, Chicago, 153-189. 1970
- Lakatos, Imre, "History of science and its rational reconstructions", en Yehuda Elkana (ed.), The interaction between science and philosophy, Humanities Press, New Jersey, 195-241. 1974
- , "La falsación y la metodología de los programas de investigación científica", en Imre Lakatos y Alan Musgrave (eds.), La crítica y el desarrollo del conocimiento, Grijalbo, Barcelona, 203-343. [1a. edición en inglés, Cambridge University Press, Cambridge, 1970]. 1975

- y Alan Musgrave (eds.), La crítica y el desarrollo del conocimiento, Grijalbo, Barcelona. [1a. edición en inglés, Cambridge University Press, 1970].
1975a
- Lavandera, Beatriz R., Variación y significado, Hachette, Buenos Aires.
1984
- Lefèvre, Antonio B., "Desarrollo del lenguaje en los niños desnutridos", en Eric H. Lenneberg y Elizabeth Lenneberg (comps.), Fundamentos del desarrollo del lenguaje, Alianza, Madrid, 553-570. [1a. edición en inglés, UNESCO, 1975].
1982
- Lenneberg, Eric H., Fundamentos biológicos del lenguaje, Alianza, Madrid. [1a. edición en inglés, 1967].
1975
- y Elizabeth Lenneberg (comps.), Fundamentos del desarrollo del lenguaje, Alianza, Madrid. [1a. edición en inglés, UNESCO, 1975].
1982
- Lewis, Michael and Leonard Rosenblum (eds.), Interaction, conversation and the development of language, Wiley, New York.
1977
- Lightfoot, David, The language lottery, 2a. edición, MIT Press, Cambridge. [1a. edición: 1982].
1983
- López Ornat, Susana, "La expresión de límites", en M. Siguán (ed.), Estudios sobre psicología del lenguaje infantil, Pirámide, Madrid, 167-184.
1984
- MacCarthy, Dorothy, "Desarrollo del lenguaje en los niños", en Leonard Carmichael (ed.), Manual de psicología infantil, t. 1, 2a. ed., El Ateneo, Barcelona, 552-708.
1964
- Malson, Lucien, Les enfants sauvages, Union Générale d'Éditions, Paris.
1964
- Martínez, Marco Antonio, "Dialogues among children and between children and their mothers", Linguistics and Language Behavior Abstracts, 22, 1 (1988), 14.
1988

- Matta Duco, Eugenia y Patricia Monckton Lizana, "Funciones del lenguaje en niños pre-escolares", en Lingüística y educación. Actas del IV Congreso internacional de la ALFAL, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 416-426.
1975
- Matthews, Robert J. and William Demopoulos (eds.), Learnability and linguistic theory, Kluwer Academic Publishers, The Netherlands.
1989
- Menyuk, Paula, Language and maturation, MIT Press, Cambridge.
1977
- and Lise Menn, "Early strategies for the perception and production of words and sounds", en Paul Fletcher and Michael Garman (eds.), Language acquisition, Cambridge University Press, Cambridge, 49-70.
1979
- Montague, Ashley, "Wolf children", en su libro Culture and human development, Prentice-Hall, New Jersey.
1974
- Montes Giraldo, José Joaquín, "Esquema ontogenético del desarrollo del lenguaje y otras cuestiones del habla infantil", Thesaurus, 29 (1974), 254-270.
1974
- , "El sistema, la norma y el aprendizaje de la lengua", Thesaurus, 31 (1976), 14-40.
1976
- Morales de Walters, Amparo, "La adquisición de estructuras sintácticas complejas y la enseñanza de la lengua materna", Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 6 (1978), 87-106.
1978
- Muñoz, Humberto, Orlandina de Oliveira y Claudio Stern, "Migración, estructura ocupacional y movilidad social en el área metropolitana de la ciudad de México", en H. Muñoz, O. de Oliveira y C. Stern (comps.), Migración y desigualdad social en la ciudad de México, COLMEX-UNAM, México, 227-234.
1977
- _____, O. de Oliveira y C. Stern (comps.), Migración y desigualdad social en la ciudad de México, COLMEX-UNAM, México.
1977

- Ochs, Elinor and Bambi Schieffelin (eds.), Developmental pragmatics, Academic Press, New York.
1979
- Pandolfi, Ana María y María Olivia Herrera, "Funciones pragmáticas tempranas: un análisis cualitativo", en Memorias del VII Seminario de investigación y enseñanza de lingüística, Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 250-269.
1987
- Peronard, Marianne, "Variación diastrática y lenguaje infantil", Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 6 (1975), 107-125.
1975
- , "Promedio de longitud de emisión y categorías gramaticales", en Estudios generales 1, Actas del 5o. seminario de investigación y enseñanza de lingüística, Santiago de Chile.
1979
- , "Inicios de la comprensión textual", en Memorias del VII Seminario de Investigación y Enseñanza de Lingüística, Universidad Católica de Valparaíso, Chile (1987), 270-286.
1987
- Piaget, Jean, Biología y conocimiento, Siglo XXI, Madrid. [1a. edición en francés, Gallimard, Paris, 1967].
1969
- , La epistemología genética, A. Redondo, Barcelona. [1a. edición en francés, PUF, Paris, 1970].
1970
- , El criterio moral en el niño, Fontanella, Barcelona. [1a. edición en francés, PUF, Paris, 1932].
1971
- , El lenguaje y el pensamiento en el niño, Guadalupe, Buenos Aires. [1a. edición en francés, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1923].
1972
- , El juicio y el razonamiento en el niño, Guadalupe, Buenos Aires. [1a. edición en francés, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1924].
1972a
- , Psicología de la inteligencia, Psique, Buenos Aires. [1a. edición en francés, Armand Colin, Paris, 1950].
1972b

- , "Comentarios sobre las observaciones críticas de
1973 Vygotsky", en Lev S. Vygotsky, Pensamiento y lenguaje, La
Pleyade, Buenos Aires, 199-215.
- , La representación del mundo en el niño, Morata, Madrid.
1973a [1a. edición en francés, Alcan, Paris, 1929].
- , La formación del símbolo en el niño, FCE, México. [1a.
1973b edición en francés, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel,
1959].
- , Seis estudios de psicología, Barral, Barcelona. [1a.
1973c edición en francés, Gonthier, Genève, 1964].
- , El desarrollo de la noción de tiempo en el niño, FCE,
1978 México. [1a. edición en francés, PUF, Paris, 1946].
- Piatelli-Palmarini, Massimo, Théories du langage, théories de
1979 l'apprentissage, Editions du Seuil, Paris.
- Rodríguez Fonseca, Leonilda, "Comprensión de la sintaxis en niños
1986 puertorriqueños: subordinada adjetiva", Actas del II
Congreso internacional sobre el español de América, UNAM,
México, 452-457.
- Rodríguez, Oralia y Rodney Williamson, "Diferencias sociales en
1981 el lenguaje: el caso de las narraciones de niños
mexicanos de seis años", Actas del Sexto congreso
internacional de hispanistas, Toronto Press, Toronto,
606-610.
- , Graciela Murillo y Rodney Williamson, "Familia y
1982 lenguaje infantil". [Ponencia (inédita) presentada en el
seminario sobre Grupos domésticos, familia y sociedad,
organizado por el Centro de Estudios Sociológicos de El
Colegio de México, junio 1982, 15 p.].
- , con la colaboración de Ma. Paz Berruecos y Rodney
1984 Williamson, Manual para la codificación del análisis
gramatical de oraciones infantiles [inédito], México,
1984.

- y Graciela Murillo (comps.), Te voy a platicar de mi mundo. Muestra de habla de niños mexicanos de seis a siete años, COLMEX-SEP, México.
1985
- , "Rasgos sui generis en el lenguaje de niños mexicanos de seis años", en R. Barriga y J. García (eds.) Reflexiones lingüísticas y literarias, El Colegio de México, México, 1992, 115-137.
1992
- y Ma. Paz Berruecos, La adquisición del español como lengua materna. Bibliografía descriptiva, El Colegio de México, México, 1992. [En prensa].
1992a
- Rubalcava, Rosa María (comp.), Manejo automatizado de acervos documentales, obra ganadora del accésit de plata en el concurso Premio CREI de Informática, Madrid.
1985
- Santiuste Bermejo, Víctor, "Contribución a la ontogénesis del lenguaje", Revista de Psicología General y Aplicada, 30 (1975), 1081-1091.
1975
- Searle, John R., Speech acts, Cambridge University Press, Cambridge.
1969
- Sentis Bahamondes, Franklin, "Aplicación de los índices de desarrollo lingüístico a la evaluación gramatical infantil", Signos, 11 (1979), 73-83.
1979
- Signorini, Angela y Ana María Borzone de Manrique, "Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y el recuerdo de cuentos", Revista Argentina de Lingüística, 4 (1988), 91-117.
1988
- Siguán, M., Estudios sobre psicología del lenguaje infantil, Pirámide, Madrid.
1984
- Sinclair, Hermine, "Developmental psycholinguistics", en Bärbel Inhelder and Harold Chipman (eds.), Piaget and his school, Springer-Verlag, New York, 189-204.
1976

- , "Epistemology and the study of language", en Bärbel
1976a Inhelder and Harold Chipman (eds.), Piaget and his
school, Springer-Verlag, New York, 205-218.
- , "El papel de las estructuras cognoscitivas en la
1982 adquisición del lenguaje", en Eric H. Lenneberg y
Elizabeth Lenneberg (comps.), Fundamentos del desarrollo
del lenguaje, Alianza, Madrid, 221-238. [1a. edición en
inglés, UNESCO, 1975].
- , "Changing perspectives in child language acquisition",
1992 en H. Beilin & P. Pufall (eds.), Piaget's theory:
prospects and possibilities, Erlbaum, Hillsdale, N.J.,
211-228.
- Slobin, Dan I., "Cognitive prerequisites for the development of
1973 grammar", en Charles A. Ferguson and Dan I. Slobin
(eds.), Studies of child language development, Holt,
Rinehart and Winston, New York, 175-208.
- Solano, Yamilet, "Formas de tratamiento diádico en los niños
1986 escolares de una comunidad de Costa Rica", Actas del II
Congreso internacional sobre el español de América, UNAM,
México, 483-487.
- Solé Planas, María Rosa, "Estudio genético sobre la adquisición y
1976 utilización del artículo y sus relaciones con las
operaciones lógicas en niños de 3 a 6 años", Anuario de
Psicología, 2 (1976), 62-93.
- Soler Arechalde, Ma. Angeles, "Le/les > le con duplicación de
1992 objeto indirecto y sin ella" [Por aparecer en Estudios de
Lingüística Aplicada, 2 (1992)].
- Tavakolian, S., (Ed.), Language acquisition and linguistic
1981 theory, MIT Press, Cambridge, Mass., 1981.
- Tolbert, Kathryn, "The contextual relativity of the grammatical
1980 morpheme", New Directions for Child Development, 8
(1980), 31-43.

- Valian, Virginia, Judith Winzemer y Anne Erreich, "A 'little linguist' model of Syntax Learning", en S. Tavakolian, (Ed.), Language acquisition and linguistic theory, MIT Press, Cambridge, Mass., 1981, pp. 188-209.
- Vygotsky, Lev S., Pensamiento y lenguaje, La Pleyade, Buenos Aires. [1a. edición en ruso, 1934; 1a. edición en inglés, 1962].
- , El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, 1979, Grijalbo, Barcelona. [1a. edición en ruso, 1960; 1a. edición en inglés, Harvard University Press, 1978].
- Wells, C. G., Coding manual for the description of child speech in its conversational context, University of Bristol School of Education, Bristol.
- , "Variation in child language", en Paul Fletcher and Michael Garman (eds.), Language acquisition, Cambridge University Press, Cambridge.
- , Learning through interaction: the study of language development, 1982, Cambridge University Press, Cambridge.
- , Language development in the pre-school years, 1985, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wexler, Kenneth and Peter W. Culicover, Formal principles of language acquisition, MIT Press, Cambridge.
- Williams, Frederic (ed.), Language and poverty, Markham, Chicago. 1970
- Williamson, Rodney and Oralia Rodríguez, "Asking and telling, a problem of language acquisition: some data from mexican children", Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 12 (1980), 73-90.
- , "Child discourse: some cognitive and interactional issues", Ottawa Hispánica, 4 (1982), 85-118.

ANEXO

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

NOMBRES DE LAS VARIABLES: S1 'Número del niño', S3 'Edad del niño', S4 'Sexo del niño', S5 'Posición entre los hermanos', S6 'CI-Verbal', S7 'CI-Ejecución', S8 'CI-total'.

S1 NUM-NIÑO	S3 EDAD	S4 SEXO	S5 POS-HNOS	S6 CI-VERB	S7 CI.EJEC	S8 CI-TOTAL	R3 GPO-SOC
1	609	fem	103	101	85	93	obrero
2	604	fem	.	86	82	83	obrero
3	602	masc	607	91	103	96	obrero
4	605	masc	103	82	99	89	obrero
5	609	masc	203	97	96	96	obrero
6	603	masc	205	86	79	81	obrero
7	609	masc	506	91	89	89	obrero
8	608	masc	205	.	.	.	obrero
9	604	fem	204	89	83	85	obrero
10	605	masc	507	97	92	94	obrero
11	701	fem	407	79	82	79	obrero
12	609	fem	606	96	96	96	obrero
13	608	fem	709	79	83	79	obrero
14	604	fem	203	100	96	98	obrero
15	605	masc	203	104	93	99	obrero
16	606	fem	204	94	86	89	obrero
17	606	masc	708	99	87	93	obrero
18	605	fem	102	105	100	103	obrero
19	609	masc	606	99	99	99	obrero
20	609	fem	106	87	75	80	obrero
21	606	fem	304	92	94	93	marginal
22	609	fem	.	.	.	.	marginal
23	604	masc	405	82	101	91	marginal
24	609	fem	102	85	97	90	marginal
25	603	masc	505	86	97	91	marginal
26	604	fem	.	.	.	.	marginal
27	611	fem	607	90	83	85	marginal
28	604	masc	708	89	87	87	marginal
29	601	fem	305	84	83	82	marginal
30	608	masc	406	97	113	105	marginal
31	608	masc	810	.	.	.	marginal
32	701	masc	405	95	103	99	marginal
33	600	fem	206	92	86	88	marginal
34	701	fem	203	90	93	91	marginal
35	610	fem	204	91	101	96	marginal
36	609	masc	204	94	100	96	marginal
37	607	masc	307	97	92	94	marginal

38	608	masc	506	79	82	78	marginal
39	604	fem	204	79	86	80	marginal
40	607	fem	607	100	94	97	marginal
41	606	fem	404	87	89	87	medio
42	607	masc	203	106	111	109	medio
43	608	fem	102	99	97	98	medio
44	606	fem	101	123	113	120	medio
45	611	fem	204	95	107	101	medio
46	602	masc	202	110	101	107	medio
47	605	masc	505	121	111	118	medio
48	604	fem	304	104	90	97	medio
49	608	masc	305	116	121	120	medio
50	604	masc	304	105	115	111	medio
51	700	fem	911	105	100	103	medio
52	610	masc	104	100	107	104	medio
53	601	masc	303	110	114	113	medio
54	611	masc	103	96	103	99	medio
55	609	masc	204	105	97	101	medio
56	608	masc	102	95	121	108	medio
57	608	fem	304	106	113	110	medio
58	700	fem	204	125	108	119	medio
59	608	masc	104	99	97	98	medio
60	605	fem	103	100	108	104	medio
61	611	masc	103	97	103	100	medio

S3

EDAD-NIÑO

Edad	Frecuencia	%	% Válido	% Acum
600	1	1.6	1.6	1.6
601	2	3.3	3.3	4.9
602	2	3.3	3.3	8.2
603	2	3.3	3.3	11.5
604	9	14.8	14.8	26.2
605	6	9.8	9.8	36.1
606	5	8.2	8.2	44.3
607	3	4.9	4.9	49.2
608	10	16.4	16.4	65.6
609	10	16.4	16.4	82.0
610	2	3.3	3.3	85.2
611	4	6.6	6.6	91.8
700	2	3.3	3.3	95.1
701	3	4.9	4.9	100.0

TOTAL	61	100.0	100.0	

Casos válidos

61

Casos faltantes

0

S3 EDAD-NIÑO (AGRUPADA)

Etiqueta	Valor	Frecuencia	%	% Válido	% Acum
pequeños	1	16	26.2	26.2	26.2
chicos	2	14	23.0	23.0	49.2
medianos	3	20	32.8	32.8	82.0
grandes	4	11	18.0	18.0	100.0
		-----	-----	-----	
	TOTAL	61	100.0	100.0	

Casos válidos 61 Casos faltantes 0

S4 SEXO-NIÑO

Etiqueta	Valor	Frecuencia	%	% Válido	% Acum
Femenino	1	30	49.2	49.2	49.2
Masculino	2	31	50.8	50.8	100.0
		-----	-----	-----	
	TOTAL	61	100.0	100.0	

Casos válidos 61 Casos faltantes 0

S6 CI-VERBAL

	Puntaje	Frecuencia	%	% Válido	% Acum
	79	4	6.6	7.0	7.0
	82	2	3.3	3.5	10.5
	84	1	1.6	1.8	12.3
	85	1	1.6	1.8	14.0
	86	3	4.9	5.3	19.3
	87	2	3.3	3.5	22.8
	89	2	3.3	3.5	26.3
	90	2	3.3	3.5	29.8
	91	3	4.9	5.3	35.1
	92	2	3.3	3.5	38.6
	94	2	3.3	3.5	42.1
	95	3	4.9	5.3	47.4
	96	2	3.3	3.5	50.9
	97	5	8.2	8.8	59.6
	99	4	6.6	7.0	66.7
	100	4	6.6	7.0	73.7

101	1	1.6	1.8	75.4
104	2	3.3	3.5	78.9
105	4	6.6	7.0	86.0
106	2	3.3	3.5	89.5
110	2	3.3	3.5	93.0
116	1	1.6	1.8	94.7
121	1	1.6	1.8	96.5
123	1	1.6	1.8	98.2
125	1	1.6	1.8	100.0
no hay datos	4	6.6		
TOTAL	61	100.0	100.0	

Casos válidos 57 Casos faltantes 4

S7 CI-EJECUCIÓN

Puntaje	Frecuencia	%	% Válido	% Acum
75	1	1.6	1.8	1.8
79	1	1.6	1.8	3.5
82	3	4.9	5.3	8.8
83	4	6.6	7.0	15.8
85	1	1.6	1.8	17.5
86	3	4.9	5.3	22.8
87	2	3.3	3.5	26.3
89	2	3.3	3.5	29.8
90	1	1.6	1.8	31.6
92	2	3.3	3.5	35.1
93	2	3.3	3.5	38.6
94	2	3.3	3.5	42.1
96	3	4.9	5.3	47.4
97	5	8.2	8.8	56.1
99	2	3.3	3.5	59.6
100	3	4.9	5.3	64.9
101	3	4.9	5.3	70.2
103	4	6.6	7.0	77.2
107	2	3.3	3.5	80.7
108	2	3.3	3.5	84.2
111	2	3.3	3.5	87.7
113	3	4.9	5.3	93.0
114	1	1.6	1.8	94.7
115	1	1.6	1.8	96.5
121	2	3.3	3.5	100.0
no hay datos	4	6.6		
TOTAL	61	100.0	100.0	

Casos válidos 57 Casos faltantes 4

S8

CI-TOTAL

Puntaje	Frecuencia	%	% Válido	% Acum
78	1	1.6	1.8	1.8
79	2	3.3	3.5	5.3
80	2	3.3	3.5	8.8
81	1	1.6	1.8	10.5
82	1	1.6	1.8	12.3
83	1	1.6	1.8	14.0
85	2	3.3	3.5	17.5
87	2	3.3	3.5	21.1
88	1	1.6	1.8	22.8
89	3	4.9	5.3	28.1
90	1	1.6	1.8	29.8
91	3	4.9	5.3	35.1
93	3	4.9	5.3	40.4
94	2	3.3	3.5	43.9
96	5	8.2	8.8	52.6
97	2	3.3	3.5	56.1
98	3	4.9	5.3	61.4
99	4	6.6	7.0	68.4
100	1	1.6	1.8	70.2
101	2	3.3	3.5	73.7
103	2	3.3	3.5	77.2
104	2	3.3	3.5	80.7
105	1	1.6	1.8	82.5
107	1	1.6	1.8	84.2
108	1	1.6	1.8	86.0
109	1	1.6	1.8	87.7
110	1	1.6	1.8	89.5
111	1	1.6	1.8	91.2
113	1	1.6	1.8	93.0
118	1	1.6	1.8	94.7
119	1	1.6	1.8	96.5
120	2	3.3	3.5	100.0
no hay datos	4	6.6		
TOTAL	61	100.0	100.0	

Casos válidos

57

Casos faltantes

4

S6 CI-VERBAL (AGRUPADO)

Etiqueta	Valor	Frecuencia	%	% Válido	% Acum
inferior al normal	1	4	6.6	7.0	7.0
normal bajo	2	13	21.3	22.8	29.8
normal medio	3	25	41.0	43.9	73.7
normal alto	4	11	18.0	19.3	93.0
superior al normal	5	4	6.6	7.0	100.0
no hay datos	.	4	6.6		
	TOTAL	61	100.0	100.0	

Casos válidos 57 Casos faltantes 4

S7 CI-EJECUCIÓN (AGRUPADO)

Etiqueta	Valor	Frecuencia	%	% Válido	% Acum
inferior al normal	1	2	3.3	3.5	3.5
normal bajo	2	16	26.2	28.1	31.6
normal medio	3	19	31.1	33.3	64.9
normal alto	4	11	18.0	19.3	84.2
superior al normal	5	9	14.8	15.8	100.0
no hay datos	.	4	6.6		
	TOTAL	61	100.0	100.0	

Casos válidos 57 Casos faltantes 4

S8 CI-TOTAL (AGRUPADO)

Etiqueta	Valor	Frecuencia	%	% Válido	% Acum
inferior al normal	1	3	4.9	5.3	5.3
normal bajo	2	14	23.0	24.6	29.8
normal medio	3	23	37.7	40.4	70.2
normal alto	4	11	18.0	19.3	89.5
superior al normal	5	6	9.8	10.5	100.0
no hay datos	.	4	6.6		
	TOTAL	61	100.0	100.0	

Casos válidos 57 Casos faltantes 4

S5

POS-HNOS

Posición	Frecuencia	%	% Válido	% Acum
101	1	1.6	1.7	1.7
102	4	6.6	6.9	8.6
103	5	8.2	8.6	17.2
104	2	3.3	3.4	20.7
106	1	1.6	1.7	22.4
202	1	1.6	1.7	24.1
203	5	8.2	8.6	32.8
204	8	13.1	13.8	46.6
205	2	3.3	3.4	50.0
206	1	1.6	1.7	51.7
303	1	1.6	1.7	53.4
304	4	6.6	6.9	60.3
305	2	3.3	3.4	63.8
307	1	1.6	1.7	65.5
404	1	1.6	1.7	67.2
405	2	3.3	3.4	70.7
406	1	1.6	1.7	72.4
407	1	1.6	1.7	74.1
505	2	3.3	3.4	77.6
506	2	3.3	3.4	81.0
507	1	1.6	1.7	82.8
606	2	3.3	3.4	86.2
607	3	4.9	5.2	91.4
708	2	3.3	3.4	94.8
709	1	1.6	1.7	96.6
810	1	1.6	1.7	98.3
911	1	1.6	1.7	100.0
no hay datos	3	4.9		
TOTAL	61	100.0	100.0	

Casos válidos

58

Casos faltantes

3

S5

POS-HNOS (AGRUPADA)

Etiqueta	Valor	Frecuencia	%	% Válido	% Acum
mayores	1	13	21.3	22.4	22.4
intermedios	2	38	62.3	65.5	87.9
menores	3	7	11.5	12.1	100.0
no hay datos	.	3	4.9		
TOTAL		61	100.0	100.0	

Casos válidos

58

Casos faltantes

3

S1 GPO-SOC

Etiqueta	Valor	Frecuencia	%	% Válido	% Acum
marginal	1	20	32.8	32.8	32.8
obrero	2	20	32.8	32.8	65.6
medio	3	21	34.4	34.4	100.0
		-----	-----	-----	
	TOTAL	61	100.0	100.0	
Casos válidos	61	Casos faltantes	0		