

01066
les. 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE POSGRADO

LAS ETAPAS INICIALES EN LA ADQUISICION DE LAS RELACIONES SEMANTICAS

T E S I S

que para obtener la

MAESTRIA EN LETRAS

(Lingüística Hispánica)

presenta

Antoinette Hawayek González

1983

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ESTUDIOS SUPERIORES



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

i
INDICE

Introducción	v
1. Marco Conceptual	1
1.1 Constructivismo-innatismo	1
1.1.1 Desarrollo psicológico en Piaget	2
1.1.2 Inteligencia sensorio-motora	4
1.1.3 La asimilación	6
1.1.4 El lenguaje en Piaget.....	7
1.1.4.1 La inteligencia sensorio-motora base del lenguaje... 7	
1.1.4.2 Objeciones.....	8
1.1.4.3 Respuesta de Piaget.....	9
1.1.4.3.1 El lenguaje como parte de una función semiótica más general	9
1.1.4.3.2 La imitación	10
1.1.5 Bases del constructivismo: interacción con el medio, ampliación de los esquemas.....	12
1.1.6 Puntos de contacto y divergencia entre el constructi- vismo y el innatismo de Chomsky.....	16
1.1.7 Conclusión	19
1.2 Naturaleza de la capacidad lingüística.....	20
1.2.1 Exclusiva de la especie	20
1.2.2 Específica y unitaria o constelación de capacidades relacionadas.....	21
1.2.3 Sustratos neurológicos	25
1.2.3.1 Lateralización	27
1.2.3.2 Maduración.....	28
1.2.4 Conclusión.....	29
1.3 El lenguaje en términos funcionales	30
1.3.1 El funcionalismo de la escuela de Praga	30

1.3.2	Actitud de Chomsky y Piaget ante el funcionalismo...	35
Notas capítulo 1	37
2.	Modelos de análisis del lenguaje infantil	42
2.1	Lenguaje telegráfico.....	42
2.2	Gramática de pivote	44
2.3	La gramática generativa-transformacional	52
2.3.1	Reacción a la gramática de pivote	52
2.3.2	El modelo de Bloom	54
2.3.3	Objeciones al modelo de Bloom.....	57
2.4	La gramática del caso (Fillmore 1968).....	60
2.4.1	Posibilidades de aplicación al lenguaje infantil....	60
2.4.2	Limitaciones de la gramática del caso.....	62
2.5	De una base sintáctica a una base semántica.....	65
2.6	Un modelo de producción de base semántica.....	67
2.7	Evaluación del modelo de base semántica.....	75
2.8	Cómo adquieren los niños el lenguaje: un paso hacia una teoría de la adquisición	84
2.8.1	La gramática de pivote	85
2.8.1.1	Generalización contextual.....	85
2.8.1.2	Diferenciación y categorización.....	85
2.8.2	Adquisición de las relaciones semánticas.....	90
2.9	El enfoque funcionalista	98
2.9.1	La gramática funcionalista de Halliday.....	99
2.9.2	Una gramática funcionalista del lenguaje infantil....	103
2.9.2.1	Funciones de la Fase I	105
2.9.2.2	Transición a la Fase II	107
2.9.2.3	Reorientación de funciones.....	107

2.9.2.4	Diálogo	111
2.9.2.5	Conclusión	112
Notas Capítulo 2		116
3.	Análisis del lenguaje infantil en términos de función	130
3.1	Un modelo funcionalista	130
3.1.1	Premisas para su elaboración	130
3.2.1	Origen de los datos	141
3.2	Análisis de la primera parte fase II	146
3.2.1	La función instrumental	147
3.2.1.1	Petición de objetos.....	147
3.2.1.2	Petición de servicios.....	149
3.2.2	Relación entre la función instrumental y las formas lingüísticas	150
3.2.3	La función reguladora.....	156
3.2.3.1	Solicitud de presencia y atención	157
3.2.3.2	Solicitud de que se ejecute una acción	158
3.2.4	Relación entre la función reguladora y las formas lingüísticas	161
3.2.5	La función interaccional	163
3.2.6	Elementos que constituyen la función interaccional..	166
3.2.7	La función personal:el lenguaje y la toma de conciencia de sí	166
3.2.8	Elementos del lenguaje adulto que constituyen la función personal	169
3.2.9	La función heurística	171
3.2.10	La función imaginativa	174
3.2.11	La función informativa	177
3.2.12	El diálogo	180
3.3	Análisis segunda parte fase II	184

3.3.1	La función instrumental (objetos/servicios)	185
3.3.2	La función reguladora	189
3.3.3	La función pragmática	190
3.3.4	La función heurística.....	196
3.3.5	La función personal	206
3.3.6	La función matética	211
3.3.7	Diálogo	213
3.3.8	Anatomía de la función informativa	214
3.3.8.1	Personal-comunicativa	214
3.3.8.2	Personal-evocativa	216
3.3.9.	La función informativa	217
3.3.10	Relaciones semánticas	223
3.3.10.1	Emisiones de una palabra	223
3.3.10.2	Emisiones de dos palabras	227
3.3.11	Sumario y conclusiones	231
Notas Capítulo 3		238

Introducción

La adquisición del lenguaje es un problema que no puede quedar fuera del campo de la lingüística. Chomsky (1965) formula ciertos problemas de teoría lingüística "como cuestiones acerca de la construcción de un hipotético ingenio de la adquisición del lenguaje". Como no es posible negar que el niño emplea los datos lingüísticos que percibe en su medio para aprender la lengua podemos admitir que una teoría de cómo el niño realiza este proceso, además de dar cuenta de las habilidades que hacen posible la adquisición, proporciona información sobre la estructura del lenguaje.

Históricamente, el problema de la adquisición de los conocimientos ha sido atacado desde el enfoque del empirismo o del racionalismo. Este último, además de los mecanismos procesadores que postulan las hipótesis empíricas, supone que hay principios e ideas innatas que determinan exactamente la forma del conocimiento que se adquiere. En la actualidad, el esquema $E \rightarrow R$ que constituye el modelo básico de estas hipótesis se considera totalmente inadecuado para dar cuenta de procesos de la complejidad del aprendizaje del lenguaje. Aun las nuevas escuelas behavioristas han superado el esquema asociacionista estímulo-respuesta y postulan una serie de procesos representacionales de mediación no observables.

Aunque aún estamos lejos de conocer la programación genética, los datos que aportan la biología molecular, la ciencia

de la genética, etc. nos obligan a admitir que el ser humano nace con una serie de capacidades innatas que hacen posible la adquisición** del lenguaje. La controversia se sostiene actualmente en lo tocante a la naturaleza de la estructura inicial que tiene que dar cuenta del hecho que todos los seres humanos normales, con la debida estimulación, son capaces de adquirir una lengua, así como de la diversidad que se observa entre las lenguas.

Aunque Chomsky representa la posición extrema que atribuye un máximo de contenido a la estructura inicial, el cual no me inclino a aceptar, es necesario reconocer que su estrecha relación de trabajo con científicos del calibre de Lenneberg y de Monod, ha sido valiosa para la lingüística. Creo, además, que su posición extrema se justifica históricamente como reacción al behaviorismo que predominaba en su medio y al que tuvo que enfrentarse. En este momento en el que no nos enfrentamos al mismo behaviorismo que tuvo que combatir Chomsky, podemos sopesar las desventajas que se deducen de un innatismo extremo y considerar la posibilidad atribuirle un contenido menor a la estructura inicial. Esto nos permite mantener el lenguaje dentro de un marco biológico aceptable que no nos obliga a pronunciarnos en contra de los principios de evolución ni a negar la posibilidad de una continuidad como la que sugiere Piaget de lo sensoriomotor al pensamiento pues como señaló Lenneberg:

Es [...] claramente posible que ciertos principios específicos de categorización y recombinación que nos encontramos una y otra vez tanto en la percepción del habla como en su producción, en la fonología, en la sintaxis y en la semántica, sean modificaciones de principios fisiológicos patentes en la coordinación motora. La capacidad de nombrar puede estar relacionada con procesos perceptivos y con procesos neurofisiológicos modificados. Ciertas actividades neurofisiológicas rítmicas pueden haberse adaptado para servir al habla de un modo muy especializado.***

Al describir el contenido de la estructura inicial, Piaget representa la posición opuesta a la de Chomsky. Aunque considero que los principios más interesantes de la hipótesis constructivista de Piaget no se verían afectados si los descubrimientos de la ciencia obligaran a atribuirle al núcleo fijo un contenido mayor que el que le atribuye Piaget, éste insiste en buscar las bases científicas que le permitan asignarle un mínimo de contenido a la estructura inicial.

Una interpretación funcionalista del lenguaje, que parte de una estructura inicial innata que permite un contenido menor que el que le atribuye Chomsky, aprovecha de ambas teorías aquello que parece tener mayor base científica. A partir de una capacidad innata que permite la adquisición del lenguaje, el funcionalismo postula que la forma del producto final (las diversas lenguas) puede variar dependiendo de las funciones que éste tenga que cumplir.

Considero que un primer paso hacia la construcción de una teoría de la adquisición es la elaboración de un modelo de

la adquisición. Al intentar esta tarea, lo he hecho dentro de un marco teórico que ha sido adoptado después de un detenido análisis de las posibilidades ofrecidas por la hipótesis de Chomsky, el constructivismo de Piaget y el funcionalismo. Es por ello que inicio este estudio con un primer capítulo donde reviso estos tres planteamientos.

Un segundo paso ha sido analizar los estudios del lenguaje infantil que más prestigio han tenido en las dos últimas décadas. Esta investigación contiene un segundo capítulo en el que se presentan someramente estos modelos y se intenta indicar las fallas que han llevado a callejones sin salida en el estudio del lenguaje infantil así como los hallazgos que debemos aprovechar. El tercer capítulo está dedicado a la presentación del modelo que empleo en el análisis del corpus de lenguaje infantil, el cual no representa la recopilación de emisiones en una serie de sesiones sino el producto de estudio de dos grupos de niños durante un periodo de seis meses.

He intentado elaborar un modelo funcional de base semántica que me permita acercarme al lenguaje infantil a través del significado y analizar las emisiones desde el sistema lingüístico infantil empleando para ello categorías semánticas que correspondan a las representaciones mentales del niño y no a las del lenguaje adulto. Desde esta perspectiva es posible analizar la totalidad de las emisiones que producen los niños por lo cual podemos tener una idea de todo el sistema y no sólo de un corte en el

mismo. En el capítulo II puede observarse que otros modelos se consideran adecuados si, como en el caso de la gramática del caso, permiten describir un 80% de las emisiones de un corpus constituido sólo por emisiones de dos palabras.

En el tercer capítulo establezco primero las premisas teóricas que subyacen el modelo y a continuación procedo al análisis de lo que Halliday denomina fase II; es decir, el estadio en que el niño, que antes expresaba sus deseos, necesidades, etc. empleando un sistema propio de dos niveles, añade el nivel sintáctico y aparecen las primeras palabras del lenguaje adulto. Para ello empleo principalmente las emisiones de dos niñas observadas durante un periodo de poco más de tres meses aunque me refiero también a las de los otros niños observados. Divido el periodo que analizo en dos estadios y en cada uno de ellos describo la función en que se emplean las emisiones como también la función semántica que cumple el elemento o los elementos que componen las emisiones.

El estudio del sistema lingüístico infantil indica cómo concibe el niño el lenguaje y cómo éste es reflejo de su universo. Sin este conocimiento resulta sumamente peligroso emprender la elaboración de métodos de enseñanza tanto de la lengua materna como de las otras materias que constituyen los programas escolares. El análisis de las etapas iniciales del lenguaje es además un problema que concierne directamente a la lingüística pues muchas cuestiones de las que esta disciplina se ocupa pueden en-

contrar su respuesta en el lenguaje infantil.

* N. Chomsky, Aspectos de la teoría de la sintaxis, p. 45.

** En este trabajo empleo indistintamente los términos adquisición y aprendizaje pues al admitir un mínimo de innatismo la distinción pierde todo sentido.

***Eric Lenneberg, Fundamentos biológicos del lenguaje, p. 307.

1. Marco Conceptual

1.1 Constructivismo-Innatismo

¿Cuáles son los supuestos iniciales respecto a la naturaleza del lenguaje que el niño aporta al aprendizaje lingüístico, y cuál es el detalle y especificidad del esquema innato [...] que gradualmente se hace más explícito y diferenciado a medida que el niño aprende la lengua?¹ Este sigue siendo, no como pretendía Chomsky, el problema más importante, pero sí uno de gran importancia en el estudio del lenguaje. El tema en discusión es cuál es el contenido del estado inicial de la capacidad lingüística que le permite a todo ser humano alcanzar el desarrollo lingüístico común a todo miembro normal de la especie.

Aunque no se parta de cero, es decir, aunque se reconozca que el niño tiene que nacer con un núcleo fijo que sirva de base para la adquisición de todo conocimiento, incluyendo el lenguaje, al definir el contenido exacto de ese núcleo fijo, los investigadores se colocan en dos campos tradicionalmente considerados totalmente opuestos. Por un lado, Chomsky representa uno de los extremos, el que supone un estado inicial genéticamente determinado que establece las formas que, en el caso del lenguaje, puede adquirir la gramática. Piaget con su constructivismo representa el otro extremo. Esta teoría rechaza toda preformación y parte de la acción; postula que la inteligencia sensorio-motora (que no es más que los esquemas de acción coordinados) asegura la construcción de las estructuras que permiten la aparición del lenguaje. El mayor proble

ma ante el que se enfrenta Piaget es el explicar el paso de lo sensorio-motor al pensamiento. Antes de ver cómo el constructivismo piagetiano hace desembocar la inteligencia sensorio-motora en la función semiótica, es necesario indicar cómo concibe Piaget el desarrollo psicológico en general y el de la inteligencia sensorio-motora en particular.

1.1.1 Desarrollo psicológico en Piaget

El desarrollo psicológico del niño es, para Piaget, un proceso temporal por excelencia del cual me interesa destacar cinco momentos.² El periodo inicial, que se caracteriza por la constitución de la inteligencia sensorio-motora, se extiende desde el nacimiento hasta el año y medio o los dos años. A esta edad comienza una segunda etapa que coincide con la aparición de la función simbólica de sus diferentes formas: lenguaje, juego simbólico (o de imaginación), imitación diferida y probablemente comienzo de la imagen mental concebida como una imitación interiorizada.

Un tercer momento va de los cuatro a los siete u ocho años; entonces se constituye un pensamiento de tipo intuitivo, cuyas articulaciones progresivas conducen al umbral de las operaciones "concretas". El cuarto es el de las llamadas operaciones "concretas", es decir, las agrupaciones operatorias del pensamiento referidas a los objetos que pueden manipularse o percibirse intuitivamente, las cuales se organizan de los siete u ocho años a los once o doce. A partir de esta edad y durante toda la adolescencia, se

inicia la etapa en la que se elabora el pensamiento formal, cuyas operaciones caracterizan la inteligencia reflexiva.

El desarrollo se hace mediante grados sucesivos, por estadios. Piaget indica que en el campo de la inteligencia puede hablarse de estadios cuando se satisfacen las siguientes condiciones: 1) que la sucesión de las conductas sea constante, independientemente de que posibles diferencias en la capacidad o en la experiencia modifiquen las edades cronológicas medias 2) que cada estadio sea definido por una estructura de conjunto que caracterice a todas las conductas nuevas propias del estadio en cuestión 3) que dichas estructuras presenten un proceso de integración tal que cada una sea preparada por la precedente e integrada a la siguiente.³

El desarrollo por estadios, como lo presenta Piaget, implica que para que se construya un instrumento lógico nuevo es necesario que existan instrumentos previos, en otras palabras, toda construcción supone siempre sustratos de subestructuras anteriores. Si partiendo del estadio final, el de las operaciones intelectuales, comenzamos a retroceder buscando siempre las subestructuras del estadio anterior, que sirven de sustrato, llegamos a la base de la construcción: la acción. Es decir, se comienza a construir a partir de las primeras acciones hasta que se llega a la etapa en la cual el niño es capaz de razonar y deducir sobre hipótesis.

1.1.2 Inteligencia sensorio-motora

Durante los primeros 18-24 meses, es difícil seguir el paso al progreso de la inteligencia pues ésta no va acompañada de la palabra, pero Piaget concibe que el desarrollo mental que se observa en este periodo es tal que no ha dudado en calificarlo de revolución copernicana.⁴ Divide esta etapa del desarrollo de la inteligencia sensorio-motora en seis estadios sucesivos que se caracterizan por la elaboración y coordinación de esquemas de acción.⁵

Aunque Piaget confiesa que es casi imposible distinguir las fronteras entre lo innato y lo aprendido (aun a nivel prenatal) admite la existencia de un campo cerrado de mecanismos regulados hereditariamente. Es decir, el recién nacido cuenta con esquemas elementales, que son reflejos o instintivos, hereditarios en una parte importante de su programación. En el momento del nacimiento, la vida mental del niño se reduce al ejercicio de estos esquemas (la succión, por ejemplo). A ellos se asimilan las primeras percepciones; en el caso de la succión, el niño se chupa los dedos.

En un segundo estadio, empiezan a insertarse las primeras adquisiciones en función de la experiencia (en el contexto activo que se ha descrito en el párrafo anterior). Al incorporarse un objeto nuevo al esquema reflejo, se forma un esquema de orden superior: el hábito (en el caso de la succión correspondería a la suc-

ción sistemática del pulgar). Pero la estructura de estas nuevas conductas, adquiridas con ayuda de la experiencia, no puede aún compararse con la de la inteligencia.

La transición hacia la inteligencia se da en el siguiente estadio (el tercero). Con la coordinación de la visión y la prensión (hacia los cuatro meses) aparecen conductas que, aunque participan de las estructuras propias de los hábitos, tienen de nuevo el que son conductas relativas a los objetos exteriores (el niño repite una acción, como sacudir un objeto, acción que antes había ejecutado por azar). Estas conductas, llamadas reacciones circulares secundarias, no son tampoco actos completos de inteligencia pues se repiten en bloque, como los hábitos, sin que se fije un objetivo de antemano. Sin embargo, después de que este tipo de conducta se reproduce algunas veces, surge la generalización de la misma frente a nuevos datos, es decir, la conducta se hace susceptible de un principio de análisis.⁶

Una vez que se han construido esquemas por reacciones secundarias, éstos pueden comenzar a coordinarse entre sí. Unos se utilizan como medios mientras que otros asignan un objetivo a la acción; desde este momento, el fin se halla planteado antes que los medios. Frente a un objeto nuevo el niño ensaya sucesivamente los esquemas que ya posee (chupar, asir, sacudir, etc.). Los utiliza a título de "conceptos" sensorio-motores, "[...] como si el sujeto buscase comprender el objeto por el uso [...]".⁷ En este cuarto

estadio, Piaget se permite hablar de verdadera inteligencia; pero esta inteligencia no es otra cosa que la coordinación misma de las acciones.⁸

En el siguiente estadio, el quinto, el niño no se limita a aplicar medios conocidos a situaciones nuevas: se aplican medios nuevos a situaciones nuevas. Pero esta conducta, que parece surgir "ex abrupto", se halla también preparada por la actividad de los esquemas anteriores. En este estadio, las novedades llegan a interesar por sí mismas, los hechos nuevos se reproducen con variaciones y experimentación activa: es a través de este tipo de reproducciones que el niño descubre medios nuevos.

Finalmente, el sexto estadio marca la conclusión de la inteligencia sensorio-motora; este momento coincide con la aparición de la función simbólica. El problema consiste en explicar el mecanismo responsable de las soluciones rápidas y sin tanteo que se dan en este estadio. Igual que en los estadios anteriores, los comportamientos que se dan en éste son la culminación de todo el desarrollo que caracteriza las etapas que preceden. Las invenciones típicas del último nivel de la inteligencia sensorio-motora no son otra cosa que el producto de esquemas sensorio-motores ya suficientemente móviles y coordinables entre sí; el niño continúa realizando los tanteos de los estadios anteriores pero lo hace mediante acciones interiorizadas.⁹

1.1.3 La asimilación

Para Piaget la inteligencia sensorio-motora nace de la acción a partir de la actividad asimiladora. Define la asimilación como la integración de un elemento nuevo a estructuras previas; es decir, prolonga la asimilación biológica al plano del comportamiento; toda reacción del organismo al medio consiste en asimilar a éste a las estructuras de aquél.¹⁰ En el plano de la conducta, los esquemas de acción modifican la posición y los movimientos de los objetos no sólo cuando se ejecutan sino antes de ejecutarse pues se reconoce al objeto en cuestión como posible recipiente de esa acción. A esta modificación llama Piaget asimilación.

Del mismo modo que el esquema modifica el objeto, el objeto al que se aplica el esquema puede modificar los movimientos y el punto de vista del sujeto que ejecuta la acción. A esta modificación le da Piaget el nombre de acomodación. La asimilación y la acomodación no son dos funciones separadas; puede decirse que la acomodación es solidaria de la asimilación y que toda asimilación va acompañada de acomodación. Entre ambas puede darse tres tipos de relaciones: puede buscarse el equilibrio entre las dos; la asimilación puede primar sobre la acomodación o la acomodación sobre la asimilación.

1.1.4 El lenguaje en Piaget

1.1.4.1 La inteligencia sensorio-motora, base del lenguaje

Piaget dedicó su vida y su obra a dar cuenta del sujeto en

quien el conocimiento es posible, pero se ocupó poco de la posible aplicación de su teoría a la adquisición y desarrollo del lenguaje. Los lingüistas que lo siguen (Sinclair, Ferreiro) insisten en que éste siempre enfatizó el hecho de que hablar y entender son acciones, por lo cual es necesario derivar el lenguaje de la organización general de la acción del mismo modo que Piaget deriva el pensamiento de ella.¹¹

En una de las pocas ocasiones en que trata de la adquisición del lenguaje, se refiere a las primeras palabras como esquemas de acción que aunque se encuentran en vía de conceptualización recuerdan el esquematismo sensorio-motor pues aún no poseen la fijeza que caracteriza al signo lingüístico: "Del esquema sensorio-motor conservan lo esencial; a saber, ser modos de acción generalizables y que se aplican a objetos cada vez más numerosos." ¹²

Piaget no concibe que sea posible interpretar estructuras de mayor evolución sin reconocer la continuidad de la inteligencia sensorio-motora inicial y el lenguaje no es excepción. En el planteamiento piagetiano se concibe el lenguaje como producto de la mente humana y los principios universales que lo constituyen se nos presentan relacionados con los mismos principios que emplea el ser humano para organizar su experiencia, principios que están basados en regulaciones y coordinaciones biológicas y neuronales.

1.1.4.2 Objeciones

Objeciones a este planteamiento provienen de los defensores

del innatismo, de los que como Chomsky suponen la existencia en el ser humano de una estructura innata que asegura el desarrollo del lenguaje, la cual es específica de esta capacidad. A Chomsky le parece inconcebible que exista una relación significativa entre las estructuras específicas que atribuye al lenguaje y las estructuras de la inteligencia sensorio-motora que propone Piaget que sirven de base al desarrollo del lenguaje en la teoría constructivista de éste. Califica el planteamiento piagetiano de insostenible mientras no se demuestre que las propiedades de la gramática se encuentran, de alguna manera, presentes en el sistema anterior al lenguaje.¹³

1.1.4.3. Respuesta de Piaget

1.1.4.3.1 El lenguaje como parte de una función semiótica más general

Piaget acata la afirmación de Guillaume de que el lenguaje oral del hombre no es sino la principal manifestación y no la única de una función simbólica muy general¹⁴ y añade que la función simbólica resulta de una diferenciación entre los significados y los significantes.

Tanto la observación directa del niño como el análisis de ciertas perturbaciones de la palabra, ponen en evidencia el hecho de que la utilización del sistema de los signos verbales obedece al ejercicio de una "función simbólica" más general, cuya propiedad es permitir la representación de lo real por intermedio de "significantes" distintos de las cosas "significadas".¹⁵

Antes de la adquisición del lenguaje, que define como un sistema de signos (los cuales concibe como significantes arbitrarios o convencionales) el niño maneja un sistema de significantes más motivados, es decir, más personales, a los cuales llama símbolos. Ejemplo de estos símbolos son el juego simbólico o imaginario, la imitación diferida y las imágenes mentales (v. supra, p. 1). Es decir, que existe una función simbólica más amplia que el lenguaje que lo engloba y que es la inteligencia sensorio-motora la que prepara esta función; entonces, la tarea de Piaget es explicar cómo se da el paso de la inteligencia-sensorio-motora a lo simbólico.

1.1.4.3.2 La imitación

Para Piaget existe una notable continuidad funcional que vincula las estructuras que construye el niño sucesivamente desde la aparición del hábito hasta que la inteligencia sensorio-motora se prolonga en la función simbólica. Postula que es la imitación la que asegura el paso de la inteligencia sensorio-motora a la representativa. Se habla de imitación cuando la acomodación prima sobre la asimilación; es decir, cuando la acomodación se diferencia de la asimilación y:

[...] constituye una especie de "negativo" del objeto al cual se aplica el esquema asimilador y este "negativo", al subordinarse a la asimilación reproductiva viene a dar un "positivo" que es la imitación exterior e interiorizada, como la imagen fotográfica con relación a un clisé. 16

La imitación, en sus comienzos, está determinada por el contenido de las reacciones del niño (es decir, el niño aprende a imitar los movimientos que son análogos a los suyos que conoce y puede percibir) pero los progresos de la inteligencia sensorio-motora repercuten sobre la imitación. Esto me permite deducir que Piaget concibe una relación entre la inteligencia y la imitación similar a la que postula entre pensamiento y lenguaje.¹⁷ La imitación asegura el paso de un nivel de la inteligencia al siguiente pero sin el desarrollo de la inteligencia la imitación no progresaría.

En el nivel de los reflejos puros no es posible hablar de imitación, pues la reproducción de un modelo implica un elemento de experiencia ausente en dicho nivel. Para Piaget el recién nacido que llora cuando otros lloran es sólo un ejemplo de desencadenamiento reflejo por un excitante externo. En cambio, considera válido comenzar en este momento a contemplar el fenómeno pues cree que los mecanismos reflejos hacen posible la imitación en estadios posteriores. En la medida en que el reflejo conduce a repeticiones cuya duración se extiende hasta más allá de la excitación inicial, este ejercicio hace posible la futura adquisición en función de una experiencia exterior por medio de los primeros condicionamientos. Piaget comienza a hablar de imitaciones propiamente dichas desde el momento en que el ejercicio reflejo incorpora elementos exteriores lo cual da lugar a una asimilación reproductiva.¹⁸

Posteriormente, del mismo modo en que el tanteo se interio-

riza, el niño comienza a imitar interiormente. La imagen mental (concebida como copia o reproducción interior del objeto) no es sino el producto de la interiorización de la imitación; es resultado de la imitación exteriorizada y marca el punto de conjunción de lo sensorio-motor y de lo representativo. La inteligencia puede ahora emplear la imagen a título de significante que puede aplicarse a significados diversos. Es esta conexión específica entre "significantes" y "significados" lo que constituye lo característico de la "función simbólica".¹⁹

Lo nuevo frente a las conductas sensorio-motoras consiste entonces en la posibilidad de representar una cosa mediante otra y, procede, como hemos visto, de la diferenciación de los significados y los significantes, actividad que no es posible hasta que aparece la imagen, la cual es, a su vez, producto de la imitación. Una vez presente la función simbólica y con ella, la posibilidad de representar una cosa mediante otra, es posible adquirir el lenguaje (al mismo tiempo que se constituye el símbolo) pues la imitación de los signos hechos proporcionará la materia significante de los signos lingüísticos del mismo modo que la imitación de formas proporciona el material significante del símbolo individual.

1.1.5 Bases del constructivismo: interacción con el medio, ampliación de los esquemas

Hemos visto la trayectoria que, según Piaget, se recorre al

pasar del núcleo funcional inicial a la función simbólica. Se nos presenta al sujeto en constante interacción con el ambiente, en una continua actividad constructivista. El modelo que sirve de base es biológico; los avances del individuo se deben a la asimilación y acomodación que la acompaña.

En su afán por rechazar el innatismo, Piaget recurre al concepto de fenocopia²⁰ (o de asimilación genética) para establecer una analogía entre éste y su hipótesis constructivista. Es cierto que las objeciones que se le presentan a Piaget no pueden menos que impresionar por apoyarse en los descubrimientos de la biología molecular, en los aportes de la genética, etc. Algunos científicos suponen que los descubrimientos de Jacob y de Monod hayan dejado establecido que hay genes de los que dependen las funciones reguladoras y que éstos son responsables de la variabilidad fenotípica.

No es fácil que lleguen a un acuerdo: una nueva característica que se transmita es para Piaget prueba de asimilación genética; el innatista dirá que es una variación permitida por el genoma. Creo, por lo tanto que lo fundamental para el constructivismo es que se reconozca: 1) (aún en el caso en que la variación estuviera determinada por el genoma) que la estructura en cuestión no se desarrollaría sin una estrecha relación del sujeto con el medio y 2) que es posible llegar de la acción a la función simbólica mediante la ampliación de los esquemas.

En cuanto a lo primero, aun los opositores a la asimilación genética (Danchin, por ejemplo)²¹ admiten que la estructura que permite obtener las características principales del programa genético podría estar constituida por el contenido del programa - del estado inicial y por el conjunto de hechos del medio exterior que producen una interacción (sea cual fuera ésta) con el individuo.

Esta interacción con el medio queda también demostrada por los descubrimientos neurológicos. Jacobson propuso en 1970 una teoría sobre las neuronas en la que distingue, basándose en el tipo de desarrollo que acusan, tres clases de neuronas: Clase I, se originan en los comienzos del desarrollo del embrión; Clase II, se originan más tarde y continúan su desarrollo después del nacimiento; Clase III, se desarrollan aún más lentamente que las de la Clase II, se definen totalmente en el periodo posnatal. Me importa recalcar el hecho de que tanto las neuronas de la Clase II como las de la Clase III requieren adecuada estimulación sensorial para que su desarrollo sea normal y completo. La importancia de una temprana estimulación ha quedado demostrada en el caso del sistema visual y del auditivo. Se ha constatado en sordomudos que las células de las regiones cerebrales asociadas con la audición no se encuentran totalmente desarrolladas.²²

En cuanto al segundo punto, la posibilidad de pasar de la acción al pensamiento: aunque se sostiene que el interés primor-

dial de Piaget reside en el análisis de los estados sucesivos por los que pasa el sujeto a partir del nacimiento hasta que alcanza el equilibrio final (que sólo logra la inteligencia reflexiva) no es posible negar que tan importante como dicho análisis es el hecho de que el estado final se alcanza mediante construcciones. En su teoría no hay conductas nuevas que surjan "ex-abrupto" por lo cuál es fundamental para la continuidad funcional que no se venga abajo la hipótesis de los esquemas, que presentan la posibilidad de que se integren a ellos elementos nuevos y, de este modo, se transforman en una estructura superior. Por ello resultan peligrosos para el constructivismo piagetiano objeciones que plantean la imposibilidad de derivar una estructura más rica de una más pobre.

Reconocemos el corte puramente cartesiano de este tipo de objeción: "Dios existe [...] por ser igualmente repugnante que lo más perfecto sea consecuencia y dependencia de lo menos perfecto [...]"²³; lo menos perfecto no puede producir lo más perfecto. Recordemos también que ya en su mismo siglo, se le planteó a Descartes la posibilidad de que la idea de lo perfecto pudiera formarse por una elevación de grados y se sostuvo que hay causas que pueden encontrarse en la naturaleza misma que no contienen tanta perfección como sus efectos.

Actualmente, podemos apoyarnos en declaraciones de Monod, el cual afirma, refiriéndose a la epigénesis, que el axioma de pun

to de partida del que se derivan teoremas geométricos encadenados no tiene forzosamente que contenerlos.²⁴

Por el momento, sólo deseo añadir, que en el problema que nos concierne, el constructivismo parece sumamente atractivo, especialmente cuando el lenguaje hace su aparición, pues si nos inclinamos a buscar las estructuras en que pueda apoyarse este comienzo, aparentemente tan repentino, nos interesa la propuesta de Piaget de que el lenguaje, en sus comienzos, aprovecha toda la construcción que se ha hecho antes de que éste surja.²⁵

1.1.6 Puntos de contacto y divergencias entre el constructivismo y el innatismo de Chomsky

Normalmente se acepta que el constructivismo coloca a Piaget en un campo totalmente opuesto al que ocupan los que defienden el innatismo (Chomsky entre muchos otros). Creo que es necesario revisar este problema pues tienden a pasarse por alto los puntos de contacto y aun puntos que sí representan verdadera oposición.

Piaget declaró públicamente que estaba en total acuerdo con Chomsky en que el lenguaje es producto de la inteligencia o de la razón y no del aprendizaje en el sentido behaviorista del término, como también con el hecho de que el origen racional del lenguaje supone la existencia de un núcleo fijo necesario para la elaboración de cualquier lengua, el cual supone, entre otras cosas, la relación entre sujeto y predicado, la capacidad para construir relaciones, etc. ²⁶

Aunque la anterior declaración parecería reducir la distancia entre el constructivismo y el innatismo, Piaget sigue apareciendo a la cabeza de los opositores del innatismo; acepta un núcleo fijo pero mantiene un desacuerdo profundo en cuanto a su contenido. Es obvio que Piaget deseaba asignar el mínimo de contenido al núcleo fijo (así lo exigía su hipótesis constructivista) pero no parece que fuera fundamental para él decidir en qué consistía este mínimo. En cambio, para Chomsky el problema consiste precisamente en atribuir no el mínimo o el máximo a dicho núcleo, sino en determinar cuál es la verdadera estructura del estado inicial.

Piaget reconoce un mínimo de estructuras innatas en el hombre: las manos, el cerebro, los ojos. Nuestros conocimientos no serían lo que son si no fuera por estructuras innatas que determinan, en el campo de la percepción, la tercera dimensión. En el campo de la inteligencia (en el cual incluimos el lenguaje) se limita a hablar de la transmisión de funcionamientos; no se trata de la herencia de estructuras de conocimientos, como en el caso del instinto, el cual implica la herencia de montajes más o menos acabados.²⁷

En la hipótesis piagetiana, los esquemas no se crean de la nada, el niño empieza a construir sobre los esquemas reflejos que corresponden a las conexiones que se establecen entre las corrientes nerviosas ligadas al funcionamiento de la mano, del ojo, etc.,

estructuras, como acabamos de ver, innatas. Pero los progresos de la inteligencia implican una constante construcción: de ninguna manera admite "que conocimientos completamente formados es tén inscritos de antemano en el sistema nervioso a la manera de las 'ideas innatas' aunque esto quizá pueda ser aceptable en el caso de algunos instintos [...]". 28

Chomsky, por otro lado, aunque reconoce el papel que tienen en el desarrollo la experiencia y la interacción con el ambiente y admite incluso que pueden producirse variaciones considerables debidas al medio, considera que en la estructura innata en el área especial del lenguaje están especificados elementos o propiedades comunes a todas las lenguas, es decir, la gramática uni versal.²⁹ El lenguaje, igual que otros logros intelectuales del hombre, cae dentro de la capacidad cognoscitiva humana, la cual está biológicamente determinada.

Aún después de haber visto el contenido que Chomsky asigna al núcleo fijo, no hay que exagerar las discrepancias entre su po sición y la de Piaget. Lo importante es que en ambas teorías existe un núcleo fijo cuyo contenido necesariamente tendrá que ajustarse a los descubrimientos de la genética. Lo que Piaget rechaza con violencia de la hipótesis innatista son las nociones de mutación y selección que emplean los neodarwinistas para explicar la formación de una característica nueva. Siendo las mutaciones de ca- rácter aleatorio, el lenguaje y la inteligencia resultan producto del

azar. La actitud de Piaget ante la posibilidad de que las estructuras cognitivas superiores se deban al azar es clara: no acepta que dichas estructuras puedan tener algo de fortuito, que se hayan constituido por selecciones de sobrevivencia.³⁰ Ni en el caso de que se descubrieran los genes que permitieran demostrar la realidad del innatismo, admitiría Piaget que su origen pudiera atribuirse a una mutación aleatoria. Para cerrarle todas las puertas al azar es que Piaget echa mano del concepto de fenocopia (o su equivalente, la asimilación genética) el cual considero innecesario y además le resta fuerzas al planteamiento piagetiano.

No podemos pasar por alto, en este momento, que Chomsky también ha reaccionado en contra de algunas explicaciones evolucionistas de sistemas de base genética. "Sería un grave error suponer que todas las propiedades, o por lo menos las más interesantes, de las estructuras que se han desarrollado pueden 'explicarse' en función de la selección natural".³¹

1.1.7 Conclusión

Creo que es estéril prolongar el debate sobre la verdadera estructura del estado inicial debido a que aún se sabe poco sobre la lógica interna del programa que especifica las estructuras celulares. Los que se inclinan por un innatismo estricto deben recordar que en el genoma no hay bastante información genética para una descripción detallada del individuo. Lo que contienen los genes es un cierto número de especificaciones que determinan las selecciones -

sucesivas a las que se enfrentan las células.³²

Por otro lado, es necesario reconocer que desde el descubrimiento de la estructura del ADN, nos vemos obligados a reconocer la existencia de un programa que resume las limitaciones que impone la herencia; es decir, tenemos que reconocer la existencia de un estado inicial que permite, en el caso del hombre, que éste desarrolle una capacidad lingüística ausente en otros animales. Pero hay que evitar el peligro de tomar la determinación genética demasiado literalmente. Piaget no es el único que enfatiza el desarrollo postgenético. El embrión del ser humano se desarrolla dentro de un marco genéticamente determinado pero se pueden manifestar muchas variaciones en el desarrollo postgenético. Es decir, es posible postular que el sistema es capaz de mantener su estabilidad a pesar de la libertad de que gozan sus componentes. La libertad de las interacciones internas, más las variaciones del medio hacen que no se pueda esperar que, ni siquiera en el caso de genomas idénticos, se produzcan resultados idénticos.³³

1.2 Naturaleza de la capacidad lingüística

1.2.1. Exclusiva de la especie

Tradicionalmente, se ha debatido si el lenguaje es exclusivo del hombre o si podemos llamar lenguaje a sistemas de comunicación como el que existe entre las abejas. Benveniste y Osgood representan extremos en esta contienda. El primero reduce este tipo de co-

municación animal a un simple sistema de señales y el segundo lo considera lenguaje porque satisface una serie de requisitos que él mismo ha establecido.³⁴ Pero no se trata de polemizar sobre lo que es lenguaje partiendo de la definición que postule cada investigador. Lo importante es reconocer, como lo hace Lenneberg,³⁵ que muchos animales muestran algún tipo de conducta simbólica y que el lenguaje humano participa de rasgos comunes a la comunicación animal; pero tenemos que admitir que es único en el sentido que posee otros que le son exclusivos.

1.2.2. Específica y unitaria o constelación de capacidades relacionadas

Aunque aceptemos que todo ser humano normal está capacitado para desarrollar una capacidad lingüística exclusiva de su especie, al menos en el sentido que se acaba de indicar, podemos colocarnos en campos totalmente opuestos dependiendo de si consideramos esa capacidad unitaria y específica o más bien como resultado de la presencia de una serie de capacidades que se relacionan de un determinado modo.

Chomsky rechaza la existencia de una (1) teoría del aprendizaje y postula teorías del aprendizaje que funcionan en un determinado organismo dentro de un determinado dominio, lo que implica que el aprendizaje del lenguaje depende de una capacidad específica. Propone una teoría del aprendizaje aplicable sólo al lenguaje humano (TALH) que define como "el sistema de mecanismos y princi-

pios que se ponen a trabajar en la adquisición del conocimiento del lenguaje [...].³⁶

Son muchas las ocasiones en que Chomsky ha insistido en el carácter especializado de las estructuras que se ocupan del lenguaje. Me interesa particularmente cuando plantea que el desarrollo (growth) del lenguaje implica el desarrollo de una estructura (hardware) especializada³⁷, pues en esta ocasión propone que dicho "sistema especializado" funciona como la maduración sexual. Añade que el desarrollo (growth) de la capacidad lingüística tiene las características generales de órganos; declara que no ve razón por la cual las estructuras cognitivas no deban investigarse de la misma manera como se estudian los órganos físicos. No creo válido este tipo de comparación (por las razones que se verán en el siguiente párrafo), además, extraña por inconsistente.

No me parecería condenable que Chomsky no mantuviera la distinción cartesiana entre lo físico y lo mental, si no fuera que ante Piaget sí parece mantenerla al rechazar como inconcebible la relación entre lo sensorio-motor y el pensamiento reflexivo.

La maduración progresiva de una estructura (hardware) es una metáfora que, según Chomsky, se aplica tanto al desarrollo embriológico de los órganos o su desarrollo ulterior como al desarrollo de las estructuras mentales. La metáfora me parece poco afortunada empezando por el paralelismo que establece entre "el desarrollo - embriológico de los órganos o su ulterior desarrollo" pues se tra-

ta de dos tipos de crecimientos totalmente diferentes. Si de establecer analogías se trata, quizá fuera más indicado hacerlo entre el desarrollo de las conductas y el desarrollo de los diferentes tipos de células cerebrales (v. supra, p.14). Al menos con esta "metáfora" estableceríamos diferentes niveles de conducta y una diferencia más sutil que la que establece Chomsky, al concebir dos tipos de conductas: las correspondientes a las células clase II y clase III que difieren en el grado de estimulación y ejercicio que necesitan para desarrollarse normalmente.

Chomsky no concibe que los mecanismos específicos del lenguaje actúen solos sino en interacción con otros mecanismos de la mente:

Junto con la facultad del lenguaje e interactuando con él estrechamente está la facultad de la mente que construye lo que podríamos llamar "comprensión de sentido común" : sistema de creencias, expectativas y conocimientos acerca de la naturaleza y comportamiento de los objetos, su lugar en un sistema de "tipos naturales", la organización de esas categorías y las propiedades que determinan la categorización de los objetos y el análisis de los acontecimientos. 38

Notemos que Chomsky insiste de un modo especial en que la facultad lingüística construye una gramática solamente en conjunción con otras facultades de la mente. "Bien puede no haber ejemplos concretos de los que podamos decir : 'Estos son únicamente

producto de la facultad lingüística'; y puede ser que no existan actos específicos que resulten del ejercicio de las funciones lingüísticas".³⁹

Si nos limitáramos a deducir la posición de Chomsky de las dos citas anteriores no veríamos contradicción entre su posición y la que concibe la capacidad lingüística como no específica ni unitaria. Es necesario subrayar que la gramática generativa:

es un sistema constituido por varios centenares de reglas de varios tipos diferentes, organizadas de acuerdo con determinados principios fijos de ordenación y aplicabilidad, sistema del que forma parte determinada subestructura fija que, lo mismo que los principios generales de organización, es común a todas las lenguas. [...] Nadie [...] puede pensar que existen grandes probabilidades de que un sistema como el de la gramática generativa llegue a construirse recurriendo a métodos generales.⁴⁰

Es evidente que esta gramática implica que la competencia del ser humano se pone de manifiesto cuando se dominan estos "varios centenares de reglas de varios tipos de diferentes"; es decir, se trata de una capacidad unitaria del lenguaje. Sin embargo, los datos que aportan la biología y la neurofisiología parecen apoyar la interpretación de que la capacidad lingüística requiere una pléyade de aptitudes innatas y no una estructura específica y unitaria. Los casos de traumas cerebrales en los que el paciente es capaz de ejercer sólo parte de su capacidad

nos hace pensar que en el uso normal del lenguaje se asocian una gran variedad de capacidades,

1.2.3 Sustratos neurológicos

Si aceptamos que hay requisitos fisiológicos sin los cuales el ser humano no puede desarrollar su competencia lingüística, no podemos cerrar los ojos ante problemas como el de los sustratos neurológicos del lenguaje. Aunque Chomsky y Piaget estén lejos de afirmar "yo era substancia cuya total esencia o naturaleza es pensar y que no necesita para ser de lugar alguno ni depende de ninguna cosa material,"⁴¹ no se ocupan de estos sustratos; sin embargo, es necesario preguntarse qué tipo de relación o qué grado de isomorfismo puede esperarse que exista entre la capacidad mental que permite el desarrollo del lenguaje y los sustratos neurológicos de los cuales esta capacidad depende.

Piaget sólo le dedica unas cuantas líneas al problema. Es sumamente revelador que confiese: "Seguramente hemos olvidado señalar que el estadio I de los esquemas reflejos corresponde a las conexiones que se establecen entre las corrientes nerviosas ligadas al funcionamiento del ojo, de la mano, etc."⁴² Subsannando este "olvido" declara la conveniencia de dejar al neurólogo la tarea de determinar las coordinaciones fisiológicas; su tarea es analizar detalladamente las conductas. Sin embargo, no duda en admitir que las coordinaciones sensorio-motoras corresponden a órganos y que cree en un paralelismo psico-fisiológico (o princi-

pio de isomorfismo).⁴³

Los correlatos fisiológicos del lenguaje no son, en la actualidad, totalmente desconocidos como afirmaba Lenneberg en 1967. Ahora es posible afirmar que en la realización de la conducta verbal, ciertas áreas del cerebro están más activas que otras, que unas tienen que ser más importantes que otras puesto que la integridad neurológica de dichas regiones es determinante para que el lenguaje se adquiera y sea normal. Desde hace mucho se sabe que la región de Broca, la de Wernicke y la angular constituyen las tres áreas corticales de mayor importancia para el funcionamiento del lenguaje, pero recientemente se ha comenzado a prestar atención a las regiones subcorticales y, actualmente, se empieza a considerar la posibilidad de que éstas participen en las funciones del lenguaje. Aunque aún no resulta nada claro la importancia que para la función lingüística tienen las conexiones entre las diferentes regiones corticales como tampoco se conoce la naturaleza de la información que transmite, es necesario admitir que son sumamente importantes en el funcionamiento normal del lenguaje.⁴⁴ Lenneberg considera que más que estructuras específicas lo que debe ser considerado como el correlato propio del lenguaje es el modo en que las diferentes partes del cerebro interactúan. También sugiere que al describir los correlatos neurológicos del lenguaje se debe tomar en cuenta la posible existencia de una métrica subyacente. Se basa en la ritmicidad observada en el cerebro no sólo del hombre sino de los vertebrados, la

cual es el motor subyacente de muchos movimientos rítmicos de los vertebrados. En otras palabras, postula que los patrones temporales sobre los que se basan muchos automatismos, el habla incluida, tienen en la raíz un ritmo fisiológico. En la emisión de los sonidos, los músculos se activan y desactivan en una sucesión tan rápida que considera que lo único que puede controlar esta actividad son automatismos constituidos por intrincados patrones temporales.⁴⁵

1.2.3.1 Lateralización

Si se postula que la facultad lingüística depende de sustratos neurológicos que no sólo se ocupan de los procesos lingüísticos, es necesario referirse a los planteamientos sobre la lateralización del cerebro. Frente a una lateralización progresiva, que implica una equipotencialidad de los hemisferios del cerebro hasta aproximadamente los dos años de edad,⁴⁶ se encuentra el planteamiento de una lateralización invariante (Kinsbourne, 1975) que sostiene que la simetría de los hemisferios está presente desde el nacimiento, prueba de ello es que desde el primer momento, la tendencia del recién nacido es a mover los ojos y la cabeza en una misma dirección (hacia la derecha en la mayoría de los casos).

Con esta especialización de los hemisferios se implica que los estilos cognoscitivos son diferentes, pero no es necesariamente el lenguaje lo que se encuentra lateralizado sino parámetros

específicos. Este planteamiento es de vital importancia para el punto de vista que aquí se sostiene: el lenguaje es resultado de diversas capacidades relacionadas, las cuales dependen de sustratos neurológicos que además de ocuparse del lenguaje se ocupan de otros procesos.

1.2.3.2 Maduración

Chomsky toca el problema de la maduración al hablar del desarrollo del lenguaje como comparable al de cualquier estructura especializada que comienza a funcionar gracias a un proceso semejante al de la maduración sexual (v. supra, p.22). Aunque considero que los datos sobre la maduración cerebral puede resultar de gran importancia para la teoría de Piaget, éste no se ocupó de ella pues declaraba que este aspecto a quien debía interesar era al fisiólogo. Se cuenta con datos sobre los cambios madurativos del cerebro que sustentan los estadios de desarrollo que postula Piaget.

El cambio principal que ocurre durante el proceso de expansión del cerebro es la interconexión de las células. Se ha demostrado que la maduración de un área cortical comienza en las capas interiores; las primeras conexiones que establecen son entre la periferia y las áreas corticales sensorio-motoraes visuales y auditivas. Luego se desarrollan las conexiones entre estas áreas y sus respectivas áreas de asociación. Las últimas que se desarrollan son las conexiones entre las diferentes áreas de asociación.⁴

De esta particular secuencia de la maduración se deduce que los inputs sensoriales pueden procesarse antes de que puedan convertirse en estímulos que provoquen respuestas perceptivas y motoras. La corteza sensorio-motora es la que primero madura en el ser humano; en esta región cortical, la maduración comienza en el área de la mano, 1 sigue la corteza visual y la auditiva. Determinada maduración del sistema auditivo es requisito indispensable para el desarrollo del lenguaje; es revelador que la maduración de este sistema sea la más lenta.

1.2.4 Conclusión

Si después de haber analizado la hipótesis de Chomsky y de Piaget respecto a las estructuras iniciales que el niño aporta al aprendizaje del lenguaje, se toman en cuenta los casos que parecen desmentir que el código genético "predestine" el aspecto total de un organismo (v. nota 33), (lo que permite dar un margen a la "construcción"); si se acepta que las aportaciones de la neurología apoyan el que la capacidad lingüística no sea tan específica ni unitaria como pretende Chomsky; si además, se desea enfatizar la continuidad ⁴⁸ del desarrollo que postula Piaget, creo que, en el campo de la lingüística, el funcionalismo permite una concepción del lenguaje que no sea una contradicción ni en este campo ni en el de la biología, marco que considero indispensable para el desarrollo de cualquier teoría lingüística.

1.3 El lenguaje en términos funcionales

1.3.1 El funcionalismo de Praga

Si por algo se caracteriza la escuela de Praga es por haber concebido el lenguaje en términos funcionales. No sólo consideraba la función comunicativa; en el análisis lingüístico se tomaba en cuenta las funciones que, en el uso, del lenguaje cumplen los componentes estructurales del mismo.

La lengua, producto de la actividad humana, comparte con tal actividad su carácter teleológico o de finalidad. Cuando se analiza el lenguaje como expresión o como comunicación, la intención del sujeto hablante es la que se presenta con mayor facilidad y naturalidad. Por esto mismo, en el análisis lingüístico, debe uno situarse en el punto de vista de la función. Desde este punto de vista, la lengua es un sistema de medios de expresión apropiados para un fin. 49

No se trata sólo de que se asumiera que el lenguaje tenía un fin; concebirlo en términos de función implicaba que el análisis de cualquier lengua no podía limitarse a su descripción. Al analizar una determinada lengua, era necesario investigar la función que cumplían los diferentes componentes estructurales en el uso de la misma, como también los modos en que se realizaban pues: "Según estas funciones y estos modos cambian tanto la estructura fónica como la estructura gramatical o la composición léxica de la lengua."⁵⁰

Praga hereda el planteamiento saussureano del acto indivi-

dual de comunicación, el cual suponía por lo menos dos personas: el hablante y el oyente. Saussure inicia el circuito de la comunicación en el cerebro del hablante; supone que un concepto desencadena una imagen acústica correspondiente. A este fenómeno psíquico le sigue un proceso fisiológico: el cerebro transmite a los órganos de la fonación el impulso que corresponde a la imagen en cuestión y las ondas sonoras que se producen llegan al oído del oyente. El circuito se cierra al producirse el proceso que se acaba de describir, pero en orden inverso, en el oyente.

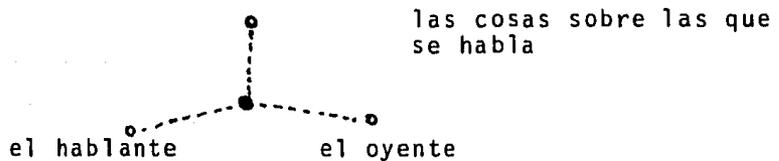
Saussure reconoce que su análisis de este fenómeno no es completo:

Se podría distinguir todavía: la sensación acústica pura, la identificación de esa sensación con la imagen acústica latente, la imagen muscular de la fonación, etc. Nosotros sólo hemos tenido en cuenta los elementos juzgados esenciales [...] 51

Obsérvese que en el análisis del acto de comunicación Saussure no considera esencial el contenido del acto de comunicación. La escuela de Praga amplía el modelo al incorporar un tercer término: las cosas sobre las que se habla.

Bühler declaró que lo que buscaba era un modelo del fenómeno verbal concreto y acabado con las circunstancias vitales en las que generalmente aparece. Esto implica que no se trataba únicamente de la incorporación de las cosas sobre las que se habla;

lo que importa subrayar es que no es posible concebir el fenómeno verbal fuera del contexto en que se produce. El modelo que Bühler propuso puede reducirse a un triángulo formado por tres puntos que representan el hablante, el oyente, las cosas sobre las que se hablan; en el centro del triángulo hay un cuarto punto que se relaciona con los otros tres y representa el fenómeno perceptible por los sentidos.



En el nuevo modelo, los sonidos que produce el hablante y percibe el oyente, el fenómeno verbal concreto, como lo llama Bühler, tiene tres funciones: la primera (la representación) se refiere a la información que pueden contener sobre lo que es externo (tanto al hablante como al oyente) o a la información sobre el hablante mismo. En la segunda función (la expresión) los sonidos que emite el hablante sirven para identificar su estado emocional, su condición interna. La tercera (la apelación o función conativa) sirve para provocar una respuesta en el oyente. Estas funciones forman un sistema, una clase disyuntiva que le ofrece opciones al hablante. Los tres sistemas funcionales del lenguaje están compuestos de signos. El lenguaje, entonces, es

un sistema de funciones, cada una de las cuales es un sistema de signos.⁵²

Más tarde, Jakobson amplía aún más el modelo funcionalista; al aumentar a seis los factores que lo componen, el análisis del lenguaje tendrá que tomar en cuenta las seis funciones que estos factores determinan pues señala que hay que investigar el lenguaje en toda la variedad de sus funciones.⁵³ Las funciones podrán aumentar o disminuir, lo importante es que la escuela de Praga, al abrir el camino que conduce al estudio de las funciones, nos ha permitido avanzar en la comprensión de cómo se usa el lenguaje y posteriormente tratar de establecer la relación entre las funciones y el lenguaje mismo.

La escuela de Praga mantiene la dicotomía saussureana langue/parole. La langue es la totalidad de las posibles selecciones que están a la disposición del que habla o sabe una lengua, es social; la parole, en cambio, es individual, está constituida por las selecciones que se realicen de complejos de sonidos asociados a su correspondiente función o significado. Sin embargo, creemos importante señalar que en esta escuela, la parole tiene una categoría que consideramos no tenía en la obra de Saussure. A pesar de que éste insiste en que ambas están estrechamente ligadas, que se suponen recíprocamente, no podemos olvidar que también señala que el objeto único de la lingüística propiamente dicha es la lengua no el habla.⁵⁴ En cambio, basándose en la definición que del acto del habla hace la escuela de Praga, es posible afirmar que éste

representa un importante objeto de estudio para la lingüística:

[...] in each concrete manifestation (Äusserung) through which a part of language, even though small, is realized, there is to be found the whole structure of language, because what is realized in speech exists as linguistic fact through its structural relations to all the rest which remains unrealized in the given instance, somewhat in the way each of innumerable pieces of a broken mirror reflects the picture of its surroundings as a whole. 55

En todo acto de habla comunicativo, reconoce Mathesius dos procesos, que no debemos perder de vista al enfrentarnos a las etapas iniciales del lenguaje:

Por uno de estos procesos se escogen los elementos de la realidad dada, concreta o abstracta, que cumplen la doble condición de haber atraído la atención del individuo que va a hablar y de poder ser expresados por medio del vocabulario existente en la lengua en cuestión; por el otro, se ponen en relación mutua los signos lingüísticos que representan a los elementos escogidos de forma que constituyen un todo orgánico, una oración. 56

Mathesius identifica estos dos procesos con dos partes importantes de la investigación lingüística: la de los medios y maneras de llamar a los elementos escogidos (onomatología funcional), y la de los medios y maneras de organizar estos nombres en oraciones al aplicarlos a una situación en particular (sintaxis funcional). Las Tesis de 1929 habfan apuntado este camino con la teoría

de la denominación y la teoría de los procedimientos sintagmáticos. Se concebía la palabra como resultado de la denominación, y la agrupación de palabras (en tanto que no se tratara de agrupaciones fijas) como resultado de la actividad sintagmática.

El análisis de la actividad sintagmática se hace (en el nivel léxico) en términos de tema y enunciación (rema en Vachek). El tema corresponde a esa parte del significado de la que se predica algo; la enunciación o rema corresponde a lo que se expresa del tema, una cualidad o relación que se expresa con él. Aunque en principio, la unidad sintagmática está compuesta de dos constituyentes, Mathesius admite que "[...] se puede escoger una sola palabra del vocabulario que se tiene a mano [...] y puede funcionar como una oración sin combinarse con otras palabras."⁵⁷

1.3.2 Chomsky y Piaget ante el funcionalismo

Ya se indicó que Piaget se ocupa directamente del lenguaje en pocas ocasiones, pero una de las que lo hace, menciona que un niño que aprende a hablar puede usar una misma palabra en diferentes funciones: para llamar, para pedir. "El lenguaje inicial está hecho ante todo de órdenes y de expresiones de deseos."⁵⁸ Pero estas funciones instrumentales no son las únicas que sugiere Piaget. En el momento en que describe las palabras que considera transiciones entre símbolos y medios-conceptos nos da ejemplos de lenguaje que no es ni para pedir ni para comunicar nada.

Finalmente, cuando la palabra le permite al niño reconstruir una acción pasada, éste empieza a emplear el lenguaje para elaborar lo que Piaget llama "relatos", que no son más que evocaciones verbales, que el niño dirige a sí mismo o a otros.

Chomsky acepta que el lenguaje tiene funciones; en su respuesta a Searle (Chomsky, 1975) niega haber "sugerido que no haya una 'conexión interesante' entre la estructura del lenguaje y su 'propósito', incluyendo la función comunicativa[.]"⁵⁹ De los usos del lenguaje, el que le interesa más es, sin lugar a dudas, el uso creador normal del lenguaje pues es este aspecto el que, según él, arroja alguna luz sobre las propiedades inherentes del lenguaje.⁶⁰ Recuérdese que en más de una ocasión Chomsky ha declarado que la posibilidad de aprender algo sobre el funcionamiento de la mente humana es una de las razones que lo impulsan a estudiar el lenguaje humano. En cambio, lo que no representa ningún interés para él es la posibilidad (que no rechaza pueda existir) de que las necesidades de comunicación hayan influido en la estructura del lenguaje.

NOTAS

CAPITULO 1. Marco Conceptual

1. N. Chomsky, Aspectos de la teoría de la sintaxis, p. 27
2. Para el desarrollo psicológico del niño, v. Piaget, Seis estudios de psicología; Problema de psicología genética, capt.3; Psicología de la inteligencia, capts. IV, V.
3. J. Piaget, Biología y conocimiento, pp. 17-18.
4. Así llamada porque en el comienzo del desarrollo, el recién nacido lo refiere todo a su propio cuerpo y durante este periodo va construyendo un universo en el que se acabará considerándose como un elemento más. V. Seis estudios..., p.19.
5. Los esquemas de acción son sistemas de movimiento y de percepciones coordinados entre sí que constituyen cualquier conducta elemental susceptible de repetirse y de aplicarse a nuevas situaciones; por ejemplo, agarrar un objeto, sacudirlo, chuparlo, etc.
6. En este estadio, el niño reproduce las secuencias descubiertas por azar (reacciones circulares). Piaget presenta el ejemplo del niño que tira de un cordón que pende del techo de su cuna, lo que causa que los objetos colgados se muevan. Después de seguir este acontecimiento varias veces, el descubrimiento de cualquier nuevo objeto que se cuelgue provoca la búsqueda del cordón.
7. Piaget, Psicología de la inteligencia, p. 113. Piaget está planteando que el niño llega al significado por el uso, lo mismo dirá del significado en la conducta verbal.
8. V. Problemas de psicología genética, p. 86
9. Prueba de que la indagación está interiorizada es para Piaget el hecho de que uno de sus niños trata de abrir una caja de cerillos, lo intenta sin éxito, se detiene y parece reflexionar, observa la hendidura y abre y cierra su boca. V. Piaget, Psicología de la inteligencia, pp. 115-116
10. V. J. Piaget, Problemas de psicología genética, pp. 79-80 y Biología y conocimiento, p. 6

11. "It is not a matter of reducing language to thought, but of deriving both from the general organization of action within the framework of a developmental theory of cognitive activity", Ferreiro, (1971) cit. por H. Sincliar, "Piaget on language: A Perspective" (sin pub.), p. 12.
12. J. Piaget, La formación del símbolo en el niño, p. 303.
13. V. Chomsky, El lenguaje y el entendimiento, p. 22 y Piatelli-Palmarini, Théories du language, p. 105.
14. V. Piaget, La formación del símbolo en el niño, p. 94. Recuerde que Saussure también concibió el estudio del lenguaje como parte de la ciencia que debería estudiar todos los signos.
15. J. Piaget, Psicología de la inteligencia, p. 134.
16. J. Piaget, La formación del símbolo en el niño, p. 377.
17. "Entre el lenguaje y el pensamiento existe así un círculo genético tal, que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro, en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca". en Seis estudios de psicología, p. 142.
18. Piaget presenta la asimilación bajo tres formas indisociables: asimilación funcional o reproductora, que consiste en repetir una acción; asimilación de reconocimiento, que consiste en discriminar los objetos asimilables a un esquema dado y asimilación generalizadora, que consiste en extender el dominio de ese esquema. En el caso de la imitación, la acomodación del esquema al modelo es la que permite y desencadena la asimilación de reconocimiento y la reproductora. Es decir, el niño recién nacido que llora cuando otros lloran no está imitando, se trata únicamente de una acción refleja desencadenada por el llanto que escucha, todavía este esquema no se diferencia frente a los datos de la experiencia. V. Formación del símbolo en el niño, pp. 22-24. V. también Problemas de psicología genética, p. 84.
19. J. Piaget, La formación del símbolo en el niño, pp. 317-318.
20. Piaget define fenocopia como el reemplazo de un fenotipo por un genotipo de la misma forma. Jacob sostiene que es la imitación fenotípica de otro genotipo. V. Piatelli-Palmarini, op. cit., p. 98.

21. V. Piatelli-Palmarini, op. cit., pp. 110-111.
22. V. Selnes y Whitaker, "Neurological Substrates of language and speech production", p. 28-29.
23. Descartes, El discurso del método, p. 34.
24. V. Piatelli-Palmarini, op. cit.
25. Al explicar el desarrollo del lenguaje, Halliday da un paso en esta dirección: postula una continuidad semántica en el desarrollo, cuando surge la primera palabra el niño aprovecha el desarrollo semántico de la fase anterior.
26. V. Piatelli-Palmarini, p. 95.
27. V. Piaget, Biología y conocimiento, p. 334.
28. Ibid, p. 21.
29. Chomsky define la GU "como el sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos o propiedades comunes a todas las lenguas humanas, no sólo por accidente, sino por necesidad; me refiero naturalmente a la necesidad biológica". en Reflexiones..., p. 32. En El lenguaje y el entendimiento, p. 210 dice: "La gramática universal podría definirse como el estudio de las condiciones que deben poseer las gramáticas de todas las lenguas. Definida de esta manera, la gramática universal no es más que la teoría de la estructura del lenguaje."
30. "Je me refuse absolument, pour ma part, à penser que les structures mathématique-logiques auraient une origine aléatoire, elles n'ont rien de fortuit, ce n'est pas par des sélections de survie qu'elles on pu se constituer, mais c'est par une adéquation proprement dite et détaillé à la réalité." en Piatelli-Palmarini, op. cit., pp. 97-98.
31. N. Chomsky, Reflexiones acerca del lenguaje, p. 55.
32. Piatelli-Palmarini, op. cit., p. 132.
33. P. Weiss, "Causality: Linear or Systematic" en Psychology and Biology of Language and Thought, pp. 23-24. Weiss pone como ejemplo los dos lados de una concha, que aunque tienen genomas idénticos no presentan simetría bilateral. Interesante también es el caso de la inversión de los órganos en los gemelos idénticos, lo que según dice Weiss, descarta el dogma de que el código genético "predestine" el aspecto total de un organismo.

34. V. E. Benveniste, "Comunicación animal y lenguaje humano" y C. Osgood, "What is a language?".
35. V. Lenneberg, Fundamentos biológicos del lenguaje, pp. 270-272.
36. N. Chomsky, Reflexiones acerca del lenguaje, p. 31.
37. V. Piatell-Palmarini, pp. 121-122, 124-125.
38. N. Chomsky, Reflexiones acerca del lenguaje, pp. 36-37.
39. Ibid, p. 43.
40. N. Chomsky, El lenguaje y el entendimiento, p. 148.
41. Descartes, op. cit., p. 33
42. Piaget, La formación del símbolo en el niño, nota 11 p. 111.
43. Ibid.
44. V. Selnes & Whitaker, art. cit., pp. 21-24. En este mismo artículo, los autores citan un caso en el que la facultad del lenguaje se encontraba totalmente perturbada como lo demostró la autopsia; las áreas del lenguaje se encontraban intactas, sólo las circundantes estaban destruidas.
45. Lenneberg, op. cit., pp. 140-148.
46. "Esta lateralización de funciones no se halla presente en el nacimiento [...]", Lenneberg, op. cit. pp. 90-91.
47. Selnes & Whitaker, art. cit., pp. 28-31.
48. Se puede sostener, sin rechazar la posibilidad de las mutaciones, que ningún fenómeno biológico deja de tener antecedentes. V. Lenneberg (1967), pp. 259-262. El tema de la continuidad en el plano ontogénico conduce a la continuidad o discontinuidad en el filogenético, sobre lo cual no se nos está vedado especular aunque Chomsky declara que los orígenes del lenguaje son un total misterioso.
49. "Las tesis de 1921" (1) en El círculo de Praga, p. 31.
50. Ibid., p. 41.
51. F. de Saussure, Curso de lingüística general, p. 55.
52. El signo lingüístico tiene diferentes funciones semánticas: es símbolo en virtud de su ordenación a las cosas de las que

habla; síntoma, en virtud de su dependencia del emisor y señal de virtud de su apelación al oyente. V. Bühler, Teoría del lenguaje, p. 48.

53. V. R. Jakobson, "Lingüística y poética", en Ensayos y lingüística, pp. 347-395.
54. F. de Saussure, op. cit. pp. 64,66.
55. Korinek, 1936: 24, cit. por Davis, "Prague School Theory" en Modern theories of languages, p. 218.
56. Mathesius, "Sobre algunos problemas del análisis sistemático de la gramática" en Círculo de Praga, p. 88.
57. Ibid.
58. Piaget, La formación del símbolo en el niño, p. 305.
59. N. Chomsky, Reflexiones acerca del lenguaje, p. 53.
60. N. Chomsky, El lenguaje y el entendimiento, p. 175.

2. Modelos de análisis del lenguaje infantil

Las investigaciones que se ocupan del desarrollo del lenguaje infantil se han caracterizado por las discusiones teóricas en torno al modelo que lo describa adecuadamente. Por un lado, éste no debe limitarse a la simple clasificación de los datos observados; por el otro, tampoco debe exagerar la capacidad lingüística del niño que emite las primeras palabras. Sin embargo, la mayoría de los modelos propuestos se acercan peligrosamente a uno de esos extremos.

Considero que la falla mayor de la mayoría de los modelos, tanto los de base sintáctico como los de base semántica, es que emplean categorías del lenguaje adulto que representan conceptos que no corresponden a las representaciones mentales del niño y por lo tanto, están fuera de las capacidades cognoscitivas y lingüísticas del niño.

El propósito al exponer los modelos del lenguaje infantil más representativos de las últimas dos décadas es presentar tanto las fallas como los aciertos de los mismos pues creo que sus errores igual que sus hallazgos han ido abriendo el camino hacia la posibilidad de la elaboración de un modelo más adecuado para el análisis del lenguaje infantil.

2.1 Lenguaje telegráfico

Brown & Fraser (1963) y Brown & Bellugi (1964) observaron que las primeras oraciones¹ que los niños emitían (a nivel de

dos palabras) se parecían al estilo telegráfico que emplean los adultos al redactar un telegrama; es decir, contienen principalmente nombres y verbos; adverbios, adjetivos, preposiciones, etc., generalmente se encuentran ausentes. Concluyen que tanto en el lenguaje espontáneo como en las imitaciones, los niños producen palabras de contenido (contentives) y omiten los llamados "functors".² Brown y Bellugi sostienen que los niños conservan las palabras que contienen mayor información y omiten las que contienen poca.³ Descripciones en otras lenguas (Bowerman, 1973); (finlandés); Bar-Adon, 1971, (hebreo); Rydin, 1971, (sueco) confirmaban el carácter telegráfico de los inicios del lenguaje. Sin embargo, en su estudio de la adquisición de la sintaxis del alemán, Park (1970) encuentra que en las oraciones de dos palabras de los niños que estudió aparece un gran número de "functors" (das, ein, hier, mehr, ander) así como prefijos verbales separables, los cuales se empleaban en lugar del verbo completo.⁴

No podemos negar el carácter telegráfico de las etapas iniciales del lenguaje infantil si por telegráfico entendemos la omisión de elementos que generalmente aparecen en el lenguaje adulto normal. Pero este tipo de afirmación, sólo nos indica la impresión que el lenguaje del niño causa en el adulto; carece de valor científico pues nada nos dice de la verdadera naturaleza del lenguaje infantil. Lo importante es caracterizar las palabras que el niño emplea con referencia al lenguaje infantil y no al adulto. Palabras que se clasifican como "functor" en in-

glés adulto ("off"), las emplea el niño como palabras de contenido pues en ellas se encuentra toda la información que, en la lengua adulta, recae en el verbo.⁵ Tampoco se toma en cuenta en esta caracterización la gran cantidad de emisiones (0 / 0) en las que se omite una palabra de contenido, desde el punto de vista lingüístico, la de mayor contenido.⁶ Determinar el por qué de la omisión de palabras de contenido es de vital importancia si intentamos determinar la estructura y funcionamiento de las etapas iniciales del lenguaje.

Es necesario insistir en el peligro que implica medir el lenguaje del niño con instrumentos que sólo son operantes en el lenguaje adulto. Como acaba de demostrarse, lo que funciona como "functor" en el lenguaje adulto no funciona del mismo modo en el infantil. Precisamente, una de las dificultades que presenta el estudio del lenguaje infantil es la necesidad de enfrentarse a él sin utilizar las categorías que nos impone la lengua adulta.

2.2 La gramática de pivote

Durante la década de los sesentas, las gramáticas de pivotes gozaron de gran popularidad y prestigio entre muchos investigadores. Braine es considerado el principal representante de este grupo que, en la tradición del estructuralismo americano de sello bloomfieldeano, se limita al análisis distribucional de un corpus, sin permitirse especulaciones sobre la capacidad lin-

güística del niño. Braine (1963)⁷ emplea exclusivamente el método distribucional en la descripción de las emisiones infantiles de dos palabras. Descubre en ellas dos tipos de constituyentes: los llamados "pivotes" y las palabras que denomina "de clase abierta"; a éstas los "pivotes" parecen servirles de "anclaje". Describe los comienzos de la sintaxis infantil en términos de unas cuantas reglas de producción muy sencillas que regulan el empleo de los dos tipos de palabras observados.

Las palabras clase abierta ("0") recibieron este nombre por pertenecer, la mayoría de ellas, a clases abiertas del lenguaje adulto: nombre, verbo, adjetivo y se encontraban tanto en el primero como en el segundo lugar de las emisiones producidas por los niños que estudió Braine. Los denominados "pivotes", en cambio, ocupaban un lugar fijo: algunos de ellos aparecían al principio de la emisión (P_1) y otros, en segunda posición (P_2). Braine apuntó otra diferencia entre ambas clases de palabras: las incluidas en la clase pivote eran de un número reducido pero aparecían con gran frecuencia; las de la clase abierta eran mucho más numerosas y su frecuencia de aparición era baja. La gramática de las emisiones de dos palabras se representa del siguiente modo:

$$E_1 = P_1 \neq 0$$

$$E_2 = 0 \neq P_2$$

$$E_3 = 0 \neq 0$$

La construcción más usual era $P_1 \neq 0$, en segundo lugar se encontra

ba $O \neq P_2$. Estas tres reglas dan cuenta de la mayoría de las emisiones de la etapa lingüística en cuestión, pero no de su totalidad pues según declaraciones de Braine, los niños que estudió producían, además de las emisiones de dos palabras, otras de tres, cuatro y hasta de cinco palabras, además de un gran número de emisiones de una sola palabra. Estas últimas estaban constituidas, generalmente, por palabras de la clase abierta.

Las clases P_1 , P_2 y O nada tienen que ver, según este investigador, con las clases de palabras del lenguaje adulto; también niega que exista relación alguna entre las reglas de ambas gramáticas. El único conocimiento gramatical que la gramática de pivote atribuye al niño es el conocimiento del lugar que tiene que ocupar cada palabra. Las críticas que se hacen a la gramática de pivote se dirigen principalmente a la falta de relación entre esta gramática y la que finalmente adquiere el niño como también a la productividad de las reglas mismas y a la pretensión de universalidad.

Es muy posible que en los comienzos del desarrollo lingüístico, los niños manejen conceptos diferentes a los de los adultos,⁸ pero si hemos aceptado una continuidad en el desarrollo aunque ésta no sea siempre evidente (v. supra, p.29) es muy difícil concebir la separación total que Braine propone entre la etapa de dos palabras y el lenguaje adulto. Esta diferencia tan tajante puede considerarse artificial desde el momento en que Braine clasifica

palabras que en el lenguaje adulto pertenecen a la misma categoría (verbos, por ejemplo) unas veces como pivote; otras, como abierta. Este es el caso de "see boy" donde el verbo es pivote mientras que en "Mamma come" el verbo es P_2 y en "find bear" y "pants change"⁹ son "0".

La gramática de pivote ponía énfasis en la productividad del lenguaje infantil por lo que Braine llamaba la atención hacia emisiones del tipo "allgone"¹⁰ + sustantivo, que no podían haberse modelado sobre el lenguaje adulto y, por ello, era evidente que tenían que ser el resultado de la aplicación de las reglas $P_1 / 0$, $0 / P_2$, $0 / 0$, y no de "imitaciones" del lenguaje adulto.¹¹ Para demostrar que la gramática de pivote supone una productividad mucho mayor de la que el niño verdaderamente posee, Brown (1973) esgrimió la ausencia de emisiones del tipo "My hot" que la regla $P_1 / 0$ predice. Brown sugiere que después de 10 años de investigaciones debemos comenzar a sospechar que es algo más que la gramática de pivote lo que determina las emisiones que el niño produce o no produce.¹²

Creo que no fue necesario esperar los resultados de las investigaciones de toda una década para darse cuenta de lo anterior. Huss¹³ apunta que desde antes de que se conociera "colorless green ideas" se reconocía que todas las gramáticas pueden predecir oraciones gramaticalmente correctas que no se producen por razones semánticas o pragmáticas.

Sin negar la productividad del lenguaje infantil, tenemos

que reconocer que hay un gran número de emisiones infantiles que están estrechamente relacionadas con oraciones adultas. Si comparamos la posición del adjetivo en "pretty boat", "my mommy" con la posición del mismo elemento en "pato bonito" "otro pato", "silla mfa", vemos claramente que las emisiones han tenido como modelo la lengua adulta.¹⁴

Sin embargo, no debemos olvidar el llamado de atención que Braine hizo hacia el tipo de oraciones que el niño "inventaba" es decir, que no existían oraciones adultas que le hubieran servido, en su totalidad, de modelo como es el caso de "allgone" / sustantivo arriba citado.¹⁵ Son, precisamente este tipo de construcciones las que mejor nos revelan las estrategias del aprendizaje. Nos ilustran cómo el niño adquiere una palabra cuyo significado coincide, al menos en parte, con el del adulto y la emplea cada vez que tiene que expresar el concepto en cuestión.

La arbitrariedad de la clasificación de palabras en P_1 o P_2 la ilustra también la emisión presentada por el mismo Braine: "Push it", en la que clasificó "push" como "0" e "it" como P_2 . El investigador decidió que esta emisión estaba constituida por dos palabras, para ello, supongo que se basó en que en el lenguaje adulto reconocemos dos constituyentes. Sin embargo, dudo que en este caso se pueda establecer una analogía entre el lenguaje - adulto y el infantil, lo que son dos palabras para el adulto puede ser sólo una para el niño.¹⁶ El mismo investigador considera

"in there" una sola palabra en las emisiones "hot in there" y "milk in there".

En español hemos encontrado ejemplos de verbo con pronombre enclítico a nivel de una palabra. Uno de los sujetos investigados en este proyecto, comenzó un día a alternar verbo sólo con verbo acompañado del pronombre objeto: "mira, míralo".¹⁷ Tenemos que reconocer que aunque no se nos hubiera presentado la oportunidad de observar estos ejemplos a tan temprano nivel, las reglas de ortografía del español nos hubieran protegido del peligro de saltar a la conclusión de que se trataba de una emisión de dos palabras. Obsérvese la influencia que la lengua adulta puede tener sobre los juicios del investigador aun en los casos que éste la haya rechazado (como es el caso de la gramática pivote) como la fuente más importante del aprendizaje.

Normalmente, se caracterizan los pivotes (además de por su alta frecuencia y posición fija) por el hecho de que no se dan so los ni se combina uno con otro. Fuente de grandes ataques han sido los descubrimientos de emisiones en las que no sólo aparece un pivote aislado sino también combinaciones $P \neq P$. No considero que sea este tipo de objeción el que haga peligrar las bases de la gramática de pivote. Recuérdese que Braine indicó que el pivote "more" aparecía solo; fue Mc Neill el que insistió en que el argumento más convincente para la distinción pivote-clase abierta es el hecho de que los pivotes nunca aparecen, solos ni se combinan entre sí.¹⁸ Mucho más serio, en cuanto a metodología se re-

fiere, es el hecho de que Braine clasifique una palabra como pi vote en la muestra de uno de los niños que estudió y en la muestra de otro niño, la deje sin clasificar pues aparece en primera posición en una emisión y en segunda en otra. ¹⁹

Como las gramáticas de pivote se limitaban al análisis distribucional de los componentes de las emisiones y no se aventuraban en posibles interpretaciones semánticas nada nos dicen de la relación que existe entre dichos componentes, dato fundamental para la interpretación del significado. Pero la gramática de pivote nunca se impuso esta tarea, para sus defensores esta gramática describía adecuadamente el lenguaje infantil pues las reglas deducidas de los datos observados correspondían a la competencia del niño.

McNeill (1970)²⁰ dio un paso dentro de la gramática de pivote al definir los "P" y los "O" en términos de relaciones gramaticales; es decir, plantea que los pivotes son formas marcadas contextualmente que se limitan a expresar relaciones de locación, modificación, etc.; mientras que las "O" son nombres y frases nominales. Postula que las oraciones de dos palabras de Adam (el sujeto que estudia) expresan algunas relaciones gramaticales básicas. Se le objeta que hay muestras de lenguaje infantil en las cuales se observan sustantivos, que en base de su posición fija y de su frecuencia combinatoria, pueden clasificarse como pivotes, con lo cual se pretende que la gramática de pivote misma invalida el

planteamiento de McNeill. Aunque no estemos de acuerdo con los métodos distribucionales, tenemos que reconocer que sus clasificaciones no son tan ingenuas como pretende este tipo de objeción.

Sin embargo, creo pertinente cuestionar la hipótesis de McNeill sobre el carácter innato de las relaciones gramaticales básicas. Estas son: sujeto y predicado, verbo principal y objeto de la frase verbal, sustantivo y modificador de la frase nominal (v. nota 32). Define estas relaciones en términos de estructura profunda, lo que implica que reflejan la competencia del niño, así como la imposibilidad de que sea la estructura superficial la que guíe al niño en el aprendizaje de la lengua. Al designar las relaciones gramaticales básicas como parte de la habilidad innata del niño, McNeill asume que éstas son universales.

De Braine a McNeill, la gramática de pivote ha recorrido un largo camino en lo que al conocimiento gramatical que se atribuye al niño se refiere.

En Braine, el conocimiento gramatical del niño se limita a saber cuál es el lugar que ocupan en la oración ciertas palabras; y en las etapas iniciales del desarrollo lingüístico, sólo saben la posición de un número muy pequeño de palabras. McNeill, en cambio, le atribuye al niño una competencia gramatical que, aunque limitada, contiene las relaciones gramaticales básicas. El niño, al aprender una lengua natural, sólo tiene que descubrir cómo expresa las relaciones que son parte de su capacidad lingüís-

tica innata.

En la década de los sesentas, la gramática de pivote gozó de gran prestigio entre los investigadores del lenguaje infantil. Partían del supuesto que las oraciones de dos palabras se construían mediante la selección de palabras que pertenecían a clases gramaticales primitivas, las cuales se colocaban en determinado orden. Aunque algunos investigadores no caracterizaran la estructura del lenguaje de los niños que estudiaban como gramática de pivote, reconocían la existencia de palabras "tipo pivote" a las que le daban el nombre de "operadores" (Ervin, 1964) o de "modificadores" (Brown, 1964). Al caer, poco después, en total desprestigio, se le ha negado a esta gramática crédito por importantes contribuciones que impulsaron los estudios sobre el desarrollo del lenguaje infantil. Al reconocer que un gran número de emisiones infantiles se conformaban a un pequeño número de patrones (aunque éstos fueran muy sencillos) la gramática de pivote le estaba reconociendo estructura al lenguaje de las etapas iniciales, con lo cual se sientan las bases para considerar el lenguaje infantil como objeto de estudio científico.

2.3 La gramática generativa-transformacional

2.3.1 Reacción a la gramática de pivote

Desde los primeros años de la década de los setentas, investigadores como Bloom, Bowerman, Brown, Bellugi, reclaman haber

superado el enfoque de la gramática de pivote, que califican de "interpretación pobre". En sus trabajos, siguiendo las pautas establecidas por la gramática generativa-transformacional, intentan descubrir la competencia lingüística que respalda las emisiones del niño. En contraste con las investigaciones de la década anterior, el objeto mismo de las nuevas investigaciones es la especulación sobre el conocimiento gramatical que subyace los datos observables.

Grammar writing involves giving rigorous and conscious formal representation to the kinds of facts about linguistic structure which speakers of a language must in some sense know in order to understand and produce novel sentences. 22

Los investigadores que constituyen lo que tradicionalmente se ha visto como una nueva escuela, se consideraban los opositores de todo el que empleara métodos de la gramática de pivote en el análisis del lenguaje infantil. Postulaban que su nuevo enfoque podría explicar lo que la gramática de pivote dejaba sin explicar: el significado de las primeras oraciones. La "interpretación pobre" de la gramática de pivote debía ser reemplazada por su "rich interpretation",²³ un método interpretativo que se ocupaba del significado de la totalidad de la emisión porque

[...] when a stage I child speaking English uses 2 or 3 words in an utterance in just that serial order

which is appropriate to the context of references as an adult sees it, then the child has made a kind of discriminating response which may be taken as evidence that he intends the semantic relations the order implies and not just the meaning of the individual words. 24

Repasemos la génesis de este nuevo enfoque. Brown & Bellugi (1964) tomaron en cuenta las expansiones que los adultos hacían de las emisiones "telegráficas" de los niños. Bloom (1964) asume que estas expansiones representan lo que el niño realmente quiere decir. Si se acepta la propuesta de Bloom, es decir, que las primeras emisiones de más de una palabra expresan los mismos significados que las expansiones adultas les atribuyen, la consecuencia inevitable es la condena de la gramática de pivote pues desde este punto de vista ésta no describe el conocimiento lingüístico del niño en su totalidad. En 1971, Slobin declara que no considera la gramática de pivote clásica, adecuada para describir las emisiones infantiles de dos palabras.²⁵ En 1973 Brown resume la actitud de los investigadores hacia el enfoque que se había empleado en las investigaciones de mayor prestigio de la década anterior: cree que es necesario olvidarse por completo de la noción de gramática de pivote.²⁶

2.3.2 El modelo de Bloom

Bloom tropezó con una mina al registrar "mommy sock" en dos contextos diferentes. Ya no podía quedar duda de la pobreza

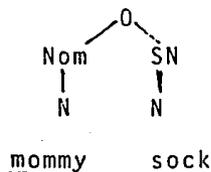
de la gramática de pivote. Era irrefutable que el sujeto que las emitió intentaba "decir" dos cosas diferentes. El contexto indicaba que en una ocasión expresaba la relación de genitivo puesto que se refería a un objeto que pertenecía a su madre; en la otra ocasión, expresaba una relación acción-objeto: se refería a una acción que ejecutaba su madre, ésta le ponía el calcetín. La gramática de pivote hubiera representado ambas emisiones del mismo modo: $O \neq O$. "Mommy sock" demostraba que era necesario elaborar una gramática que describiera adecuadamente, es decir, de modos diferentes emisiones que obviamente significaban cosas diferentes aunque estuvieran representadas por una misma estructura superficial. Bloom postula que al emitir oraciones de dos palabras, el niño expresa con ellas relaciones semánticas del tipo agente-locativo, verbo-locativo, genitivo, atributo, sujeto-predicado.²⁷ La gramática que elabora incluye reglas sintagmáticas (de reescritura) que generan estructuras subyacentes diferentes para cada una de estas dos oraciones de idéntica estructura superficial. Tres reglas generan el genitivo "mommy sock":

$$O \rightarrow \text{Nom (Neg)} \left\{ \begin{array}{l} \text{SN} \\ \text{SV} \end{array} \right\}$$

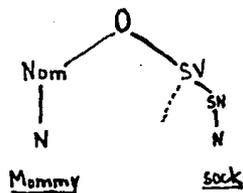
$$\text{SN} \rightarrow (\text{a}) (\text{Adj}) \text{N}$$

$$\text{Nom} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{N} \\ \text{Dem} \end{array} \right\}$$

La representación estructural que le corresponde es la siguiente:



En cambio, la oración que supone un sujeto ejecutando una acción (en este caso, la madre que le pone el calcetín a la niña) queda representada por otro árbol pues ha sido generada por otras reglas.



El modelo de Bloom añade una estructura profunda que es más compleja que la estructura superficial observable. La base del razonamiento es que si el significado cambia y las palabras no han cambiado, este cambio de significado tiene que estar representado por algo; este algo, siguiendo los postulados de la gramática generativa-transformacional, es la estructura profunda. Nos encontramos ante la presencia de diversas relaciones gramaticales que corresponden a diferentes relaciones semánticas. Bloom ha introducido un componente semántico que proporciona la "lectura" adecuada de todas las oraciones de dos palabras, incluyendo las que tienen (como en el caso de "mommy sock") idéntica estructura superficial. Como podemos observar en el árbol que representa la interpretación sujeto-objeto de "mommy sock" la gramática de Bloom contiene transformaciones que borran un constituyente cuando la oración derivada incluye tres categorías.²⁸

2.3.3 Objeciones al modelo de Bloom

Tenemos que subrayar que si las bases para el estudio científico del lenguaje se sentaron cuando la gramática de pivote le reconoció una estructura al lenguaje infantil, en el momento en que Brown, Bellugi, Bowerman, Bloom aceptaron que las emisiones antes representadas por N / N encerraban diferentes relaciones se dió otro paso importante para el análisis de las etapas iniciales del lenguaje. Generalmente el niño no emite dos sustantivos por el mero hecho de que éstos se encuentran simultáneamente en su campo de visión, sino porque reconoce una relación entre ellos. Esta relación, sin embargo, no es tan fácil de determinar como nos hacen pensar los trabajos de los investigadores antes mencionados.

Añadimos, en el caso de que se establezca la relación su jeto-objeto, ¿cómo determinar el verbo que, según Bloom, una regla se ocupa de borrar? Creo que es válido suponer que para que opere una regla lingüística (como la de borrado, en este caso) es necesario que se compruebe la existencia de un elemento lingüístico. Nuestra experiencia nos dice que en la primeras combinaciones de N / N interpretables como sujeto-objeto es posible dudar que lo omitido pueda clasificarse como elemento lingüístico. Tomemos la emisión de Elisa "Abraham libro".²⁹ El contexto es claro: Abraham está concentrado "leyendo" un libro; como ya es totalmente aceptado que, en las emisiones de esta etapa,

Los niños expresan significados del tipo del que los adultos les atribuyen en sus expansiones podríamos postular, sin temor a suscitar ninguna objeción, que Elisa está diciendo "Abraham lee (un) (el) libro". Una vez que se le atribuye al niño una forma lingüística (lee, en este caso) es posible atribuirle la regla que puede borrar esta forma, pero el problema estriba precisamente en que, al menos, en el ejemplo que se cita, es imposible atribuirle al niño una forma lingüística del sistema adulto. Tratamos de comprobar si el niño entendía el concepto leer, sólo hemos podido concluir que el niño reconoce una actividad entre el agente y el objeto (libro) en la que se puede hablar de un traslape de actividades: leer, mirar.

En el mismo corpus (Elisa) vuelve a aparecer la emisión "Abraham libro" en otro contexto; la acompaña el mismo gesto (en ambas ocasiones emite la frase al mismo tiempo que señala al niño) pero emplea otra entonación. Esta vez, siguiendo el sistema de expansiones, deducimos del contexto: "Abraham me quitó el libro". En esta ocasión, podemos asegurar que aunque el niño parece entender el verbo "quitar", simplemente deduce el significado del contexto. En situaciones en las que no cuenta con un contexto que lo oriente, el niño no entiende este verbo. Si éste es el caso, no podemos entonces asignarlo a la estructura profunda y explicar que no aparece en la estructura superficial porque existe una transformación que elimina un elemento en los casos en que la derivación incluye tres categorías. No se implica

que el niño no exprese dos significados diferentes, solamente se insinúa que el niño sólo expresa la diferencia a nivel cognoscitivo; el elemento de la estructura profunda que no surge a la superficial no tiene aún correspondiente lingüístico. Es decir, la capacidad del niño puede diferenciar relaciones pero no posee la representación formal correspondiente. De esta afirmación se deduce el rechazo a las reglas de borrado de Bloom.

Precisamente lo que postula Bloom es que si una distinción pertenece a la competencia del niño tiene que estar representada gramaticalmente. Creo que en este tipo de descripción se está confundiendo el nivel cognoscitivo con el semántico (que es puramente lingüístico). El primero puede establecer una serie de diferencias (como lo demuestran no sólo los niños sino también las diferenciaciones que pueden lograr establecer algunos animales)³⁰ sin la necesidad de la existencia de un nivel lingüístico. El niño ha captado una relación, pero su problema estriba precisamente en que en los comienzos del desarrollo del lenguaje, no cuenta con los elementos lingüísticos necesarios para representar todo lo que su capacidad cognoscitiva es capaz de diferenciar.

Es necesario señalar otra posible confusión en el planteamiento del modelo discutido: al niño se le atribuye una competencia lingüística que se deduce de su competencia comunicativa. El niño comunica (con cierto éxito) diferentes tipos de relaciones o significados que, como se ha dejado claro, el niño distingue

cognoscitivamente; de esta competencia comunicativa se deduce la competencia lingüística. No creo que sea válida la equiparación entre la competencia lingüística y la comunicativa; de ser así, entonces también podría atribuirse la misma competencia lingüística a etapas anteriores en las que el niño logra comunicar los mismos significados mediante una palabra más señas.³¹

No se entienda que el niño omite siempre por la razón que acaba de presentarse. Nos hemos referido a las primeras emisiones de dos palabras del niño, momento en que ésta es la emisión más larga registrada, más adelante se considerarán emisiones de una sola palabra en este nivel y emisiones de dos palabras cuando el niño ha demostrado que puede producir emisiones más largas. En estos casos, puede tratarse de la omisión de elementos lingüísticos que el niño posee, por lo que las razones para su ausencia tienen que ser otras.

2.4 La gramática del caso (Fillmore 1968)

2.4.1. Posibilidades de aplicación al lenguaje infantil

Aunque en "The Case for Case" (1968) la preocupación de Fillmore no es el lenguaje infantil sino presentar un modelo de base semántica³² como alternativa al modelo del tipo Chomsky, 1965; la gramática del caso se ha considerado especialmente adecuada para la descripción de las primeras emisiones del niño.³³ Sus defensores asuman que en este marco teórico era posible distinguir diferentes relaciones semánticas en las emisiones in

fantiles sin tener que postular las correspondientes diferencias sintácticas.

En gramática, el caso se define como el accidente o posibilidad de variación que tienen algunas palabras para expresar la relación en que están con otras de la misma oración, la cual se expresa generalmente añadiendo afijos. De este proceso, Fillmore abstraigo una serie de relaciones semánticas y propuso que algunas de ellas son universales (y probablemente innatas), las cuales, aunque de manera diferente, se expresan en todas las lenguas. Agente (agentive), dativo, locativo, instrumental, objetivo y factivo son los seis casos que constituyen la lista básica de Fillmore, pues parece estar bastante seguro de la universalidad de los mismos.

La diferencia entre estructura superficial y estructura profunda se concibió desde un principio como una necesidad para poder describir adecuadamente oraciones de estructura superficial semejante pero que eran realmente diferentes (John is easy to please vs. John is eager to please) o por lo contrario, oraciones con estructuras superficiales tan diferentes como las activas y las pasivas cuyo significado podía ser el mismo.³⁴ La gramática del caso representa un paso más en la distinción entre estructura profunda y estructura superficial: especifica las relaciones que pueden existir entre el SN y el verbo; es decir, parte de la idea de que a nivel de estructura profunda

conceptos como el de sujeto y objeto son demasiado abarcadores y es necesario, entonces, precisar "la estructura profunda" de "la estructura profunda".³⁵

Muchos de los postulados básicos de la gramática del caso resultaban, por su posible aplicación al lenguaje infantil, sumamente atractivos para los investigadores. En la teoría de Fillmore, la estructura básica de una oración es la "proposición": una serie de relaciones entre sustantivos y verbos sin marcación de tiempo, aspecto, etc., descripción que podría haber surgido de la observación de las primeras oraciones que emiten los niños. Después de la gramática de pivote, resultaba de gran interés el que esta gramática hiciera posible que se estableciera una relación entre el lenguaje infantil y el adulto; los investigadores que emplearon la gramática del caso (Bowerman 1973; Brown, 1973) manifestaron haber encontrado, en las emisiones infantiles que analizaron, los casos que Fillmore postulaba como universales.

Brown señaló que la gramática del caso cumplía con algunos de los requisitos que deben establecerse para determinar si una gramática es adecuada para analizar el lenguaje infantil. Entre estos requisitos podemos mencionar: el ser lo más completa posible al mismo tiempo que conserva un alto grado de sencillez, explicar los errores del niño así como también la ausencia de cierto tipo de error que sería de esperarse cometiera.

2.4.2 Limitaciones de la gramática del caso

Aunque la gramática del caso (versión 1968) no daba cuenta de todas las emisiones que el niño produce en la etapa de dos palabras, Brown (1973) pudo determinar casos en casi un 80% de las emisiones que analizó. Señala que aunque esta gramática no contiene los elementos que pudieran explicar por qué el niño omite ciertos elementos del lenguaje adulto uno de sus grandes méritos es que explica la ausencia de errores que era de suponer aparecieran en las etapas iniciales del lenguaje. Brown se refiere concretamente al empleo de la forma progresiva del inglés "-ing", la cual el niño no generaliza incorrectamente como sucede más tarde con otras inflexiones verbales.

La forma progresiva es la primera inflexión verbal que aparece en el lenguaje infantil, inflexión que sólo se usa en inglés con verbos de "proceso" y no con los llamados "statives" (want, like, see, know). La gramática del caso distingue estos dos tipos de verbos y les asigne los casos que los acompañan. Como los casos aparecen en el lenguaje infantil desde el momento en que el niño une dos palabras Brown cree posible que los verbos estén marcados, en lo que a los casos se refiere, desde las etapas iniciales del lenguaje. De este modo, el niño aprende fácilmente las inflexiones verbales y otros procesos sintácticos que corresponden a cada una de estas subclases: "proceso", "stative

Nos hemos detenido a señalar un ejemplo que aparentemente no nos concierne por venir del inglés, porque nos sirve para, una vez más, mostrar los peligros de manejar conceptos gramaticales de la lengua adulta. Cualquier planteamiento que se fundamente en una ortodoxia gramatical es engañoso. Se nos plantea que el niño no comete el error de emplear la forma progresiva con ciertos verbos porque los ha clasificado previamente como "statives", verbos que en el inglés adulto no añaden esta flexión verbal. Pero el inglés adulto ha empleado precisamente esta característica (entre otras) para clasificar un verbo como "stative". Creo que este ejemplo nos revela un peligro que se corre al manejar este tipo de conceptos, no sólo se trata de descripciones que sólo tienen validez para la lengua adulta sino para **el sistema** adulto de una determinada lengua; el inglés en este caso.³⁶

El verbo es fundamental en la gramática del caso, éste determina qué complementos deben acompañarlo; en otras palabras, cuáles y cuantos casos toma. El gran número de oraciones sin verbo que se registran en los inicios del lenguaje representan un grave problema para este modelo, tan grave como hicimos notar en el caso de la gramática transformacional. ¿DÉ qué puede echarse mano para explicar la presencia de los elementos (agentivo, objetivo, por ejemplo) que se consideran "completadores" del verbo si éste no se encuentra presente? Si se recurre a transformaciones de reducción de elementos, podemos pre-

sentar exactamente las mismas objeciones que consideramos pertinentes en el caso de la gramática transformacional (v. supra, p. 57)

2.5 De una base sintáctica a una semántica

Los estudios del lenguaje infantil, a partir de la década de los sesentas, se han movido en una dirección constante: las primeras descripciones (lenguaje telegráfico, gramática de pivote) se concebían en términos no semánticos. El modelo de Bloom, aunque de base sintáctica (que describe según los postulados de la gramática chomskiana) introduce un componente semántico que permite la lectura de las oraciones de dos palabras. No es hasta Fillmore (1968) que se presenta un modelo de base semántica.

Creo que es perfectamente admisible clasificar la gramática de pivote clásica junto con las gramáticas de orientación sintáctica. Las clases pivote y abierta, aunque no correspondan a ninguna de las clases del lenguaje adulto son categorías gramaticales determinadas por un análisis distribucional. El aspecto semántico no aparece en el análisis: no hay un denominador común de carácter semántico ni para la clase "pivote" ni para la "abierta", tampoco puede hablarse de posibles caracterizaciones semánticas de las diferentes oraciones ($P_1 \neq 0$, $0 \neq P_2$, $0 \neq 0$).

McNeill quien, como se vio antes (v. supra, p.50) emplea la terminología de Braine, analiza el lenguaje infantil desde la perspectiva que impone el marco teórico de la gramática ge-

nerativa-transformacional; concibe, como Bloom, una estructura profunda y un componente que se ocupa de la interpretación semántica, pero la estructura profunda se analiza de diferente manera en ambos modelos. En el caso de McNeill, encontramos relaciones gramaticales abstractas del tipo sujeto-predicado.³⁷

En el comienzo del desarrollo lingüístico, la competencia gramatical de los niños es muy limitada: sólo poseen la parte de la sintaxis necesaria para la interpretación semántica. Esta afirmación podría hacer pensar que está planteando que la base del lenguaje infantil es semántica, pero McNeill indica que considera tal punto de vista equivocado por no tomar en cuenta que en la competencia del niño están presentes rasgos de la estructura profunda, y esto, como se ha indicado, se define en términos de relaciones gramaticales.³⁸

Bloom suponía que la descripción lingüística tenía que evidenciar las diferencias de significado. Recordemos que desarrolló su gramática en el marco de la tradición de Aspectos (Chomsky, 1965; la llamada teoría standard de 1969) en la que el componente semántico es interpretativo; la estructura profunda contiene todos los elementos que aseguran la interpretación correcta de la emisión.³⁹ En consecuencia, encontramos diferentes estructuras profundas para cada una de las relaciones semánticas asignadas a las emisiones infantiles aunque no haya diferencia en las estructuras superficiales, como es el caso de "mommy sock".

(v. supra, p.). Para poder explicar por qué no aparecía en la superficie la complejidad postulada en la estructura profunda, era necesario incluir en el modelo transformaciones que eliminaran algunos elementos. McNeill, en cambio, suponía que en esta etapa del desarrollo lingüístico, los niños no han adquirido ninguna transformación.

En el modelo de Bloom, la estructura profunda de las emisiones infantiles está más cerca del inglés adulto que la estructura superficial de la misma. Así se presenta la posibilidad de establecer una relación entre el lenguaje adulto y el infantil: la semejanza entre ambos existe, sólo que hay que buscarla a nivel de estructura profunda. Pero como se trató de demostrar (v. supra, p.60) es posible negar la existencia de las relaciones gramaticales que Bloom asigna al nivel profundo del lenguaje del niño.

En el modelo de base semántica de Fillmore, los casos están definidos semánticamente; los roles semánticos corresponden a las relaciones semánticas de Bloom, pero los conceptos semánticos no se confunden con los medios que se empleen para expresarlo ni con ninguna relación gramatical. Sin embargo no hay que olvidar que Fillmore introduce categorías gramaticales en la base.⁴⁰

2.6 Un modelo de producción de base semántica

Un modelo de base sintáctica del tipo del que nos presen-

ta Bloom concibe las emisiones infantiles de dos palabras como producto de reglas para la generación y el borrado de elementos sintácticos. Se ha objetado que a este nivel de desarrollo lingüístico, el niño no se guía por reglas gramaticales; las relaciones que existen entre las palabras son las que observamos en la realidad (Smoczynca, 1975).⁴¹ Huelga decir que este nuevo planteamiento niega la existencia de un conocimiento gramatical subyacente que supone el establecimiento de diferenciaciones tipo sujeto-predicado. En su lugar, se postula una estructura profunda constituida por relaciones semánticas que se basan en el conocimiento de la realidad; esta estructura profunda está relacionada con formas lingüísticas perceptibles. (Bowerman, 1973; Schlesinger, 1971, 1974).

Schlesinger (1971, 1974) planteó que no había razón alguna para suponer que la gramática que el hablante tiene en mente tuviera que ser isomorfa con la gramática tal y como la concebían los lingüistas. Para Schlesinger, el significado es lo primero, no acepta estructuras vacías: "Human nature abhors a semantic vacuum."⁴² En contra de los supuestos que prevalecían, propuso que las relaciones que subyacen las emisiones lingüísticas son de naturaleza semántica.

Su teoría se coloca dentro de las llamadas "teorías cognoscitivas", las cuales parten de la hipótesis que la adquisición del lenguaje no implica el solo hecho de aprender las ora

ciones aceptables de una lengua, consiste también en aprender a expresar significados. Dichas teorías también postulan que los niños no oyen oraciones aisladas, sino que las perciben en contextos de los que, con frecuencia, pueden deducir los significados mediante el empleo de información no lingüística. Desde esta perspectiva elaboro uno de los modelos de producción más completos, del cual expondré los puntos principales para posteriormente deducir las ventajas que puede tener un modelo de base semántica y los puntos que, al menos, en este modelo, es necesario superar.

Un modelo de producción, según este investigador, tiene que explicar los procesos mediante los cuales el hablante expresa sus intenciones por medio de emisiones así como las estructuras que intervienen en estos procesos. Elaboró un modelo sin estructura profunda gramatical. Uno de sus componentes principales son las representaciones semánticas, las cuales formaliza como "input-markers" (I-markers); reciben este nombre por constituir el input del mecanismo que produce las emisiones. Este mecanismo opera aplicando reglas a los I-markers; en este modelo, estas reglas reciben el nombre de "reglas de realización".

El I-marker es un constructo teórico que sólo debe concebirse como un componente del modelo de producción; está íntimamente relacionado con el modo en que el ser humano organiza

el mundo cognoscitivamente; es decir, lo que percibimos se clasifica en I-markers como ejemplos de relaciones de AGENTE-ACCION, ACCION-OBJETIVO (goal), etc. Los I-markers están compuestos de elementos a los que se les da el nombre de protoverbales y de las relaciones que pueden darse entre estos elementos. Los elementos protoverbales no son palabras sino ideas de palabras: la materia de la que están hechas las palabras. Las relaciones entre estos elementos tienen que ser compatibles con la percepción intuitiva del mundo, es decir, un I-marker no puede contener relaciones que no estén representadas cognoscitivamente.

Las relaciones entre los elementos protoverbales son básicamente de dos tipos: bivalentes y univalentes. Las primeras se dan entre dos argumentos: AGENTE-ACCION, ACCION-OBJETIVO, etc.; las segundas se refieren a un solo argumento, pueden considerarse propiedades de dichos argumentos. Ejemplos de este tipo de relación son la pluralidad y los tiempos verbales.

Los I-markers no contienen información sobre el orden de las palabras ni sobre la categoría gramatical de sus componentes. Para que los I-markers se conviertan en emisiones, es necesario aplicar las llamadas reglas de realización que el autor supone no pueden ser las de la gramática concebida por el lingüista. Schlesinger considera que precisamente dos de los puntos de los que tiene que ocuparse un modelo de producción y com-

prensión son: 1. determinar la naturaleza de las reglas que el hablante ha internalizado y 2. cómo se aplican estas reglas en la producción y la comprensión. Postula cinco clases de reglas: 1. las de relación 2. las del léxico 3. las de concordancia 4. las de entonación 5. las fonológicas.

Las primeras operan, como lo indica su nombre, sobre las relaciones del I-marker; determinan como éstas se expresan por medio del orden de palabras, asignan categoría gramatical, etc. Las segundas (las del léxico) "traducen" los elementos protoverbales en palabras y frases; las reglas de concordancia asignan inflexiones a las palabras de acuerdo con los requisitos que impone cada lengua. Los dos últimos tipos de reglas se aplican si la emisión llega a materializarse. Unas asignan la entonación y las otras determinan la forma fonológica.

Lo que se percibe se clasifica, como acaba de indicarse, en I-marker como ejemplo de determinado tipo de relación; cada una de las relaciones y los elementos entre los que se constituyen estas relaciones (los protoverbales) constituyen el input de las reglas de relación. Las reglas de relación se aplican individualmente a cada una de las relaciones; es decir, para cada una de las relaciones representada en un I-marker se aplica una regla. Estas reglas asignan al protoverbal categoría gramatical, posición relativa en la emisión e introducen los afijos que requiere la lengua en cuestión. Una regla de rela-

ción de dos elementos se representa del siguiente modo:

$$(R \ a, b) \longrightarrow (R \ a^X \ / \ b^Y)^Z \quad \text{o:} \quad (R \ a, b) \longrightarrow (R \ b^X \ / \ a^Y)^Z$$

"R" representa cualquier relación de dos argumentos; "a" y "b" representan los argumentos de la relación (que son elementos protoverbales). La flecha indica que la expresión de la izquierda se realiza como la expresión de la derecha; "X", "Y", "Z" representan los marcadores de categoría ("X" "Y" representan la de los argumentos y "Z" la de toda la expresión). El signo / indica el orden de los argumentos. Las reglas de relación operan sin que intervengan conceptos sintácticos, la única excepción es que asignan categorías gramaticales.⁴³

La realización de un I-marker requiere que los elementos protoverbales contenidos en éste sean convertidos en palabras, es decir, sean lexicalizados. Esto se logra haciendo referencia al lexicón. Una entrada en el lexicón puede contener más de una palabra, por ejemplo, la entrada que corresponde al protoverbal que representa la idea de "bueno" incluye el adverbio bien, el adjetivo bueno, el sustantivo bondad.⁴⁴ Al lexicalizar el protoverbal, se escogerá la palabra cuyo marcador de categoría corresponda con el del elemento protoverbal.

El lexicón debe contener información sobre las restricciones que determinen en qué tipo de construcción sintáctica puede entrar cada palabra. Para los verbos, por ejemplo, debe incluirse

restricciones gramaticales que especifiquen los tipos de complementos que admiten; en cambio, no se incluyen restricciones de selección que indiquen que un determinado verbo requiere un sujeto animado pues normalmente un hablante no formula una intención en un I-marker cuyo término agente sea, por ejemplo, inanimado y el término acción sea un verbo que requiera un agente animado.⁴⁵

Schlesinger sugiere que hay lugar para mucha variación en cuanto al orden de aplicación de las reglas de relación: se pueden aplicar secuencial o alternativamente, también es posible aplicar más de una regla a la vez y, en ocasiones, hay traslapes parciales. Propone que la secuencia depende, al menos en parte, de la relativa predominancia de las diferentes partes del I-marker, de lo cual podemos deducir que la secuencia pueda cambiar de un individuo a otro, de un momento a otro en un mismo individuo y, también que cambiará con la maduración física y psicológica.

La lexicalización de los elementos protoverbales (que no debe confundirse con la enunciación) puede darse en cualquier momento, y la de un elemento, independientemente de la de los otros elementos del mismo I-marker. Basándose en las vacilaciones comunes al hablar, en las que es evidente que el problema lo causa la lexicalización, Schlesinger supone que las reglas que convierten los protoverbales en palabras se aplican

después de las reglas de relación. También acepta la posibilidad de que haya casos en los que la lexicalización se aplique antes que las otras reglas. Esto implica que es necesario permitir que las reglas de relación operen sobre las palabras del mismo modo que lo hacen sobre los protoverbales.⁴⁶

Los I-markers sólo contienen las relaciones que son lingüísticamente relevantes; es decir, son específicos de cada lengua; por ello, a menos que no se intentara sostener un whorfianismo extremo, los I-markers no pueden representar el modo de concebir el mundo. Es necesario reconocer un nivel anterior (más profundo, dice Schlesinger) en el que se originen las emisiones. A este nivel lo llama el nivel de las estructuras cognoscitivas. Los I-markers están constituidos por relaciones, pero Schlesinger sugiere que este término no describe con exactitud los constituyentes de las estructuras cognoscitivas pues a este nivel sólo puede hablarse de conexiones que el sujeto percibe entre los diferentes aspectos del entorno, conexiones sin categorizar.

Una estructura cognoscitiva tiene que convertirse en un I-marker, a este proceso Schlesinger le da el nombre de "coagulación". Los I-markers no se dan hechos al hablante; cuando percibimos una situación podemos expresarla lingüísticamente de diferentes modos: una situación que se percibe como un todo, en la lengua se expresa en forma lineal. Además, el hablante selecciona los aspectos que desea incluir en su mensaje.⁴⁷

Por ello, Schlesinger incluye en su modelo de producción "un selector de I-marker". El selector formula un I-marker a partir de una determinada estructura cognoscitiva.⁴⁸

La producción de emisiones consiste de dos etapas. En la primera etapa, las estructuras cognoscitivas se convierten en I-markers; para realizar esta operación, el selector de I-markers se guía principalmente por el conocimiento que el hablante tiene del mundo. Después de este proceso hay una segunda etapa en la que comienzan a funcionar las reglas de realización. Generalmente es posible aplicar diferentes reglas de realización a un marcador, siendo el resultado diferentes emisiones que expresan la misma idea.

La decisión de usar una regla de realización en lugar de otra depende de otro componente, el de las consideraciones comunicativas. En los I-markers sólo se encuentra el contenido proposicional de la emisión, el componente de las consideraciones comunicativas contiene todo lo que se refiere a fuerza ilocucionara, estilo, presuposiciones, foco, énfasis; en otras palabras, todas las consideraciones que pueden hacer que la forma de un mismo contenido cambie.⁴⁹

2.7 Evaluación del modelo de base semántica

El significado que se les atribuye a las oraciones de dos palabras se ha reducido, en ocasiones, a un mínimo: el niño em-

plea las palabras para designar objetos o situaciones; en otras ocasiones se ha llegado al extremo de sostener que en esta temprana etapa, el niño expresa relaciones complejas (Antinucci & Parisi, 1973). Los investigadores que sostenían que los constituyentes de estas primeras oraciones expresaban relaciones semánticas del tipo agente-acción, poseedor-objeto poseído, etc. (Bloom, 1970; Brown, 1973; Schlesinger, 1971, 1974) representaban una posición intermedia.

En la segunda mitad de la década de los setentas, se empezó a cuestionar este enfoque, se pretendía que no había evidencia sólida para afirmar que las emisiones infantiles contenían este tipo de relaciones. No es que se rechazara el principio de relaciones semánticas, se dudaba que el niño fuera capaz de captar categorías como agente, posesión, etc. (Howe, 1976; Macrae, 1979). Según Howe, la evidencia con que se contaba sólo permitía postular tres categorías mucho más amplias: "action of concrete object (regardless of the role of the object in the action), 'state of concrete object' (whether it be an ATTRIBUTE, a LOCATION, or a POSSESSION) and 'name of concrete object'." ⁵⁰

Schlesinger (1977) considera que, por el momento, las relaciones que postula entre los componentes de los I-markers son puramente tentativas. Cree que lo importante es establecer los criterios para la futura investigación de estas relaciones: éstas deben ser lingüísticamente relevantes y deben estar dentro de las

capacidades cognoscitivas del ser humano. Precisamente, lo que pedía Howe era que se investigara empíricamente cómo los niños concebían la realidad para que la interpretación semántica pudiera hacerse desde la perspectiva infantil. Sus objeciones se basan precisamente en que supone se le atribuye al niño conocimientos más allá de su capacidad cognoscitiva.

En la actualidad, se cuenta con investigaciones cuyos resultados parecen apoyar, al menos indirectamente, la existencia de una serie de relaciones semánticas menos bastas que las que proponía Howe. Experimentos basados en la comprensión y otros que han empleado estímulos no lingüísticos⁵¹ nos hacen pensar que los niños (antes de que empiecen a unir dos palabras) pueden percibir acontecimientos y categorizarlos en términos de agente y recipiente de la acción; también se ha comprobado que los niños, desde muy pequeños, perciben los cambios de acción, de agente y de locación. Es evidente que el niño categoriza la experiencia antes de producir emisiones lingüísticas, por lo cual es posible pensar que al juntar dos palabras el niño puede estar expresando relaciones semánticas que reflejan la forma en que ha estado categorizando los hechos.⁵² Para emplear términos de Slobin (1973), el niño está usando formas nuevas para expresar contenidos viejos.

Lo anterior no implica que sea posible atribuirle al niño todas las relaciones semánticas que se han propuesto a par-

tir de Fillmore (1968). Shafto (1973) realizó experimentos sobre la formación de conceptos, y descubrió que los sujetos (estudiantes universitarios) aprendían rápidamente la categoría de agente, y menos rápidamente la que Fillmore llamó "experiencer"; el concepto de instrumento lo aprendieron con mucha dificultad y el de objeto no lo aprendieron. De los resultados obtenidos de sus experimentos, Shafto dedujo que:

[...] the former two cases, but not the later [...] correspond to intuitively clear types of semantic relations between the noun and the cases they appear in. It seems likely that the other two cases encompass a variety of functionally distinct semantic relations, even though there may be syntactic criteria for combining them into just two deep cases. 53

Los resultados que obtiene Shafto y la conclusión a la que llega tocan muy de cerca la investigación del lenguaje infantil. Schlesinger estaba consciente de que las relaciones semánticas que postulaba no eran aún definitivas; Brown también vio claramente el problema al subrayar que aunque las relaciones que Bloom y Schlesinger atribuyen a la etapa de dos palabras son muy parecidas, no son idénticas. Esto lo considera un hecho de mucha importancia porque demuestra que:

[...] the relations or roles are abstract taxonomies applied to child utterances. That it is not known how finely the abstractions

should be sliced and that no proff exists that the semantic levels hit on by any theorist, whether Bloom, Schlesinger, Fillmore or whomever, are psychologically functional. 54

Fillmore (1968) define el agente como "el instigador de la acción" y le atribuye el rasgo de "animado" pero en 1971, tomando en cuenta el gran número de personificaciones que pueden actuar como agentes no vuelve a incluir este rasgo en la definición de esta categoría. Esto implica que a partir de esa fecha, el caso de agente de Fillmore "asimila" sustantivos inanimados.

Schlesinger amplía aún más el concepto de agente al postular su hipótesis de la "asimilación semántica", en la cual plantea que varias relaciones semánticas se han considerado lo suficientemente semejantes a la relación de agente como para que se hayan asimilado a ella.⁵⁵ Aunque Schlesinger está consciente de que es necesario investigar mucho más, apunta la posibilidad de que ocurra lo mismo en otros casos en que una sola categoría sintáctica expresa varias relaciones semánticas. Sin embargo, Schlesinger no combate la base de la definición de agente: "instigador de la acción".

In Greenlandic one does not say I shot the arrow but the arrow is flying away from me (Weiman, 1962), apparently crediting the arrow with "instigating the action" rather than being the goal of the action. And it is most likely that for all our twentieth-century mentality we may still think of

cars and storms and other instruments, like knives and brooms, as sorcerers' apprentices doing the job by themselves. 56

En el campo de la lógica cabe distinguir a un "Juan-agente" (instigador de la acción) en "Juan escribió la carta" y a la misma persona como "persona-afectada" ("experiencer" de Fillmore) en "Juan está contento". Pero es el mismo Schlesinger el que sugiere que aunque la terminología empleada en la lógica sea más consistente y precisa "it remains uncertain to what extent a classification based on this terminology comes close to describing underlying psychological processes." 57

Contrario a lo que insinúa Schlesinger, creo que tanto los niños como los miembros de las sociedades más primitivas que puedan encontrarse hoy día están conscientes de que los instrumentos que funcionan como sujeto (como por ejemplo, "esta llave no abre") no son los instigadores de la acción, no creo, además, que el agente, definido en términos de "instigador de la acción" corresponda al proceso psicológico que subyace la expresión lingüística.

La gramática del caso partía del supuesto que conceptos gramaticales como el de "sujeto" eran demasiado amplios y, por ello, era necesario diferenciar las relaciones entre el sustantivo y el verbo. Al volver a unir relaciones que, a partir de la gramática del caso, los investigadores habían intentado man-

tener separadas, tenemos la impresión de que retrocede parte del camino andado. Sin embargo, me atrevo a afirmar que a nivel de dos palabras (empleando palabras de Wittgenstein) el mundo del niño es todo lo que acaece: un niño se cayó, un objeto también se cayó, alguien pegó a alguien, algo se rompió. Cuando el niño se refiere a este tipo de hecho, describe lo que pasa sin tener que tomar en cuenta si el objeto o la persona de los que habla son agente, instrumento o persona afectada (cf. alguien me pagó vs. algo o alguien se cayó). Lo que se describe lingüísticamente es el aspecto del acontecimiento en el que la atención se concentra, ya sea por razones personales o, en el caso de la lengua adulta, porque así lo dictamina ésta. Aunque en algunos casos la lengua nos permite seleccionar la forma lingüística que enfatice el aspecto que queremos subrayar en otras nos impone la forma que la lengua en cuestión ha fijado.⁵⁸ Debo hacer notar que del mismo modo que diferentes lenguas pueden plasmar lingüísticamente diferentes momentos de un acontecimiento, un niño, antes de que aprenda cómo su lengua plasma determinados hechos, puede concebir como foco (en las estructuras cognoscitivas) algo que no le será en el I-marker de su lengua.

Schlesinger introduce un nivel de estructuras cosnoscitivas más profundo que las estructuras semánticas que subyacen

las emisiones y que como se ha indicado son particulares de cada lengua, el cual impide que se caiga en un whorfianismo extremo. Además, permite que se postule un pensamiento anterior al lenguaje. Schlesinger apenas esboza la naturaleza de las estructuras cognoscitivas y de las reglas que las coagulan en I-markers (declara que no se siente capacitado para ello) pero un punto queda claro ^{en su} apreciación de este nivel profundo; aunque es posible que alguna vez veamos el mundo sin los "anteojos lingüísticos" que implican los I-markers y entonces percibamos las diversidades existentes en un mundo sin categorizar, es de esperarse que los I-markers ejerzan cierta influencia en las estructuras cognoscitivas de modo que la tendencia es a percibir el mundo en términos de las categorías que proporciona el lenguaje. 59

Al presentar dos niveles profundos y dos sistemas de reglas Schlesinger tiene que presentar dos componentes que se ocupan de seleccionar las correspondientes reglas. "Production, then, comprises at least 2 stages: a one to many mapping of cognitive structures into I-markers and a one to many mapping of I-markers into utterances".⁶⁰ El selector de I-markers selecciona las reglas de coagulación y el selector de las consideraciones comunicativas selecciona las reglas de realización que convierten los I-markers en emisiones. Este componente no funciona necesariamente; es decir, existe la posibilidad de que

un hablante no aplique ninguna consideración comunicativa en especial; en dicho caso, se aplica la regla de realización que tenga la mayor fuerza de respuesta, ya sea porque es la más fácil de aplicar o porque produce la estructura superficial menos compleja; o puede ser la que primero venga a la mente por razones de frecuencia de uso. Es de suponer que éste es el caso en el lenguaje infantil; es de esperarse que la forma de la emisión dependa de una de las razones que acaban de exponerse y no de la aplicación de una consideración comunicativa.

Schlesinger supone que cuando percibimos una situación generalmente tenemos varias opciones en cuanto a lo que vamos a decir; en otras palabras, podemos formular diferentes I-markers. No se implica que el hablante tiene continuamente conocimiento de lo que hace; la opción no implica un tener que decidir conscientemente a cada paso. En general, escoger entre las opciones que se presentan lo que se va a incluir en el mensaje requiere poca o ninguna deliberación, por lo cual el hablante generalmente no está consciente del proceso.

Schlesinger señala que los niños que comienzan a hablar nos ilustran, en las ocasiones en que dudan al determinar el contenido de su mensaje, el proceso de selección de los elementos que van a constituir un I-marker. Cita el ejemplo (Bloom, 1973) de Allison haciendo cambios en el I-marker obviamente con el fin de hacer más

claro su mensaje. En nuestra investigación, uno de los ejemplos más claros de búsqueda del I-marker que mejor exprese el mensaje es el caso de Moni (2;1) el día que estrena en la guardería, la oración "En mi casa hay..." La maestra muestra a los niños estampas al mismo tiempo que les indica los nombres de los objetos ilustrados. Móni ha dicho "en mi casa hay (/ el objeto indicado por la maestra)" después de cada ilustración. Se muestra a todos los niños una estampa con un niño en su triciclo (antes habían visto frutas, mesas, sillas; etc), y Móni exclama "en mi casa hay...", no termina la oración, duda, tartamudea y finalmente dice (con dificultad): "En casa / triciclo / yo." Es evidente que para la niña el I marker que se realiza como la emisión "En mi casa hay..." no contiene la información que desea incluir en esa determinada ocasión en su mensaje: que el triciclo es de ella.

2.8 Cómo adquieren los niños el lenguaje: un paso hacia una teoría de la adquisición

La adquisición del lenguaje se ha atribuido en algunos modelos a mecanismos "innatos"; en otros, a "estrategias generales de aprendizaje". La materia prima de la que se deduce el conocimiento también varía según los diferentes modelos; para unos son los esquemas de acción; para otros, el conocimiento de la realidad o las relaciones semánticas. Pero para la mayoría de los investigadores de la actualidad aprender una lengua equivale a apren-

der reglas; cómo se adquieren estas reglas se ha convertido en uno de los problemas más importantes de la adquisición. Veamos qué aportan a este tema los modelos que revisamos.

2.8.1. La gramática de pivote

2.8.1.1 Generalización contextual

2.8.1.2 Diferenciación y categorización

Al caracterizar el lenguaje infantil como telegráfico, Brown trató de justificar el por qué de ciertas omisiones; sin embargo, este tipo de descripción nada nos decía de cómo los niños generaban las primeras oraciones. El primer paso en esta dirección se dió cuando las palabras que el niño combina empezaron a clasificarse en clase abierta y clase pivote; las oraciones se producían de acuerdo con las tres reglas ya citadas. El problema consiste en explicar cómo los niños logran diferenciar estas clases, cómo aprende a aplicar las reglas que se han postulado para unir estos dos elementos. Braine y McNeill ofrecen respuestas totalmente diferentes a este problema, las cuales son representativas de la controversia empirismo-innatismo.

Para Braine aprender la gramática es aprender el orden de las palabras. El aprendizaje del lenguaje es una forma de aprendizaje sensorio-perceptivo, pues se trata de un proceso de diferenciación auditiva. El niño se familiariza gradualmente con las palabras en las posiciones en que surgen repetidamente. Para

que se realice el aprendizaje, Braine propone un mecanismo de generalización contextual, que representa una forma de la generalización estímulo-respuesta.⁶⁰ Es decir, un sujeto que ha percibido oraciones en las que una unidad (morfema, palabra, frase) aparece en una determinada posición tiene la tendencia a colocar dichas unidades en la misma posición aun tratándose de otros contextos. Obsérvese que se trata de una tendencia no de un condicionamiento pues afirma que no es necesario que exista una asociación previa entre la unidad y el nuevo contexto. Este tipo de aprendizaje obliga a postular un medio lingüístico en el que prevalezca una distribución sistemática de patrones lingüísticos.

Naturalmente, las principales objeciones a tal tipo de aprendizaje surgen del campo de los innatistas: ¿cómo puede el niño aprender las estructuras profundas que no son perceptibles? Braine sostiene que para ello no necesita postular mecanismos innatos pues mediante experimentos con lenguas artificiales pretende haber demostrado que los niños pueden deducir estructuras abstractas de estructuras perceptibles, es decir de la estructura superficial.

Más difícil de rebatir parece la afirmación de que los niños que aprenden lenguas de flexión producen el mismo orden de palabras que los niños de habla inglesa a pesar de que los primeros tienen como input un orden de palabras variable (Bever,

Fodor y Wekserl). Este dato ha llevado a postular estructuras básicas innatas.⁶¹

Los estudios de adquisición de lenguas de orden variable (ruso, coreano, finlandés) indican que algunos niños emplean consistentemente un sólo orden (éste no es necesariamente el que los padres producen con mayor frecuencia). Otros usan consistentemente uno de los órdenes de palabras a los que están expuestos y, más tarde, lo abandonan y emplean otro (también de manera consistente). Hay otros niños que emplean dos tipos de orden al mismo tiempo sin que uno parezca predominar sobre el otro.⁶²

El proponer que si el orden que emplea el niño no coincide con el que emplean los padres más frecuentemente es prueba de que el lenguaje adulto no es el que ha servido de modelo, representa una actitud ante el aprendizaje que sólo esperaríamos del behaviorismo más extenso. Este tipo de postura comete el grave error de asignarle al ser humano una actitud pasiva en el aprendizaje, lo que se aprende entra más profundamente mientras más se refuerce. No es posible negarle un papel en el aprendizaje al refuerzo, pero queda por explicar la suerte de los conocimientos (en este caso particular, los diferentes órdenes de palabras) que también reciben refuerzo aunque en un grado menor.

Aceptemos la metáfora que nos ofrece nuestra lengua al

permitir el empleo figurado del verbo "remachar": "Golpear la cabeza de un clavo ya clavado para introducirlo todavía más", y, en sentido figurado: "Recalcar". "Insistir mucho en una cosa que se dice o explica para que no se olvide o desatienda, o para que quede bien comprendida."⁶³ Todos reconocemos la fuerza que puede imprimirle a la poesía (o a cualquier slogan o frase publicitaria) la repetición de una figura fónica, pero recordemos la advertencia de Jakobson: "Por muy efectivo que sea el énfasis repetitivo en poesía [...] un fonema que aparezca solo, pero en una palabra clave, en un lugar oportuno, contra un fondo de contraste, podrá adquirir una significación contundente. Como solían decir los pintores 'un kilo de vert n'est plus vert qu'un demi kilo'".⁶⁴

Aunque no estemos aún en condiciones de afirmar cuáles con los contextos en los que un elemento se puede hacer más notorio para el niño, se cuenta con evidencia que demuestra que las formas que éste emplea no son siempre las que más se repiten en su medio lingüístico. Por ejemplo, a pesar de que el acusativo singular ruso tiene cuatro formas -u, -a, -o, \emptyset , (esta última es la forma más frecuente del lenguaje adulto) Zhenya (Slobin, 1966)⁶⁵ empleaba -u para todos los nombres (-u le sigue en frecuencia a \emptyset). El mismo niño empleaba la terminación -om para todos los casos de instrumento aunque la terminación que oía con más frecuencia era -oy. Moní,

uno de los niños de la presente investigación, emplea "ponga" cada vez que tiene que usar alguna forma del verbo "poner": "aquí ponga" (como imperativo, "se ponga aquí" o "aquí se ponga no" mientras trabaja sola y busca el lugar que le corresponde a la pieza del rompecabezas que está formando.⁶⁶

Para McNeill, como ya se indicó (v. supra, p.51) la adquisición de la competencia lingüística representa un proceso que es, en parte, innato y, en parte, producto del aprendizaje; supone la preformación de todas las categorías abstractas. Como prueba de la validez de su argumentación utiliza dos datos que afirma se observan en el lenguaje telegráfico y de pivote. Primero, las estructuras básicas surgen antes de que se adquieran las transformaciones; segundo, las primeras oraciones son sistemáticas y reflejan el orden de las palabras del lenguaje adulto.

McNeill supone que el niño se enfrenta al proceso de adquisición del lenguaje con una competencia de base biológica, la cual se limita a la estructura básica. Es por ello que todos los niños hablan en un principio con las mismas estructuras profundas.⁶⁷ Las estructuras superficiales características de cada lengua aparecen cuando se aprenden las transformaciones. El camino de la adquisición del lenguaje, según McNeill es de abajo para arriba; de lo abstracto a lo concreto.

McNeill rechaza la estrategia del análisis distribucional que postula Braine y, en su lugar, propone una estrategia de di-

ferenciación creciente. Es decir, la primera diferenciación que logra establecer el niño es la P-0, estas categorías heterogéneas continúan diferenciándose hasta que se llega a la clasificación del lenguaje adulto.⁶⁸ El niño logra llevar a cabo este proceso porque McNeill asume que la jerarquía de categorías universales que ha propuesto son parte del LAD (language acquisition device). El LAD es un mecanismo de adquisición de lenguaje que capacita al niño (por los conocimientos que contiene) para construir hipótesis pues le permite descubrir las reglas que subyacen los datos.

De ambos planteamientos (Braine y McNeill) se desprende que aprender una lengua es aprender reglas. Esta forma de concebir el aprendizaje se apoya en varias observaciones del desarrollo del lenguaje infantil: primero, aunque la adquisición del lenguaje no es tan rápida como en un principio postulaba Chomsky, este proceso se realiza en un periodo relativamente corto.⁶⁹ Segundo, las formas del lenguaje infantil que se apartan de la norma muestran un carácter sistemático. Tercero, a pesar de las diferencias individuales que se observan, todos los niños, como demostraron Stern & Stern en 1907⁷⁰, recorren determinadas etapas en su desarrollo lingüístico.

2.8.2. Adquisición de las relaciones semánticas

Admitir que aprender una lengua equivale a aprender reglas no obliga a aceptar un mecanismo innato como el que postulan

McNeill, Chomsky, etc. Schlesinger, por ejemplo, admite que existen restricciones así como capacidades cognitivas innatas, pero no ve la necesidad de la existencia de un mecanismo que explique lo que supone pueden explicar principios cognoscitivos o principios del aprendizaje.⁷¹ Sin embargo, para Schlesinger aprender una lengua es también aprender reglas: "[...] since the child ultimately develops an adult performance mechanism, a theory of language development must cope with the problem of how he acquires the rules according to which this mechanism operates."⁷²

Schlesinger asume que el niño adquiere la gramática de una lengua porque es capaz de codificar lo que percibe en el medio en términos de relaciones semánticas; es decir, aprende a formular I-markers. No admite la posición innatista que supone que el niño está programado para captar estas relaciones en el mundo que lo rodea pues el hecho (demostrado por investigaciones en diversas lenguas) de que las lenguas pueden codificar una misma situación de diferentes maneras le hace pensar que es muy poco probable que los niños posean al nacer todas las distinciones que se encuentran en todas las lenguas.

El niño no se enfrenta al aprendizaje con un mecanismo (como el LAD) que le permita analizar los datos lingüísticos que percibe pues como se verá a continuación, en el modelo de Schlesinger, el niño no está equipado con la serie de relaciones

semánticas que postula; éstas se adquieren en el curso del aprendizaje de la lengua en cuestión. Para que se pueda adquirir dichas relaciones, se necesitan determinados prerequisites cognoscitivos, en otras palabras, el niño no podrá descubrir cómo la lengua que aprende formula la relación de agente (por ejemplo) si no es capaz de percibir actores ejecutando acciones. Sólo así podrá darse cuenta de que hechos hasta cierto punto diferentes tienen algo en común. Sin embargo, Schlesinger supone que la captación de semejanzas no es bastante para producir un concepto. Para que éste se materialice se necesita una respuesta común a todas las situaciones en que se captan semejanzas, y esta respuesta común sólo puede ser una respuesta lingüística: lo único que impulsa al niño a clasificar diferentes acontecimientos de determinada manera (como agentes, objetivos, etc) es el lenguaje.

Before learning a language, all events are unique for the child. True, he may note certain similarities between them, but similarity by itself is not enough to engender concepts, as long as no common response is required. As soon as language comes into the picture there is such a common response: a certain way of speaking is required for all situations involving an agent, another way for all those involving possessors, and so on. 73

Esto implica que sin el lenguaje el mundo quedaría sin categorizar, el hombre no percibiría más que las cosas en su singularidad. Recordemos que Piaget, que considera el lenguaje

necesario pero no suficiente para la construcción de las operaciones lógicas afirma que sin éste "las operaciones permanecían en estado de acciones sucesivas sin jamás integrarse en sistemas simultáneos o capaces de englobar simultáneamente un conjunto de transformaciones solidarias."⁷⁴

Lo que Schlesinger propone es que el niño adquiere tanto las relaciones como los elementos de los I-markers al darse cuenta de cómo la lengua que hablan los adultos que lo rodean categoriza lo que ocurre en el medio. Sin un mecanismo innato que capacite al niño para reconocer categorías abstractas los constructos sintácticos no tienen cabida en esta estrategia para el aprendizaje.

"Purely syntactic constructs devoid of any referent in the world around him (the child) would be inaccessible to this learning strategy."⁷⁵

Nos permitimos deducir de lo anterior que lo semántico sirve de base para el aprendizaje porque tiene referente. Sin embargo Anderson (1974) ha indicado que los sujetos que emplean base semántica para aprender (entre los que incluye los de la investigación de Moeser & Bregman (1972-1973)⁷⁶) aprenden gracias a suposiciones específicas que hacen sobre cómo la lengua en cuestión emplea las estructuras sintácticas para expresar las relaciones semánticas. Lo que Anderson sostiene es que no es la disponibilidad per se de información semántica lo que le facilita al ser

humano aprender la sintaxis, sino que se necesita que la información semántica corresponda a las estructuras sintácticas de la lengua en cuestión del modo que el sujeto que aprende la lengua supone debe corresponder.⁷⁷

Recordemos que en el modelo de producción que nos presenta Schlesinger una vez que el niño ha formulado un I-marker, para que éste se convierta en una emisión es necesario aplicarle reglas de realización. ¿Cómo adquiere el niño estas reglas? Schlesinger supone que el ser humano no necesita más que de sus capacidades cognoscitivas generales para aprender las reglas de realización. De éstas sólo las de relación manejan conceptos sintácticos pues tiene que asignar categoría gramatical a los elementos protoverbiales. Pero el aprendizaje de estas categorías tampoco necesita de mecanismos que sean específicamente lingüísticos.

La base para la introducción de mecanismos innatos es que se supone que sin ellos al niño le sería sumamente difícil aprender conceptos abstractos no perceptibles. Schlesinger plantea la adquisición de las categorías gramaticales de modo tal que supone no se le puede objetar que éstas presenten mayor dificultad al niño. Parte de la suposición de Lyons (1968) que la mayoría de las categorías sintácticas tienen un núcleo semántico (semantic core)⁷⁸, y postula que los elementos léxicos se adhieren a este núcleo por un proceso semejante al de la asimilación

semántica. (v. supra, p.79).

Sin embargo, no considera que sea ésta la estrategia más importante en la adquisición de las categorías gramaticales. Cree que el niño comienza a clasificar las palabras en clases debido principalmente a las reglas que relacionan la estructura profunda (I-marker) a las emisiones de la lengua adulta. Lo que el niño aprende es que una relación (como las de dos argumentos, v. supra, p.) se realiza colocando el concepto a antes del concepto b y que emplea una clase de palabras para expresar el concepto a y otra clase de palabras para expresar el concepto b. Gradualmente, va aprendiendo más palabras que pueden colocarse en la posición de a o de b. Según este planteamiento cada clase puede ser únicamente definida por la totalidad de las reglas de realización en que figura, así evita que se asuma una correspondencia unívoca entre nociones semánticas y categorías gramaticales: "The class of nouns may be for him that class of words which can express the agent term in agent relations as well as goal terms in goal relations."⁷⁹

Lo que Schlesinger plantea es que el niño capta que una determinada relación semántica se expresa, en la lengua que aprende, con determinada estructura; en otras palabras, la sintaxis se deduce de la semántica. A primera vista creeríamos encontrarnos de vuelta ante el análisis distribucional de Braine (v. supra, p.85) pero un examen detenido nos revela un aspecto

del planteamiento de Schlesinger que representa una ventaja sobre el procedimiento de Braine. Como la gramática de pivote no tomaba en cuenta la semántica las clases P y O eran sumamente heterogéneas. Un verbo y un sustantivo podían clasificarse en una misma categoría; en cambio, la heurística que propone Schlesinger no incurre en este tipo de generalización porque estas dos clases de palabras no tienen el mismo papel en la estructura semántica.

La hipótesis que deduce la sintaxis de la semántica se basa en la tendencia de las lenguas naturales a emplear las mismas estructuras sintácticas para expresar las mismas relaciones semánticas:

The fact that certain kinds of situations are spoken about in the same way (for example that the animate instigator is always named before the action) leads to the formation of [...] the agent concept, and similarly for other relational concepts. 80

Por ello podemos esperar que se hagan las mismas objeciones que se le hicieron a la gramática de pivote basándose en el orden libre de las lenguas de flexión. Suponemos que nuestra crítica a este tipo de objeción vale también en este caso (v. supra, p.87).⁸¹

El problema consiste en explicar cómo el niño logra relacionar las primeras expresiones lingüísticas que logra diferenciar con las representaciones mentales que ha elaborado. Es decir que

el primer paso en la adquisición tiene que deberse a la captación de las unidades de la lengua que tengan un contenido semántico. Cómo se logra este deslindamiento en la cadena hablada es un problema que concierne a la lingüística en general y no sólo a la adquisición.⁸²

Si se intenta determinar las primeras estrategias que el niño emplea en el aprendizaje, es necesario considerar la diferenciación. En los numerosos análisis y comentarios de la obra de Piaget, no se le ha prestado la debida atención a este principio que subyace todos los progresos de la inteligencia. La imitación, que es la que asegura el paso de la inteligencia sensorio-motora a la función simbólica, no puede aparecer hasta que la acomodación se diferencia de la asimilación. La función simbólica, que es la que hace posible la adquisición del lenguaje (o como diría Piaget, de los signos colectivos) se logra gracias a la diferenciación entre dos tipos de esquemas: los significantes y los significados. Pero Piaget no se detiene a describir qué entiende por diferenciación ni intenta determinar la causa biológica de la misma.

En cambio, Lenneberg (1975), que atribuye el desarrollo del lenguaje a la diferenciación, la concibe como análoga a la diferenciación en la embriogénesis. Describe el conocimiento lingüístico como una familia de procesos o estados de actividad cerebral, cuyo desarrollo ontogenético depende de la interacción de dos factores: la diferenciación y las influencias específicas del medio:

La diferenciación de primitivos estados de actividad fisiológica (la cual se debe a la maduración) lleva al organismo a un estadio en el cual se hace susceptible a influencias específicas del medio; es decir, la presencia de condiciones del medio ayudan a marcar la dirección de las transformaciones de todos los posibles estados de actividad.⁸³ En el caso concreto de la semántica, Lenneberg postula que el sistema de clasificación se refina cada vez más y la función de cada palabra se hace cada vez más específica y especializada como ocurre en la diferenciación de funciones en la embriogénesis.

2.9 El enfoque funcionalista

En los primeros estudios de adquisición del lenguaje, éste se equiparaba con la adquisición de sonidos, es decir cómo lograba el niño llegar a dominar el sistema fonológico. Más tarde, cuando empezó a tomarse en cuenta el significado, las investigaciones se ocupaban de las palabras: cómo el niño adquiría el vocabulario; la competencia lingüística se medía en relación con el número de entradas en el léxico. Posteriormente, la adquisición de una lengua se entendió como el proceso mediante el cual el niño adquiría las estructuras sintácticas.

El planteamiento de la escuela de Praga nos ha permitido concebir la adquisición del lenguaje como la adquisición de un potencial de significados. El enfoque funcional significa poner el énfasis en la adquisición de las funciones lingüísticas.

"Learning language is learning the uses of language and the meaning potential associated with them; the words and the sounds are the realization of this meaning potential. Learning a language is learning to mean."⁸⁴

Generalmente las teorías funcionales del lenguaje han sido concebidas desde el punto de vista de la psicología y de la etnografía de modo que las funciones que presentan no explican adecuadamente la naturaleza del lenguaje. Halliday, en cambio, aunque no separa las lenguas de su contexto social, tiene como meta analizar su organización interna, y para ello, empleó como conceptos básicos el de "sistema" y el de "estructura".

2.9.1 La gramática funcionalista de Halliday

El "sistema" es el concepto fundamental de la gramática de Halliday, de ahí que se le denomine "gramática sistémica". Por sistema se entiende "a set of options with an entry condition: that is to say, a set of things of which one must be chosen, together with a statement of the conditions under which the choice is available."⁸⁵ Halliday supone que la gramática de cualquier lengua puede representarse como una gran red de sistemas, una combinación de opciones en relación simultánea y jerárquica. Consecuentemente, la descripción de una oración o de cualquier otra unidad de una lengua equivale a la representación de opciones que el hablante ha seleccionado. Pongamos por ejemplo que

en determinadas circunstancias seleccionáramos⁸⁶ el modo indicativo, también tendríamos que seleccionar la forma interrogativa o la declarativa y así sucesivamente.

Halliday reduce las funciones del lenguaje a tres: la ideacional, la interpersonal y la textual. Estas macrofunciones determinan el potencial de significados de la frase, es decir, la red de opciones con que cuenta el hablante. La función textual es inherente al lenguaje mismo, es la que establece la diferencia entre un mensaje y una simple entrada del diccionario: "'text' is language in use".⁸⁷ La ideacional representa la capacidad del adulto para expresar un contenido en términos de su experiencia del mundo. Todos los elementos del lenguaje que no son ideacionales los agrupa en la macrofunción interpersonal; ésta contiene todos los usos del lenguaje que expresan relaciones sociales y personales: "all forms of the speakers intrusion into the speech situation and the speech act".⁸⁸ Es necesario hacer hincapié en el hecho que Halliday deja muy claro que **no es** lo mismo uso que función. Podemos usar el lenguaje para muchas cosas: para aprobar o desaprobar, para expresar nuestras creencias, dudas, sentimientos, para saludar y despedirnos. Pero Halliday afirma que, en la estructura del lenguaje adulto, sólo dos áreas definidas de significado subyacen todos los usos del lenguaje.

En esta gramática se considera la estructura como el meca-

nismo que emplea el hablante para realizar las selecciones que ha llevado a cabo; son los medios de expresión de las tres funciones básicas. Por estructura, entonces, debemos entender la representación de una unidad lingüística en términos de sus constituyentes, los cuales se clasifican de manera funcional.

A cada una de las funciones corresponde un determinado tipo de estructuras. Halliday concibe las que realizan la función ideacional como elementos que interpretan nuestra experiencia, y afirma que en inglés y probablemente en casi todas las lenguas se emplean tres tipos de elementos estructurales para codificarla: el proceso (cualquier tipo de hecho, estados, relaciones)⁸⁹ los participantes en el proceso (animados o inanimados) y las circunstancias relacionadas con ambos elementos. Es decir, los elementos de las estructuras que realizan la función ideacional son los elementos que empleamos para interpretar nuestra experiencia, y la unidad estructural (la cláusula) que empleamos para expresarla, resulta una configuración de las funciones de "agente", "proceso", "objetivo" (resultado del proceso), etc. Estas funciones estructurales reflejan, por lo tanto nuestro conocimiento del mundo.

Al proceso que se acaba de describir: la codificación de nuestra experiencia, la representación del proceso, los participantes y circunstancias relacionadas, le da Halliday el nombre de transitividad. Para decirlo en otras palabras, la transiti-

vidad se refiere a todos los rasgos de la cláusula que contribuyen a la representación lingüística de la experiencia del hablante.

La cláusula, sin embargo, no se limita a expresar la transitividad. Aunque la función ideacional generalmente domina en el lenguaje adulto, las otras dos macro-funciones están siempre presentes.⁹⁰ La gramática, que Halliday representa como una gran red de sistemas, como una configuración de opciones relacionadas simultánea y jerárquicamente, es la que hace posible la integración de las tres macro-funciones. La gramática "[...] is the inter-functional hook-up: the integration of the various functional components into a unified structural form."⁹¹

Los elementos que constituyen la estructura correspondiente al potencial de significado de las otras dos macrofunciones son tema-remata (función textual) y el modo (mood) y la modalidad (función interpersonal). La primera se refiere a la asignación del papel que tanto el hablante como el oyente tienen que asumir y la segunda, al juicio del hablante; es decir, se trata de la participación del hablante en la emisión que produce. En resumen, las funciones de la lengua se manifiestan en la estructura gramatical. Como son tres las macrofunciones, en las cláusulas reconocemos tres tipos de estructura gramatical que se dan simultáneamente. Pero éstas no se dan de forma discreta, no se trata de

tres niveles o segmentables."[...] any element may have more than one structural role, like a chord in a fugue which participates simultaneously in more than one melodic line."⁹²

La presentación que hemos hecho de los aspectos básicos de la gramática de Halliday pone en evidencia su riqueza, la cual nos permite contemplar el lenguaje desde diferentes perspectivas. Es posible analizar las funciones que subyacen el mismo sin pasar por alto las estructuras con que éstas se realizan. Además, la representación de la gramática como una gran red de sistemas, y el sistema como una serie de opciones nos revela el lenguaje en su multiplicidad de facetas y no como un bloque monolítico. Estamos conscientes del tipo de objeción que puede suscitar el hecho de que esta gramática se base en el principio de selección, pero nos referimos a ello más adelante. (V. infra, p. 140).

2.9.2 Una gramática funcionalista del lenguaje infantil.

Como ya se vio, para Halliday, la adquisición del lenguaje es básicamente la adquisición de las funciones sociales y los significados que se derivan de éstas. El lenguaje es como es, debido a las funciones que desempeña; en el lenguaje infantil, la relación entre la función y la estructura es más evidente que en el lenguaje adulto. Pero las funciones del lenguaje infantil no son las mismas del lenguaje adulto. Las tres macro-funciones del lenguaje adulto representan un sistema más abstracto pero también funcionalmente más simple que el sistema infantil, que

está compuesto de una diversidad de funciones. A lo largo del aprendizaje se da, entonces, un proceso de reducción de funciones.

El enfoque sociolingüístico de Halliday concibe el aprendizaje como un proceso de interacción entre el niño y los seres humanos, y lo divide en tres fases. La primera comienza cuando el niño tiene entre nueve y diez meses de edad y tiene una duración de unos seis a nueve meses. En esta primera fase no hay "palabras"; es decir, de los tres sistemas del lenguaje adulto: el fonológico, el léxico-gramatical y el semántico sólo el primero y el último están representados. A pesar de la ausencia del sistema léxico-gramatical, (vocabulario, morfología y sintaxis), Halliday postula la existencia del lenguaje pues a la edad mencionada comprueba la presencia de una relación constante entre determinadas expresiones (que fonológicamente no tienen relación con el lenguaje adulto) y el contenido.

La fase II comienza en el momento en que aparece la primera palabra (16 a 18 meses en Nigel, el niño que estudió Halliday). Esta fase, que ha sido considerada tradicionalmente como la etapa inicial del lenguaje, representa en este modelo una fase de transición entre el primer sistema lingüístico de dos niveles y el lenguaje adulto. La fase III es la del aprendizaje del lenguaje adulto.

2.9.2.1 Funciones de la Fase I

Durante la primera fase, el niño adquiere determinadas funciones básicas del lenguaje, cada una de las cuales tiene un potencial de significado, un número de alternativas muy limitado. Las funciones que Halliday postula son:

1. la instrumental
2. la reguladora
3. la interaccional
4. la personal
5. la heurística
6. la imaginativa

La primera es la función que sirve para satisfacer las necesidades materiales del niño, se refiere a la expresión de deseos, por lo que Halliday la identifica como la función "yo quiero...". En la reguladora, el lenguaje se emplea para controlar la conducta de otras personas; en el caso de expresar un deseo, éste va dirigido a una persona en particular.⁹³ La función interaccional le sirve al niño para relacionarse con los que los rodean; incluye saludos, nombres propios, respuesta cuando se le llama, etc.

Consciente de las continuas discusiones sobre si "mamá" y "papá" son o no son nombres propios en el lenguaje infantil, Halliday asegura que Nigel los emplea como nombres propios, sólo con función interaccional, jamás para expresar una petición. En nuestra investigación, observamos el empleo de "mamá" (E.R., fase

II, 1;9) para satisfacer necesidades: cuando quería salir y no lograba abrir la puerta, cuando necesitaba ayuda para bajar de un lugar alto, etc. Se trataba de la función instrumental, en el sentido de Halliday, pues no dirigía su petición a nadie en particular. En la guardería, también empleaba "mamá" con las encargadas de su grupo en función interaccional.⁹⁴

La función personal representa el uso del lenguaje en el desarrollo de la personalidad: expresiones de sentimientos, de interés, de placer, etc. La función heurística surge cuando el niño establece las fronteras entre el yo y el medio. Más tarde, cuando esta función se desarrolla contiene todas las formas que le permiten investigar el mundo, pero en esta primera fase se limita a preguntar por el nombre de lo que observa. La última función de la lista le sirve al niño para crear su propio universo. Halliday la describe como la función "finjamos que..." porque afirma que al evolucionar representa el lenguaje que crea literatura. Es la única función que deja fuera del sistema; en esta etapa, se le reconoce por estar representada por patrones de entonación muy personales, cantos, repeticiones de palabras y frases.

Existe una séptima función que Halliday incluyó en una primera lista, pero que comprobó no se adquiere hasta ya entrada la fase II (en Nigel a los 22 meses), y que denominó función informativa. Es la función que comunica información a alguien que no ha compartido esa experiencia con el niño.

Las funciones no surgen en el orden en que aparecen en la lista, pero Halliday asegura que las cuatro primeras se observan antes que la personal y la heurística.⁹⁵ No le sorprende que la informativa aparezca mucho más tarde (al final de la fase II) pues considera que es una función que se deriva del diálogo y éste no existe en la fase I. Aunque reconoce que hay traslape de las funciones o más bien, es difícil determinar donde termina una y empieza la otra, declara que es extremadamente fácil reconocer cuándo un sonido es lenguaje y cumple una función. En esta fase inicial del lenguaje, en la que aún no existe la forma lingüística, función equivale a uso del lenguaje; cada expresión tiene una sola función.

2.9.2.2 Transición a la Fase II

La hipótesis plantea que el dominio de las seis funciones postuladas es condición necesaria y suficiente para la transición al lenguaje adulto. Esto implica que para Halliday, las funciones representan universales de la cultura humana. La transición al lenguaje adulto (fase II) se inicia cuando el niño introduce palabras del lenguaje adulto en su sistema lingüístico. Esta etapa no sólo se caracteriza por la interpolación del nivel léxico-gramatical entre los dos niveles existentes en la fase anterior, sino también porque hay un cambio en la orientación de las funciones y surge el diálogo.

Las primeras palabras que emplea el niño son emisiones

funcionalmente independientes y completas. En el caso de Nigel, la mayoría de ellas tienen al principio, una sola función; más tarde, en diferentes ocasiones se emplean con diferentes funciones. Sólo ocasionalmente descubre Halliday una combinación de funciones en una emisión de una palabra. En el lenguaje adulto, en cambio, no importa el uso que el hablante le de a sus emisiones, éstas generalmente contienen tanto el componente del significado ideacional como el interpersonal.⁹⁶

Para Halliday vocabulario y estructura son básicamente lo mismo, es decir, ambos surgen en los mismos contextos funcionales; la descripción que hace del vocabulario vale también para las estructuras gramaticales. Antes de la aparición de las emisiones gramaticalmente estructuradas observa Halliday dos tipos de proto-estructuras: una combinación de una expresión específica de una función con un gesto o con una expresión general de esa misma función.⁹⁷ En nuestra investigación, como ejemplo del primer tipo de proto-estructura, tenemos "libro" / abrir y cerrar la mano (Elisa 1;10. Con lo que indicaba que quería que le dieran un libro. Cuando quería que le dieran la mano para ayudarla a bajar de un lugar alto también empleaba la palabra "mano" / abrir y cerrar de la misma. En ambos casos se trata de la función instrumental.

2.9.2.3 Reorientación de funciones

Según aumenta el vocabulario, Halliday observa que el niño

empieza a usar palabras que no encajan en el modelo funcional ya descrito. Como es evidente que no se están empleando dentro de un contexto pragmático ni es cuestión de practicar la palabra con el fin de aprenderla, Halliday considera la posibilidad que se trate de la aparición de la función informativa. Rechaza de inmediato esta hipótesis pues cree que no es sino hasta mucho más tarde que el niño logra darse cuenta de que el lenguaje puede emplearse para transmitir información que desconoce el oyente.

Creemos que la evidencia que nos proporciona el estudio del desarrollo del lenguaje infantil y del desarrollo cognoscitivo apoyan la posición de Halliday. No podemos imaginar que el niño emita palabras con el fin de aprenderlas para un posible empleo en el futuro. Aunque nos inclinamos a pensar que la función informativa surge un poco antes de lo que indica Halliday hemos observado que para expresarla se emplean (al menos en un principio) palabra "viejas", es decir, palabras que representan cosas y procesos con los que el niño está plenamente familiarizado y que empleaba antes para expresar una de las funciones iniciales (v. función informativa, infra, p.177).

Halliday sugiera que el empleo de estas nuevas palabras (nombres comunes de animales, perro, pato, etc., partes del cuerpo, calificativos como "caliente") es para categorizar los fenómenos observados; se trata de una nueva función cuya fina-

lidad es la adquisición de conocimientos del mundo. Desde este momento puede empezar a hablarse del lenguaje como medio para aprender, función a la cual Halliday le da el nombre de función matética, y cuyo origen atribuye a una combinación de las funciones heurística y personal. Cuando el niño establece las fronteras entre el yo y el medio, un potencial de significado se desprende de cada uno de estos aspectos, es entonces posible para el niño llamar la atención sobre un hecho del mundo exterior ("mira", por ejemplo, o presentar una reacción personal ante el mismo (placer, disgusto, etc.). Luego el niño combina ambas funciones y desarrolla una semiótica lingüística que le permite interpretar y estructurar su entorno en términos de su propia experiencia.⁹⁸

La segunda función característica de la fase II es la "pragmática" que corresponde a la instrumental y la reguladora de la fase I. En el caso del niño que estudió Halliday, ésta se diferencia de la anterior en la entonación : emplea un patrón ascendente mientras que para la matética emplea entonación descendente. Pero lo importante es que ya no se trata de una simple petición de una acción o de un objeto : el niño incluye el objeto que se ve afectado en el proceso que exige ("dame + objeto deseado", por ejemplo) o añade elementos circunstanciales (como lugar donde quiere ejecutar una determinada acción), etc.

Las funciones iniciales se han generalizado y las dos nuevas funciones de la fase II representan una oposición básica entre "el lenguaje para aprender" y "el lenguaje para actuar" (función matética y pragmática respectivamente). En un comienzo, cada emisión se emplea en una de las funciones, más adelante se integran las dos formas en una misma emisión.⁹⁹

2.9.2.4 Diálogo

Halliday afirma que el diálogo puede definirse (básicamente) en términos de adopción y asignación de roles sociales. El verdadero diálogo comienza cuando el niño es capaz de dar respuestas lingüísticas a preguntas del tipo "¿qué estás comiendo?", o es capaz de iniciarlo con preguntas que al principio se limitan a "¿qué es?", "¿qué es eso?".¹⁰⁰ El diálogo es de fundamental importancia en el desarrollo del lenguaje pues está constituido por formas lingüísticas de interacción. Al contestar a una pregunta el niño no sólo demuestra que es capaz de aceptar el rol que se le asigna, sino también que ha descubierto el principio de la función comunicativa del lenguaje. Lingüísticamente esto representa un gran paso en el desarrollo, es la base del empleo del lenguaje en su función informativa. El diálogo es importante para el desarrollo de ambas funciones de la fase II: la matética y la pragmática. Abre la posibilidad de preguntar y aprender nuevas palabras (mediante el uso de "¿qué es?", por ejemplo).

2.9.2.5 Conclusión

Halliday parte del postulado que el desarrollo lingüístico no es sólo cuestión de adquirir las estructuras gramaticales del lenguaje. Hace hincapié en que en la adquisición de una lengua, la gramática constituye sólo una parte del aprendizaje. Enfrentarse al problema del aprendizaje implica investigar cómo el niño construye un sistema de codificación múltiple que incluye contenido, forma y expresión, cómo representa los significados en configuraciones lexico-gramaticales y cómo los realiza mediante patrones fonológicos.

Halliday ataca el problema del desarrollo lingüístico a través de la investigación del significado, es decir, emplea lo que tradicionalmente se ha llamado "rich interpretation", interpretación a la que ya me he referido. (v. supra, p.53). Pero además es posible analizar la estructura a través del significado desde la perspectiva del lenguaje adulto o desde el lenguaje infantil mismo. Para ilustrar la diferencia entre ambas perspectivas, tomemos la emisión "tira agua" con la que el niño que la emitió quiso decir "vamos afuera a tirar el agua".¹⁰¹ Desde la perspectiva de la lengua adulta sus componentes serían IMPERATIVO / PROCESO / AGENTE / LOCATIVO, por lo cual tendríamos que concluir que el niño ha omitido algunos de estos componentes, y que su emisión sólo representa una "aproximación" al lenguaje adulto.

Halliday, en cambio, propone un análisis de las emisiones de los niños en los propios términos del lenguaje infantil. Una emisión como la que se acaba de citar significa que el niño está pidiendo que la persona con quien está lo acompañe a hacer algo, en este caso, tirar el agua. Desde esta perspectiva, la emisión contiene una petición para realizar una acción conjuntamente, contiene además el objeto afectado por la acción. Solamente es posible formular un componente del tipo "petición para realizar acción conjuntamente" si el lenguaje se ha concebido en término de funciones y una de ellas es tratar de influir en la conducta de los otros. Es por ello que Halliday se vió obligado a elaborar una hipótesis funcional que es algo más que una lista de las formas en que se emplea el lenguaje; es, como se ha tratado de demostrar, un sistema de funciones cada una de las cuales tiene un potencial de significado. Son funciones que en cada fase se reinterpretan y esta evolución es fundamental para la interpretación del sistema lingüístico. Las funciones se hacen cada vez más abstractas lo que posibilita que todas las expresiones puedan ser plurifuncionales. Y es la gramática la que hace posible la complejidad funcional:

[...] it appears that grammar develops, with the child, as the means of incorporating the functional potential into the heart of the linguistic system. It allows for meanings that derive from different functions to be encoded together, as integrated structures, so that every expression becomes, in principle, functionally complex. 102

Hago notar que desde la perspectiva funcional no hay saltos en el desarrollo del lenguaje, ni de una fase a otra ni de un estudio a otro dentro de una misma fase. Las primeras palabras, analizadas funcionalmente, tienen su antecedente en las funciones de la fase I. Al reducirse las seis iniciales a la pragmática y la matética se constituyen dos grandes zonas de significado que conducen a las dos macrofunciones del lenguaje adulto: la ideacional, (que se ocupa de la representación de la experiencia) y la interpersonal (que tiene que ver con el proceso de comunicación como medio para la acción social). Dentro de una misma fase, vimos cómo no "se salta" de una palabra a dos palabras: entre el vocabulario y las estructuras gramaticales existen las protoestructuras ya descritas.

En las descripciones no funcionales del desarrollo lingüístico, vemos la aparición repentina de las primeras palabras como si éstas hubieran surgido por arte de magia. Aun en un modelo de base semántica como en el de Schlesinger, en el cual existe un análisis de la estructura en términos funcionales, nos enfrentamos al problema de tener que dejar fuera del análisis todas las emisiones que no tienen un mínimo de dos componentes.¹⁰³

Sólo desde una concepción funcional del lenguaje podemos pensar en un análisis del lenguaje infantil en el que finalmente nos liberemos de los conceptos y categorías que tradicionalmente se han empleado para explicar las etapas iniciales del lenguaje;

13 A conceptos y categorías que en la presentación del modelo de Bloom (v. supra, p.) intenté demostrar no existen en ninguno de los niveles de las primeras emisiones.

NOTAS

Capítulo 2 Modelos de análisis del lenguaje infantil.

1. Creo que el término se justifica pues me refiero a emisiones estructuradas.
2. Los "contentives" son los nombres, los verbos y los adjetivos; la mayoría de estos elementos hacen referencia a cosas, personas; acciones, características. Los "functors" en cambio marcan estructuras gramaticales y pueden añadir sutiles variaciones a los significados. V. Brown, p.74.
3. Emplean la palabra "información" en el sentido que le da la teoría matemática de la comunicación. La información que transmite una palabra está inversamente relacionada con las probabilidades de que ésta pueda ser deducida por el contexto. Los "functors" transmiten poca información y son fácilmente deducibles dentro de un contexto normal. V. Brown y Bellugi, "Three processes in the child's acquisition of syntax", en Harvard Educational Review, Spring, 1964, 34, pp. 138-139. cit. por. Dale, Language Development. pp. 36-37.
4. T. Z. Park, "The Acquisition of German Syntax", Working Paper, Psychologische Institute, Univ. Munster, Germany, 1970, cit, por Brown, A First Language. p. 79
5. En español encontramos, con bastante frecuencia, "más", "otro", "aquí", "acá", "uno", "este" o "ése" y el pronombre personal primera persona, singular, representado por "yo" o por "mí".
6. En un experimento de Hörman y Lazarus, los sujetos tenían que oír frases que habían oído mezcladas con "ruidos blancos". Los resultados demostraron que el verbo es la categoría más difícil de percibir, es decir, la más difícil de deducir del contexto, pero una vez percibido, éste ayuda a deducir el sujeto y el objeto. En términos de Brown y Bellugi los verbos son las palabras que mayor información contienen. V. Hörman, Meinen und Verstehen, Frankfurt, 1976.
7. M.D.S. Braine, "The ontogeny of English phrase structure": The first phrase", en Language, 1963, 39, 99.1-13.

8. Piaget señala que las primeras palabras (los primeros esquemas verbales) designan sistemas de acciones posibles más que objetos y no puede aún hablarse de conceptos. Lo que nos importa señalar en este momento, es que estos conceptos del niño (que no lo son aún en el sentido piagetiano) coinciden con el adulto al grado que algunas veces no estamos conscientes de que el niño ni dice ni entiende lo mismo que el adulto.
9. Emisiones de Gregory y Andrew, dos niños estudiados por Braine.
10. "allgone" expresaba "no existencia" V. Dale, Language Development, p. 24.
11. Brown insiste en que este tipo de emisiones son la excepción, pero es necesario señalar que son las de mayor interés porque demuestra, mejor que las "correctas", cómo procede el niño en la adquisición.
12. "One must, after this decade of research, suspect that something besides the pivot grammar determines what children will and will not say." Brown, A First Language, p. 100.
13. V. V. Huss, "Anmerkungen zur Theoriediskussion in der Sprachverbforschung", p. 170.
14. Las emisiones en inglés son de uno de los niños de la investigación de Braine, Gregory. Las frases en español pertenecen a niños observados por mí. "Otro" y "mía/o" ha aparecido a nivel de una palabra o en las primeras emisiones de dos palabras de todos los niños observados; "bonito", en cambio, no volvió a aparecer ni se registró en ningún otro niño en los comienzos de la etapa en que se juntaban dos palabras. Hay muchas instancias de "oso blanco" pero, como se explicará más adelante, no parece tratarse de un sustantivo más atributo sino del nombre del animal.
15. Brown (1973) parece restarle importancia a este tipo de emisiones porque al menos en inglés, representan una pequeña minoría de la totalidad de la producción. Reconoce que la situación puede ser diferente en otras lenguas. Es necesario recordar la observación de Slobin: la productividad es más obvia en lenguas de complicada morfología que en inglés, por esto el niño que aprende inglés puede dar la impresión de ser más imitativo. Dentro de una misma lengua hay diferencias de un niño a otro, unos casi

nunca imitan mientras que otros tienen la facilidad de repetir claramente cosas que no comprenden, ésto último es fácil comprobarlo. El tipo de análisis llevado a cabo por Brown no justifica asumir que una lengua hace que el niño sea más o menos imitativo.

16. V. "oso blanco", supra, nota 14.
17. Elisa alterna "mira" y "míralo" el mismo día. Es posible que el niño se equivoque en cuanto a la extensión que corresponde a las unidades adultas. Del mismo modo que elefante se reducía (en más de un niño) a "fante" y luego se le incorporan las sílabas no acentuadas; es posible que por las mismas razones el niño empiece un día a añadir "lo" hasta que logre establecer la diferencia entre "mira" y "míralo".
18. V. Brown, A First Language, p. 93. Brown indica que Braine no dijo que los pivotes nunca aparecían solos, más bien llamó la atención sobre el hecho de que algunos pivotes ("more", por ejemplo) aparecían solos.
19. Braine clasifica "allgone" y "bye, bye" como P, en la muestra de Gregory, no identifica estas mismas palabras como pivote en la muestra de Andrew aunque hay tres ejemplos de "allgone / 0" y cuatro de "bye bye / 0" porque aparecen en otras emisiones en segunda posición: "Papa bye-bye", "irplane allgone". V. Brown A First Language, p. 100.
20. Al adoptar la terminología de Braine, McNeill aclara que no acepta la interpretación teórica de la distinción P-0 que éste plantea (Braine 1963), pero admite que las primeras oraciones de dos palabras parecen estar compuestas de palabras de clases gramaticales primitivas que se colocan en un orden fijo. V. McNeill, "Developmental Psychology", p. 20. Más tarde, (1966 y 1970) McNeill relaciona estas clases de palabras con universales de la gramática y con la competencia adulta, tal y como la formaliza Chomsky.
21. V. McNeill, "Development Psychology", pp. 46-47, véase también Grimm, Psychologie der Sprachentwicklung, pp.32-35.
22. Bowerman, Early Sintactic Development, cit. por Huss, p. 157.
23. El método llamado "rich interpretation" deducía el significado de las emisiones de una y dos palabras basándose en el contexto;

24. Brown (1976), cit, por Huss, p. 173, (El subrayado es del investigador).
25. Pivot grammar "can no longer serve as a representation of the child's competence at the two-word stage", Slobin, cit. por Brown, A First Language, p. 111.
26. "The probability is, in my opinion, that the notion of pivot grammar should simply be jettisoned altogether". en A First Language, p. 111.
27. McNeill, en cambio, sólo suponía una regla de secuencia, en su opinión, en este estado del desarrollo, el niño no ha adquirido aún transformaciones.
28. cit. por Brown, A First Language, p. 116.
29. Elisa, una niña de esta investigación.
30. Se ha comprobado que los chimpancés poseen la capacidad para formar conceptos pues han logrado aprender a asignar ilustraciones a la clase a la que pertenecen; animado-inanimado, viejo-joven, femenino-masculino. Pueden, además, clasificar el mismo objeto de diferente modo dependiendo de las alternativas que se presenten; una sandía, por ejemplo, la clasificaron: una vez, como fruta; otra como comida; otra, como objeto grande. V. Premack & Premack, "Teaching Language to an Ape", pp, 92 y 95.
31. P. Greenfield (1971) sugiere que todas las relaciones semánticas que se postulan como los principales significados de las oraciones de dos palabras se encuentran presentes en el periodo de una palabra. Brown, en cambio, acepta la propuesta de Bloom de que durante la etapa de una palabra el niño desarrolla los requisitos cognoscitivos para la semántica de la etapa de dos palabras. Está de acuerdo con Bloom en que este conocimiento no es todavía lingüístico. Es decir, la actitud de Brown y Bloom es similar a la que hemos asumido en relación con los conocimientos lingüísticos que Bloom atribuye al niño en el nivel de dos palabras. V. Brown, A First Language, pp. 151-155.
32. Chafe (1970) desarrolló una teoría de base semántica, la cual está estrechamente relacionada con la de Fillmore.
33. Brown, A First Language, indica que hasta el momento en que escribe, nadie ha sugerido (al menos por escrito) que

la gramática del caso es más adecuada que otras gramáticas para describir las primeras emisiones del lenguaje infantil, pero él así lo cree. Kernan (1969) empleó un enfoque parecido y Bowerman analiza (en su tesis) la aplicación de la gramática del caso a las etapas iniciales del finlandés. Piensa que igual que la gramática transformacional del tipo Chomsky (1965) presenta tanto ventajas como desventajas. Analiza 153 oraciones de Adam en términos de la gramática del caso con el propósito de demostrar cuan adecuados para describir el lenguaje infantil son los postulados básicos de Fillmore así como para indicar los puntos del primer trabajo de Fillmore (1968) que resultan poco apropiados para esta tarea.

34. Chomsky (1975) afirma que la enorme importancia que se le da a la estructura profunda proviene en parte del papel que se le asigna en la interpretación semántica. En la teoría standard, las estructuras profundas se caracterizaban en función de dos propiedades: su papel en la sintaxis al iniciar transformaciones y su papel en la interpretación semántica. Se postulaba que la estructura profunda proporcionaba toda la información requerida para determinar el significado de las oraciones.
35. Fillmore mantiene las relaciones semánticas totalmente separadas de las de las relaciones gramaticales. Brown ha señalado que tanto Bloom como los autores de otros modelos tienden a establecer una relación unívoca entre ambos tipos de relaciones, con el resultado de que llega a tenerse la impresión de que se trata de una sola cosa.
36. Creo que el que el niño no cometa errores a este nivel se debe a que las formas progresivas que emplea no son productivas. En español, esta forma también surge temprano (antes de los dos años en los niños observados), pero se trata de la forma que ha adoptado el niño para indicar el proceso a que se refiere, del mismo modo que continuamente los niños emplean "se cayó" y no se nos ocurriría indicar que se trataba de la adquisición del pretérito.
37. Recuérdense que McNeill supone que el niño posee, como parte de su herencia biológica, la capacidad de distinguir este tipo de relaciones abstractas.
38. McNeill, op. cit., pp. 46 y 51.
39. En la teoría standard ampliada Chomsky postuló que las estructuras superficiales contribuyen de manera definitiva

a la interpretación semántica. En 1975, sugiere que quizá toda la información semántica está determinada por una noción enriquecida de la estructura superficial y hace a un lado el término de estructura profunda y emplea el de marcadores de frase iniciales. De acuerdo con esta tesis, las estructuras llamadas profundas de la teoría standard no desempeñan el papel que antes se les atribuye.
V. Chomsky, Reflexiones... p. 74

40. Hay aspectos de la estructura gramatical que sólo pueden explicarse en términos de categorías gramaticales. La transformación de pasiva, por ejemplo tiene que echar mano del sujeto pues esta transformación se aplica a los sujetos sin importar la función semántica que cumpla.
41. V. Grimm, op. cit., p. 39.
42. Schlesinger "Production of utterances and language acquisition", p. 86.
43. A pesar de que Schlesinger intenta evitar la intervención de los conceptos sintácticos hace una excepción con la asignación de las categorías gramaticales. No puede desterrar los conceptos gramaticales puesto que postula que cada entrada del lexicon paree un elemento protoverbal con una o más palabras. Sólo asignando una categoría gramatical al protoverbal será posible escoger la palabra que exprese correctamente el concepto en cuestión. Sin embargo, las categorías gramaticales no están en la base como en Fillmore (1968) y Chafe (1970).
44. Nos parece que Schlesinger establece arbitrariamente las fronteras entre los conceptos. Theft y steal (sustantivo el primero y verbo el segundo) pertenecen a la misma entrada de un solo protoverbal, en cambio "asegura" que thief no pertenece a esta entrada porque difiere de theft y de steal conceptualmente. Es necesario señalar que esta agrupación no coincide con otros modos de establecer relaciones semánticas que por la experimentación llevada a cabo parecen tener cierta realidad psicológica: Smith y Schoben (foco semántico), los clusters de Deese (redes bien organizadas de asociaciones de significados).
45. Las reglas se simplifican considerablemente al no incluirse restricciones de selección. Según Schlesinger, no es necesario indicar que un verbo como reparar, por ejemplo, necesita un sujeto animado simplemente porque normalmente un hablante no tiene la intención de decir algo como

- "la sinceridad repara la casa." En el caso de que tuviera esta intención, lo diría y la frase resultaría extraña por el hecho de que no es el tipo de información que normalmente proporciona la gente. V. Schlesinger, Production and comprehension of utterances, p. 40.
46. Schlesinger admite la posibilidad de que un protoverbal sea reemplazado por una palabra antes de que se hayan aplicado otras reglas; es decir, puedo pensar en una palabra, un sustantivo, por ejemplo, antes de saber si éste va a ser agente u objetivo en el I-marker.
 47. Schlesinger cita el ejemplo de Vygotsky: alguien ve un niño descalzo, lleva una camisa azul, corre calle abajo. ¿Va a incluir el hablante todos estos aspectos en su mensaje, va a elaborar uno más que otro? Aunque es evidente que es posible escoger y que diferentes hablantes seleccionan diferentes aspectos de una situación, Schlesinger apunta que generalmente la selección de las posibles opciones no requiere mucha deliberación.
 48. Schlesinger confiesa que se sabe poco sobre qué es lo que determina la elección que realiza el selector de I-marker. Sugiere que las consideraciones conversacionales al estilo de Grice y la fuerza perlocucionaria de la emisión pueden tener un papel en la elección. Creo que los experimentos de "Olson (1970) y Osgood (1971) pueden arrojar luz sobre el asunto, especialmente el de Osgood en el que no se enfatiza la intención comunicativa como en el de Olson.
 49. El componente de las consideraciones comunicativas opera sobre las reglas de realización del siguiente modo: a cada consideración comunicativa corresponde un marcador de cambio. Este marcador indica las reglas de realización que corresponden a la consideración comunicativa en cuestión.
 50. C.J.Howe, "The meanings of two-word utterances in the speech of young children", cit. por Golinkoff, "The case for semantic relations", p. 413.
 51. Golinkoff (1973-1975) y Gilmore, Suci & Chan (1974) emplearon películas para investigar si los niños (1;2 y 2;0) distinguían los agentes de los recipientes de la acción. Este tipo de experimento parece ser más confiable que los de comprensión lingüística cuando se trata de niños en las etapas iniciales del lenguaje. Recuérdese el experimento de Meumann con el que podía demostrarse que un niño muy pequeño parecía entender la frase "¿Dónde está la ventana? (en alemán) pues contestaba señalando la ventana. Pe-

ro este investigador demostró que el niño daba la misma respuesta cuando se empleaba la misma entonación y se le preguntaba lo mismo en inglés y francés, lenguas que el niño no había oído antes.

52. Me refiero a que antes de que el niño emita la primera palabra da muestra de entender algunas, por lo cual considero la posibilidad de que desde el momento en que esto ocurre el niño está empleando el lenguaje para categorizar la experiencia.
53. Shafto, "The space for case", p. 561.
54. Brown, A First Language, p. 140.
55. Schlesinger, op. cit., p. 29. Muchas veces es difícil establecer la frontera entre un caso y otro, por ejemplo, como en el caso del agente que ejecuta una acción y la persona a quien la acción afecta (experiencer). Creo que la mayoría de los hablantes conciben que la persona que ve algo (experiencer no agente en la gramática del caso) está ejecutando un cierto tipo de acción.
56. Schlesinger, op. cit., pp. 24-25.
57. Ibid, nota 1. p. 10.
58. Tomemos, por ejemplo, el caso del groenlandés que codifica "yo disparo la flecha" como "la fecha vuela alejándose de mí". Es decir, el foco no está en la iniciación de la acción. Recuerdo el experimento de Osgood (1971) en el que el experimentador hace rodar una pelota mientras los sujetos mantienen los ojos cerrados; en el momento en que los abren, ven cómo la pelota choca con otra y codifican lingüísticamente este hecho. La codificación del groenlandés de la emisión que se ha citado se asemeja a la de un sujeto del experimento de Osgood que abrió los ojos demasiado tarde y en su emisión describe como dos pelotas ruedan sobre una mesa. Hago notar que este planteamiento permite el que una vez constituidas las bases del lenguaje el desarrollo de éste se conciba a partir del proceso, codificado en el lenguaje adulto con verbos.
59. Me inclino a pensar que si vemos el mundo a través de las categorías del lenguaje cuando pienso que hasta hace relativamente poco tiempo había la tendencia a pensar que se consideraba que los sordomudos tenían retraso mental por una actuación generalmente inferior a la promedio. Hago

- notar que con esta afirmación no estoy haciendo ninguna alusión a la hipótesis de Whorf pues me refiero a las categorías que impone el lenguaje no una lengua en particular.
60. Generalización estímulo-respuesta: Un sujeto que ha aprendido a responder de determinada manera al estímulo 1, responde de la misma manera al estímulo 2 si el estímulo 2 es similar al estímulo 1, la semejanza puede ser una característica intrínseca que es común a ambos estímulos.
 61. Bever et al. critican la posición de Braine desde un punto de vista chomskiano, v. Grimm, (1977), p. 32.
 62. V. Dale (1976), pp. 42-44.
 63. Marfa Moliner, Diccionario de uso del español, Gredos, Madrid, p. 990 .
 64. Jacobson, art. cit., p. 387.
 65. Slobin, "The acquisition of Russian as a native language,, en F. Smith and G.A. Miller (eds.) The genesis of language: A psycholinguistic approach, M.I.T. Press, Cambridge Mass, cit. por Dale (1966), pp. 46-47.
 66. Moni, 26 de abril y 3 de mayo (dos días antes y 8 días después de cumplir dos años). Al menos en la guardería a la que asistía confirmé en las siguientes semanas que ésta no era la forma más común, lo que más se escuchaba era "ponlo".
 67. Aun en este caso no nos vemos obligados a admitir un mecanismo innato específicamente lingüístico pues las consideraríamos producto de la cognición humana.
 68. V. Grimm, op. cit. La diferenciación P-0 es producto de la aplicación del mecanismo innato del niño. Supone que sin esta primera diferenciación las siguientes no serían posibles pues las clases P-0 podrían contener toda clase de palabras.
 69. Carol Chomsky (1969) trata de demostrar que hay muchos aspectos de la gramática que se aprenden entre los 5 y los 10 años y otros que se aprenden aún después de esta edad. Reconozco que hay muchas estructuras gramaticales que el niño adquiere muy tarde, he constatado la incomprensión de la preposición "entre" en niños de 8' años (de clase

socioeconómica-cultural muy baja) en oraciones del tipo ¿Hay otros hermanos entre tú y él? Pero lo que nos interesa hacer notar es que aunque el niño puede continuar ampliando su vocabulario y adquiriendo nuevas formas, la base de la lengua adulta aparece desde que el niño es muy pequeño. Es frecuente que desde los 2;6 encontremos niños que emplean el pasado y el subjuntivo correctamente.

70. C. Stern & W. Stern, Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung.
71. Schlesinger, op. cit., pp. 45-46. Schlesinger experimentó con dos lenguas artificiales tratando de ver si podía atribuirse el aprendizaje a algo que no fuera la capacidad cognoscitiva general. Reconoce que su experimento no es perfecto pues no pudo emplear un tipo de transformación que no existiera en alguna lengua natural. Su conclusión es que mientras no se demuestre que la operación A no puede aprenderse o es mucho más difícil de aprender que la operación B y que si los principios de aprendizaje conocidos no pueden explicar el fenómeno, **no se contará con** pruebas de que existen restricciones específicamente lingüísticas.
72. Schlesinger op. cit., p. 5. El subrayado es del investigador.
73. Schlesinger, op. cit., p. 96. Schlesinger rebate el que existan conceptos de agente, objetivo, etc. antes de que, gracias a la lengua, se adquieran relaciones semánticas. Es decir, está rebatiendo lo que se pretendía era la base para postular la existencia de estas relaciones en el lenguaje. Schlesinger está totalmente consciente del alcance de su afirmación pues se refiere a Veneziano (1973), que había propuesto que estas relaciones podían haberse aprendido antes que la expresión lingüística.
74. Piaget, Seis estudios de psicología, p. 142.
75. Schesinger, op. cit., p. 23, v. también Schlesinger, "Grammatical development-The first steps", p. 213.
76. V. Pinker art. cit., p. 245, En una serie de conocidos experimentos, Moeser y Bregman presentaron ejemplos de cadenas de sonidos a un grupo de sujetos, mientras que a un segundo grupo presentaron las cadenas acompañadas cada una de una ilustración de formas geométricas. Des-

pués de más de 3,000 presentaciones, sólo los sujetos que habían visto las cadenas acompañadas de las correspondientes ilustraciones fueron capaces de determinar qué cadenas eran gramaticales y cuáles no lo eran. (cit. por Pinker).

77. V. Pinker art. cit., p. 249.
78. V. Schlesinger, "Grammatical development", p. 215. Schlesinger está consciente que en el lenguaje adulto las excepciones abundan, pero afirma con Brown (1957) que, en el lenguaje infantil, la mayoría de los nombres se refieren a objetos, casi todos los verbos se refieren a acciones, estados y procesos, y los adjetivos a propiedades de los objetos.
79. Schlesinger op. cit., p. 34. V. también Schlesinger, "Grammatical development", pp. 213-215.
80. Schlesinger, op. cit., p. 96 .
- 81.- Pinker (1979) señala que una heurística de base semántica falla cuando hay divergencia entre la sintaxis y la semántica porque no generaliza cuando debe hacerlo y lo hace cuando la lengua en cuestión no lo permite. En español, algunos errores que cometen los niños (en la fase III) en el empleo de la preposición parecen ser generalizaciones de base semántica.
82. El problema consiste en explicar cómo el niño logra relacionar las primeras expresiones lingüísticas con las representaciones mentales que ha elaborado. Es decir, que el primer paso en la adquisición tiene que deberse a la captación de las unidades de la lengua que tengan un contenido semántico. Cómo se logra este deslindamiento no es un problema que se limite a la adquisición sino a toda la lingüística. Recuérdese que Saussure se ocupa de la delimitación de las unidades y de las dificultades prácticas que existen para ello. V. Saussure, op. cit., p. pp. 180-183.
83. V. Lenneberg, "A concept in language differentiation", p. 18.
83. M.A.K. Halliday, "System and function", p. 8.
85. Halliday, "A brief sketch of systemic grammar", p. 3. V. también "Functions and universals of language", p. 26.
86. Los conceptos de "opción" y "selección" han suscitado polémicas por lo que más adelante me ocuparé de lo que entiendo por estos términos. Por el momento, simplemente

apuntaré que en ningún momento Halliday indica que pueda tratarse de una actitud consciente.

87. Halliday, "Functions and universals of language", en op. cit., p. 28.
88. Halliday, "The form of a functional grammar", p. 21.
89. Halliday toma el término "proceso" en un sentido muy amplio, éste cubre cualquier fenómeno al que se le puede asignar una especificación temporal; en inglés, un proceso se expresa con un verbo. V. "Types of process", pp. 159-173.
90. Recordemos que Jakobsón en "Lingüística y poética", al presentar su modelo funcional del lenguaje afirma que aunque la estructura verbal de un mensaje depende, primordialmente, de la función predominante, es necesario tomar en cuenta la integración de las demás funciones. Es decir, la diversidad no está en un monopolio por parte de alguna de las seis funciones, sino en un orden jerárquico diferente.
91. Halliday, "The form of a functional grammar", p. 24.
92. Ibid.
93. Piaget se dio cuenta de que los niños sacan partido del adulto para obtener lo que quieren; es decir, lo convierten en el instrumento que puede realizar sus deseos. V. Piaget, La formación del símbolo en el niño, pp. 298-300 y 337 (Observaciones, 101, 102 y 115).
94. Las dos funciones parecían muy claramente delimitadas por la entonación y la actitud del niño. Todas las veces que empleaba el término en función instrumental lo hacía gritando y una vez logrado su objeto corría sin atender lo que se le decía. En el segundo caso, usaba "mamá" en un tono de voz normal y se sonreía con malicia cuando se le corregía y se le indicaba el nombre de la persona a quien había llamado "mamá", a quien además, conocía muy bien.
95. Obsérvese que la aparición de las funciones está relacionada con el desarrollo cognoscitivo del niño. Primero, Halliday pensó que la función imaginativa surgía antes que la heurística; luego, a la luz de las observaciones de la fase II, indica que ambas parecen surgir al mismo tiempo. Hace notar la relación que existe entre ambas: la heurística es lengua-

je para explorar el entorno real, la imaginativa es el lenguaje del mundo que se crea el niño.

96. Halliday deja claro que al hablar se emplea el lenguaje en infinidad de usos pero en todos ellos siempre se hace referencia a las categorías de la experiencia (proceso, agente, etc), también el hablante adopta un papel y le da una determinada forma al contenido de la emisión, lo que equivale a decir que las tres macro-funciones están presentes en todas las emisiones V. "Functions and universals of language", p. 29.
97. Halliday se refiere a que en cada función hay la tendencia a incluir una opción cuyo significado es equivalente al significado general de la función en cuestión, a esta opción la llama "no marcada". Esta expresión general contrasta con otras más específicas en la misma función. En Nigél, [nānānā] corresponde a la opción "no marcada" en la función instrumental (petición de un objeto) y [bø] corresponde a la opción marcada en la misma función (para pedir un pájaro de juguete).
98. En la presente investigación, precisamente con "mira", hemos podido comprobar que el niño puede combinar en esta palabra más de una de las funciones básicas. En la entonación de la misma se puede interpretar la actitud del niño ante el hecho que señala: hemos atestiguado, sorpresa, placer, disgusto.
99. Cf. con la fusión de las dos macro-funciones en el adulto. V. nota 96.
100. Halliday hace notar que en esta etapa, el niño sólo puede iniciar el diálogo con la pregunta "What's that?", no puede asignar roles específicos de comunicación ni puede hacer preguntas que exijan una respuesta lingüística.
101. Moni (2;1). He glosado "tira agua" como "Vamos afuera a tirar el agua" porque me tomó de la mano y me condujo hacia el jardín al mismo tiempo que señalaba en esa dirección. Considero la posibilidad de que se tratara de una acción en conjunción con la otra persona, de un "vamos a" porque tratamos de quitarle la cubeta insistiendo en que íbamos a tirarla pero se negó a entregarla.
102. Halliday, "Learning how to mean", p. 254.

103. Aunque algunos investigadores (Greenfield, ca 1971 y Smith, 1970) sostienen que las relaciones semánticas que se postulan para la etapa de dos palabras están presentes en la etapa de una palabra, Bloom y Brown creen que en esta etapa el niño sólo desarrolla los prerequisites cognoscitivos para las oraciones de dos palabras; sin embargo, rechazan que las emisiones de una palabra sean oraciones. Tampoco aceptan que el conocimiento que el niño posee en esta etapa pueda considerarse que sea de carácter lingüístico. El resultado ha sido que la mayoría de los estudios están dedicados al nivel de dos palabras. Es revelador de la actitud de los investigadores que la etapa de dos palabras sea denominada "Etapa I".

3. Análisis del lenguaje infantil en términos de función

3.1. Un modelo funcionalista.

3.1.1 Premisas para su elaboración.

Chomsky define el lenguaje como un órgano mental que posee una estructura innata tan específica como la de cualquier órgano físico. Piaget, en cambio sostiene que "il n'existe pas non plus (chez l'homme) de structures cognitives a priori ou innées: seul le fonctionnement de l'intelligence est héréditaire et n'engendre des structures que par une organization d'actions succesives exercées sur des objects".¹ Hemos aceptado, basándonos en la evidencia que ofrecen diferentes ramas de la ciencia, que existe una programación genética, pero la misma evidencia parece indicar que la capacidad lingüística que Chomsky atribuye al niño es demasiado específica como para que pueda estar incluida en la programación. Esto implica la necesidad de buscar una vía intermedia pues el lenguaje es, sin lugar a dudas, producto de una capacidad innata: sólo una determinada constitución neuroanatómica (la del hombre) permite su desarrollo, pero la forma del producto final (todas las lenguas) reflejan las funciones en las cuales se emplean. En otras palabras, el hombre, por el hecho de ser hombre, posee una determinada neuroanatomía que lo capacita para adquirir el lenguaje pero las formas gramaticales en que se expresa esta capacidad deben explicarse, como proponía Bühler, en términos funcionales.

Si consideramos la adquisición del lenguaje como sinónimo de adquisición de reglas, las cuales se inducen de un número finito de observaciones (y éste es uno de los puntos en que la mayoría de los psicolingüistas están de acuerdo) entonces, los descubrimientos en el campo del aprendizaje del lenguaje tienen validez para todo tipo de aprendizaje que dependa de la inducción de reglas. Una teoría del aprendizaje del lenguaje puede servir de modelo para otras teorías debido a la confiabilidad que ofrece cualquier teoría para cuya elaboración existan restricciones empíricas. Una teoría de la adquisición del lenguaje tendría que dar cuenta de toda una serie de hechos aportados por diversas investigaciones de la adquisición de gran variedad de lenguas.²

Una teoría del lenguaje debe servir de apoyo en la elaboración de una teoría de la adquisición, pero el que una teoría del lenguaje explique adecuadamente diferentes aspectos del lenguaje no es garantía de que pueda traducirse en una teoría de la adquisición. En la sección anterior, al revisar diferentes modelos de análisis nos dimos cuenta de la imposibilidad de incorporar las teorías del lenguaje más respetables a un modelo de la producción y de la comprensión. Aunque los lingüistas se interesan en el desarrollo de la competencia que hace posible la comprensión y la producción del lenguaje, toda su atención se concentra en el sistema adulto y, por lo general, no parece inquietarles el hecho de que antes de que sur-

giera éste hubo otro, aparentemente, muy diferente y con el cual tiene que tener alguna relación.

Creo que al elaborar una teoría de la adquisición es necesario emplear los métodos de la psicolingüística, que permiten captar el sistema lingüístico del niño en el proceso mismo de formación, tanto mediante la observación natural de los niños como mediante la experimentación, pero también es fundamental basarse en una teoría del lenguaje pues no podemos perder de vista que una teoría de la adquisición nos explica el proceso mediante el cual el niño llega a elaborar el sistema lingüístico de la comunidad lingüística a la que pertenece. No importa que le atribuyamos al hablante un máximo de capacidades (como los preformistas) o un mínimo (como los constructivistas) el hecho es que el niño deduce las reglas generales de las muestras lingüísticas a que tiene acceso para muy pronto comenzar el aprendizaje del sistema que una teoría del lenguaje debe explicar adecuadamente.

El primer paso hacia una teoría de la adquisición es la elaboración de un modelo de aprendizaje, y el modelo semántico que voy a emplear en el análisis del lenguaje infantil se basa en una concepción funcionalista del lenguaje. Un modelo de base semántica se ubica en las llamadas teorías cognoscitivas del aprendizaje, las cuales postulan que el aprendizaje de la sintaxis se basa en la captación de los significados, los cuales se deducen de

contextos no lingüísticos. Esto implica que se concibe el aprendizaje del lenguaje como impulsado por el proceso de comprensión, planteamiento que considero admisible puesto que el primer paso en el aprendizaje se da a partir de la comprensión de las primeras palabras.³

Tomemos el caso de la comprensión de las primeras palabras; éstas aportan una información auditiva fonológica y se refieren a un objeto o persona (mamá, padre, madre, etc.), que a su vez, aporta información visual, táctil, gustativa, etc. Es decir, la estructura fonológica se liga a la información sensorio-perceptiva que corresponde a su referente. Estas primeras palabras funcionan más como señales que como signos.⁴

Es necesario aclarar que del planteamiento anterior no se deduce que el aprendizaje se da por condicionamiento pues contrario al camino que siguen los reflejos condicionados,⁵ las palabras señales tienen cada vez mayor capacidad representativa. Es decir, según se expande el universo del niño, se relacionan con un mayor número de los aspectos que el pequeño reconoce en este universo.⁶ Esta palabra señal, que concebimos como el sustrato del significado, sólo puede establecerse si la información auditiva-fonológica se presenta en un contexto no lingüístico (que le permita al niño deducir su significado) hasta que llega el momento en que posee una base lingüística en la cual puede apoyarse para abordar el significado a través del lenguaje mismo. La pri-

mera muestra que tenemos de que intenta esto es cuando empieza a emplear "¿qué es esto?". Varios de los niños cuyo lenguaje estudié, en determinado momento, parecían haber tomado conciencia de la posibilidad de llegar al significado por el lenguaje mismo; esta toma de consciencia se manifestaba mediante el empleo de "(que) se llama / sustantivo", fórmula que tiene como función identificary definir el objeto o la persona de que se habla.⁷

La teoría cognoscitiva asume que las lenguas naturales generalmente codifican los significados de determinadas formas. Una de las críticas que se le hace es que no puede explicar adecuadamente la adquisición desde el momento en que la representación mental que el niño se forma de una situación no necesariamente coincide con la información lingüística que la acompaña. Esto se debe a que cualquier lengua puede describir una situación de diferentes maneras; en términos de Schlesinger diríamos que una estructura cognoscitiva puede coagularse en más de un I-marker. Rechazo esta objeción basándome en los mismos argumentos que se emplean en ella. Tomemos el ejemplo que cita Pinker (1979): se asume que cuando un niño ve un gato blanco que se come un ratón, construye una estructura semántica que contiene los conceptos "gato", "blanco", "come" y "ratón". La objeción se limita a señalar que este planteamiento es sólo admisible en el caso de que el niño oyera la frase "El gato blanco se come un ratón"; Pinker sugiere que las probabilidades son que el niño que ha construido

la estructura semántica antes mencionada oiga otras oraciones: "¿Qué hace ese gato?", "Ese es el segundo ratón que ese gato se come", etc.

Este planteamiento me parece totalmente equivocado pues un niño que comienza a aprender el lenguaje no capta una estructura sintáctica en su totalidad como insinúa este ejemplo; además, no elabora una representación mental de lo que percibe como la que se indica ni puede suponer que la información auditiva que percibe contiene información lingüística que corresponde en su totalidad a la representación mental que ha elaborado. La situación que se describe al plantear la objeción sólo sería concebible si se tratara de un adulto que percibiera esta situación acompañada de información codificada en una lengua que no es la suya.⁸

La evidencia con que se cuenta nos inclina a pensar que el ser humano emplea información semántica para deducir la sintaxis. Experimentos sobre la aprendibilidad (Wexler and Hamburger, 1973) demuestran que no se ha logrado que se aprenda lenguaje si los sujetos a quienes se intenta enseñar una lengua artificial no cuentan con un contexto del que puedan deducir los primeros significados.⁹ Chomsky (1965) sugiere que la hipótesis de que el niño emplea la semántica en el aprendizaje de la sintaxis es, en ciertos aspectos más fuerte que la que postula que se usan exclusivamente las oraciones.

A pesar de la evidencia que favorece la teoría cognoscitiva

admito que esta teoría no puede considerarse más que una hipótesis sin confirmar mientras no se precise la naturaleza de las representaciones mentales del niño. La teoría cognoscitiva requiere que el niño elabore estructuras lo bastante similares a las estructuras sintácticas de modo que puedan servirle de guía en el aprendizaje de una lengua. Es por ello que considero fundamental determinar el tipo de relaciones semánticas que subyacen el lenguaje infantil. Huelga decir que éstas no deben sobrepasar las capacidades cognoscitivas como ocurre con algunos casos de la gramática de Fillmore.

Al elaborar el modelo que intento emplear para el análisis del desarrollo del lenguaje infantil, es necesario tomar en cuenta las premisas que fundamentan el marco teórico en el que me he colocado. Primera premisa: la continuidad, pues he declarado que me sitúo en una perspectiva desde la que no se conciben saltos en el desarrollo; segunda, una programación de la percepción y la cognición que asegure que los datos se analicen de determinada manera, pero también que dé cabida al aprendizaje, es decir, que permite diferenciaciones cada vez más explícitas y detalladas; tercera, que para el aprendizaje de la sintaxis se emplea información semántica. Esta última está ligada a la anterior pues las estructuras cognoscitivas del niño le permiten percibir objetos, personas, movimientos, que va categorizando lingüísticamente en las relaciones semánticas de "acción", "objeto deseado", etc.

Un modelo funcionalista no contradice ninguna de estas premisas. Si el lenguaje parece, en momentos, avanzar "por saltos" (como cuando el niño emite la primera palabra) en el nivel semántico observamos la continuidad¹⁰ de las funciones. También admite, a partir de un innatismo "moderado", un cierto tipo de construcción: al referirme a Bühler, indiqué que el funcionalismo postula una capacidad innata que hace posible una determinada conducta, pero la forma final de esta conducta puede variar dependiendo de la función que tenga que cumplir. Finalmente, el funcionalismo permite acercarse al lenguaje a través del significado.

Ha sido en el modelo funcionalista de Halliday en el que encontré la base para comenzar la elaboración del que empleo en el análisis del corpus del lenguaje infantil, producto de mi investigación de campo. Considero el modelo de Halliday más adecuado para el análisis de las etapas iniciales del desarrollo lingüístico que otros modelos de base semántica que, como el de Schlesinger y los que se basan en los casos de Fillmore, analizan los componentes de las emisiones en los términos funcionales de "agente", "acción", "objetivo", etc. Estos, igual que la gramática de pivote, se ocupan de las emisiones de dos palabras. Aunque las investigaciones que se limitan al análisis de estas emisiones afirmen haber escogido la etapa en la que la mayoría de las producciones del niño están constituidas por emisiones de dos palabras, este tipo de corte en el lenguaje del niño deja fuera

un gran número de emisiones sin las cuales no es posible intentar representar el sistema lingüístico infantil.¹¹

Aunque Halliday casi no toma en cuenta las emisiones de una palabra, su modelo abre la posibilidad de analizar las emisiones de una palabra de la misma forma en que se analizan las de dos o más vocablos, tanto en el momento en que éstas constituyen todo el sistema como cuando el niño empieza a juntar vocablos pero sigue empleando expresiones de una palabra. Es decir, en cualquier momento que analicemos el lenguaje podemos dar cuenta de la totalidad del sistema.

Las categorías de "agente", "objetivo", etc. que nos ofrecen otros modelos de base semántica corresponden, igual que las categorías de los modelos sintácticos, a conceptos del sistema adulto, muchos de los cuales el niño no posee cuando emite la primera palabra. El modelo de Halliday permite analizar el sistema lingüístico infantil desde el sistema mismo sin tener que recurrir a categorías que no están aún representadas en él. Las relaciones semánticas que propone están en la base del lenguaje infantil no parecen estar fuera de las capacidades cognoscitivas del niño y pueden corresponder a las representaciones mentales del niño que pronuncia sus primeras palabras: "acción", "lugar donde ocurre la acción", "objeto deseado".

No es posible negar que antes de que emita la primera palabra, el niño comunica sus deseos, los cuales, en ocasiones, pueden ser muy precisos; establece contacto con otras personas; explora

el medio; llama la atención de los que lo rodean sobre hechos y objetos del medio; etc. No me parece, entonces, descabellado suponer que el niño continúa su desarrollo a partir de lo que había construido antes de que empezara a emplear formas del lenguaje adulto.¹² En un principio, las primeras palabras parecen no ser más que extensiones de las formas personales que el niño emplea para expresarse en la fase I; en otras palabras, el niño sustituye las expresiones de dos niveles por las formas tomadas del lenguaje adulto acompañándolas, durante algún tiempo, de señas como lo hacía en la fase I.

Concibo, como sugiere Halliday, tres fases en el desarrollo del lenguaje; por lo que aunque esta investigación se limita a la fase II, visualizo este estadio enmarcado entre los otros dos. Analizo el lenguaje de esta fase en las funciones del modelo de este investigador pero las empleo de manera diferente pues Halliday limita las funciones básicas a la fase I; al comenzar la fase II, introduce la función matética y la pragmática que subsumen todas las básicas. Espero demostrar en el análisis que sigue las ventajas de analizar la fase II en términos de las funciones básicas que postula Halliday más otras que propongo surgen en el transcurso de esta segunda fase y que parecen ser expansiones de las básicas.

Acepto que todas las emisiones del niño pueden clasificarse como pragmáticas o no pragmáticas, es decir, matéticas; pero a este nivel de desarrollo, sólo una descripción en términos de

las funciones básicas iniciales permite plantear con mayor claridad las bases para afirmar que en lenguaje infantil podemos observar una relación entre la función y el lenguaje mismo. Además de determinar la función que cumple cada emisión, será posible analizar la función del componente (o de los componentes) de la emisión. Como el análisis se realiza desde la perspectiva del sistema infantil considero que las categorías más adecuadas son las que propone Halliday ("acción", "objeto deseado", etc.). También se indicarán las formas del lenguaje adulto que el niño emplea para expresar las relaciones semánticas que subyacen su lenguaje.

Intento presentar la gramática infantil como una gramática sistémica; es decir, una gramática cuyo concepto fundamental es el de sistema, el cual se define como una serie de opciones que se dan junto con las condiciones que determinan cuándo existen dichas opciones. Es necesario plantear con exactitud qué se entiende por opción pues los términos de opción y selección representan uno de los puntos más controversiales en este tipo de gramática. Se le objeta (creo que justificadamente) que normalmente el hablante no elige lo que va a decir.

Hice notar, al analizar el modelo de Schlesinger, que éste señala que el hablante no está, necesariamente, consciente de que está realizando una elección. Su modelo nos ofrece la oportunidad de colocar esta "elección" en dos niveles. En un primer nivel,

cuando seleccionamos lo que vamos a decir, lo que vamos a incluir en el I-marker; en un segundo nivel, cuando un contenido se expresa de un determinado modo, nivel al que generalmente se limitan los análisis del estilo.¹³

Además de los experimentos ya citados de Olson (1970) y Osgood (1971) es posible aclarar lo que entiendo por "opción" y "selección" haciendo referencia a Ertel (1977).¹⁴ Este considera la oración como el resultado de una construcción mental que tiene lugar en el campo fenomenológico del hablante. Como el yo del hablante es parte de este campo (aunque no se incluya en la oración en cuestión) se escogerá como sujeto de una oración el elemento que más cerca quede del hablante. Lo que implica que, al menos en lo que a la elección del sujeto se refiere, el hablante tiene una libertad muy limitada. Como en el caso del experimento de Osgood una de las opciones generalmente se impone al hablante. Las opciones equivalen a las posibilidades que tiene el hablante; la selección es lo que dice en un determinado momento.

3.1.2 Origen de los datos

La recopilación de muestras de lenguaje infantil se comenzó en el centro de Desarrollo Infantil de la UNAM, Ciudad Universitaria. Asistí a este centro dos días a la semana durante un período de dos meses con el fin de tener una visión general de la etapa correspondiente al final de la fase I, la fase dos y comienzos de la II

Hice grabaciones de algunos niños que comenzaban la fase II y elaboré un corpus de unas 1,000 emisiones de un sujeto en la transición de la fase II a la III (Sacnicté 2.5). Este se complementó con otro corpus más pequeño de otra niña en la misma etapa lingüística (Eva, 2;5). Con la primera niña trabajé fuera de la guardería: en su casa, en casa de otros miembros de la familia, en lugares públicos, tratando de detectar las diferencias en la producción lingüística debidas al medio.

Todo el trabajo anterior sirvió para concebir un panorama general del lenguaje infantil en sus comienzos. Las emisiones analizadas en este estudio provienen del corpus elaborado en la guardería Montessori Petul. Allí trabajé durante tres meses y una semana, de nueve a doce de la mañana, dos veces a la semana (martes y viernes). Coincidió con Halliday en que el equipo tradicional: lápiz y papel sigue siendo un instrumento de trabajo válido; algunas veces cuando interesa registrar las emisiones que el niño produce al realizar actividades en grupo, la grabadora no es confiable. En las ocasiones en que la empleo, registro también por escrito las emisiones, indicando siempre el contexto exacto en que se produjeron las mismas.

El grupo con el que trabajé en esta guardería estaba compuesto de tres niños que se encontraban en la fase I: Ab., Em. y K.; los niños que pertenecían a la fase II eran: I.; R.; V.; An.; E.R.; Mont. y Elisa. Estos siete niños cubrían todos los estadios de la fase II. En la fase III, pude observar a cuatro niños M.A.; A.;

Es. y Ana. En este análisis, me refiero principalmente a las emisiones de Moni y de Elisa porque aunque en todas las sesiones registraba alguna emisión de todos los otros niños, solamente se hizo un estudio longitudinal de estas dos niñas.

Cuando empecé a registrar el lenguaje de Moni (1;10;9) éste se encontraba en lo que tradicionalmente se considera la etapa de dos palabras y después de tres meses estaba en el umbral de la fase III.¹⁵ Durante todo ese tiempo, Elisa (1;7) se encontraba también en la fase II pero producía sólo emisiones de una palabra.¹⁶ Durante casi tres meses pude observar cómo se enriquecía el sistema lingüístico de Elisa al producir una serie, cada vez más variada, de emisiones de una sola palabra. Este largo período de una palabra me permitió observar "a cámara lenta" este importante estadio del desarrollo lingüístico. Al finalizar el ciclo escolar 1982-83, el lenguaje de Elisa estaba alcanzando la etapa en que se encontraba el lenguaje de Moni en el comienzo del estadio. Esta fue una de las razones por las que decidí continuar observando a Elisa (en sesiones más espaciadas, *durante dos meses*). Al trabajar con la niña en su casa donde la planeación de las actividades incluía menos rutinas que en la escuela, surgieron oportunidades para el empleo del lenguaje en las más variadas funciones. En ese momento, el desarrollo de la función informativa cobraba ímpetu en el lenguaje de Elisa; esta función, como se verá más adelante, es muy difícil de traducir. En la casa

de la niña contaba para esta tarea con su hermana, tres años mayor que ella.

Normalmente anotaba todas las emisiones de las niñas que constituían el centro del estudio (sin importar las veces que las repitieran). Prestaba tanta atención a los momentos en que los niños trabajaban o jugaban solos como a aquéllos (que a esta edad son los menos) en que participaban en actividades de grupo. En ocasiones, sólo escuchaba, pero en otras, intervenía para provocar el diálogo o para llevar a cabo pequeños experimentos. También trataba de crear problemas que los niños tuvieran que resolver lingüísticamente.

A pesar de que los cambios continuos es lo que parece caracterizar los estadios iniciales del lenguaje, hay constantes que permiten hablar de un sistema que corresponde a la etapa que va desde que el niño emite la primera palabra hasta el momento en que empieza a emplear las reglas de la lengua adulta; es decir, lo que Halliday llama fase II. En esta fase, el niño adquiere los elementos del lenguaje adulto que le permitirán elaborar el sistema de la lengua de su comunidad. El sistema lingüístico de esta fase no puede permanecer estático, las adiciones se suceden incesantemente y las revaloraciones que se hacen de los elementos que ya forman parte del mismo producen un continuo reacomodo de los componentes.

Para fines de análisis, he dividido la fase II en dos

estadios pues es posible establecer una frontera en el perenne movimiento al que me he referido. En el primero, las emisiones están compuestas de un concepto, el cual generalmente está representado por una palabra. Puede haber excepciones, como es el caso de "¿qué es esto?", pero en el sistema infantil, estas emisiones no se diferencian de las que están compuestas de un solo elemento del lenguaje adulto pues como éstas representan un concepto. No acepto que el niño pueda estar consciente de que las unidades que constituyen "¿qué es esto?" correspondan a varios elementos de un sistema que desconoce. En el segundo estadio, el niño comienza a juntar conceptos, lo que equivale a producir dos o más palabras seguidas aunque éstas no siempre formen un conjunto melódico ni necesariamente se emitan en el orden de la lengua adulta. Estas expresiones coexisten con muchas de un solo concepto.

La división en dos estadios permite analizar el desarrollo del potencial lingüístico; es decir, es posible observar cómo se expande el sistema, cómo aumenta la complejidad semántica de las emisiones aunque la complejidad sintáctica no haya variado. En el segundo estadio, aunque lo característico del mismo es que la producción de más de un concepto se traduce en la producción de series de más de una palabra, éstas no se aíslan del sistema que está también constituido por emisiones de un concepto cuya complejidad semántica puede ser igual o superior a las emisiones del primer estadio.

En los niños que estudié, el primer estadio se dió entre 1;7 y 1;10, el segundo entre 1;10 y 2;0. Entre ambos se registra un periodo de transición (de 1;9 a 1;10). Estas edades sólo constituyen un promedio y la duración de los estadios puede variar de un niño a otro; lo importante es señalar que existe una secuencia en el desarrollo que puede observarse antes o después de las edades cronológicas señaladas.

3.2 Análisis de la primera parte de la fase II.

En esta sección se presentarán ejemplos de lenguaje empleado en las funciones instrumental, reguladora, interaccional, personal, heurística, imaginativa e informativa. En el análisis que hago de estas emisiones, intento determinar la relación semántica subyacente que explica la forma lingüística que el niño emplea. Estas emisiones están constituidas, como ya se indicó, por un concepto que se codifica generalmente con una palabra de la lengua adulta. Aunque los estudios del desarrollo lingüístico suelen considerar como progreso sólo el momento en que aumenta la complejidad de la estructura sintáctica de las emisiones, desde un punto de vista funcional podremos observar sutiles cambios en el potencial lingüístico del niño dentro de este primer estadio; el niño dice más cosas con el solo hecho de emplear las palabras que ya conoce en nuevas funciones.¹⁷ Se considerará también el momento en que el niño emplea las emisiones que produce con el fin de establecer una interacción; es decir, los inicios del diálogo.

3.2.1 La función instrumental

La función instrumental es el uso del lenguaje con el fin de satisfacer necesidades o simplemente deseos. A este componente, igual que a todos los otros que constituyen el sistema lingüístico del niño, corresponde una serie de opciones. En este caso, se trata de las opciones con que cuenta el niño

- a) para obtener objetos y servicios
- b) para responder afirmativa o negativamente cuando se le pregunta si desea un objeto o un servicio
- c) para rechazar el objeto o el servicio que se le ofrece o que ha estado utilizando

El empleo del lenguaje en la función instrumental se traduce en peticiones, las cuales se distinguen de otras peticiones por el hecho de no estar dirigidas a nadie en particular. La atención del niño se centra en la satisfacción de la necesidad o el deseo y no parece importar quien sirva de instrumento para lograrlo. A continuación se presentan las formas que emplean los niños estudiados en este proyecto para pedir objetos que generalmente son: comida a la hora del almuerzo, libros, "trabajos"¹⁸; servicios, que consisten casi siempre en que se ejecute una acción superior a sus fuerzas o habilidades físicas y para rechazar la ayuda o el objeto que se les ofrece.

3.2.1.1 Petición de objetos

"Agua" es la palabra que emplean todos los niños observados para pedir que se les dé lo que han llevado de beber aunque por lo general no se trata de agua sino de jugo, leche o al-

gún refresco. Constaté que los niños podían diferenciar lingüísticamente agua, leche y jugo, por lo que concluí que empleaban "agua" genéricamente cuando querían que se les diera de beber. Elisa (1;7) empleaba la palabra "jugo" cuando veía una ilustración de un vaso de jugo de naranja (función personal). Empleó la palabra "refresco" (en función instrumental) para pedirlo aunque la palabra que se había empleado era la del nombre del refresco. R. (observado entre los 1;9 y 2;2) a pesar de un gran retraso lingüístico,¹⁹ pedía o rechazaba la mamila que con frecuencia llevaba a la escuela, emitiendo sonidos que podían reconocerse como "leche" o "jugo", dependiendo del contenido de la mamila en el momento en cuestión.

En el "Cuarto de los bebés" de la guardería, los niños podían pedir libros o "trabajos" que se encontraban en una repisa en alto; la estrategia de Elisa (1;7) consistía en pronunciar "es(t)e" mientras estiraba el brazo y abría y cerraba la mano. Por lo general, no se trataba de cualquier libro o "trabajo" pues lo rechazaba si no se le entregaba el que quería. Posteriormente (1;8;14) empezó a emplear sustantivos; "pato", "gatito" para pedir el libro que contenía ilustraciones de los animales nombrados.

Se registraron dos empleos de lenguaje en la función instrumental que por las formas lingüísticas que se emplean parecen desviarse del patrón que acaba de indicarse: deictico o sustantivo. R. a los 1;9 se acercó a la persona que estaba en-

tregando los libros que le pedían y señalándose a él mismo dijo: "mí, mí". Algo parecido ocurrió con V. (1;7;15); en un momento en el que apenas empleaba palabras completas (pante en lugar de elefante) dijo: "es mío" para pedir el objeto que deseaba:

3.2.1.2 Petición de servicios

En esta etapa, el niño pide que se le ayude a realizar el tipo de tarea que está consciente no puede realizar solo o que tiene miedo de realizar. En general, todos los niños de la guardería emplean el término "agua" para pedir que se les abra la llave; Elisa (1;9) emplea "zapato" para que le ayuden a ponérselo y "moco" para que le limpien la nariz. V. (1;8) dice "mano" y la estira para que le tomen la mano y la ayuden a saltar de un lugar alto al piso. A los 1;9, E.R. emplea tres veces el mismo día "mamá" en la función instrumental; cuando va a salir al jardín y quiere que le abran la puerta (ni siquiera intenta hacerlo ella misma pues es una puerta corrediza muy grande); dice "mamá, mamá, abre" después de tratar de abrir el portoncito del "Cuarto de los bebés" que generalmente abre ella sola y no consigue abrirlo y "mamá, mamá" mientras señala los libros para que le den uno.²⁰

He apuntado que el niño emplea el lenguaje en la función instrumental con la finalidad de pedir ayuda en los casos en que está consciente de que no puede realizar la tarea él solo, o podríamos decir: en los casos en que está consciente de

que el adulto (he observado que los niños de esta edad no se piden ayuda unos a otros) puede resolverles el problema. Es interesante notar que al realizar los "trabajos" el niño puede tener dificultades inmensas; entonces, dependiendo del niño, insiste tenazmente o abandona el trabajo, pero no pide ayuda. Si se le ofrece puede aceptarla o rechazarla. Creo que cuando el niño realiza este tipo de actividad se encuentra fuera del campo relacionado con la función instrumental. El pedir ayuda cuando tiene dificultades al realizar estas actividades no es igual a la petición de ayuda que el niño codifica con el fin de resolver un problema como "quiero salir y no puedo abrir la puerta", "quiero ese objeto y no puedo alcanzarlo". La ayuda que necesita en estas actividades equivale lingüísticamente a respuestas a preguntas que están fuera de la capacidad lingüística del niño: "¿dónde pongo esta pieza del rompecabezas?", ¿qué color va aquí?, etc.

3.2.2. Relación entre la función instrumental y las formas lingüísticas

He comenzado describiendo el componente instrumental del sistema infantil, el cual está constituido por las formas lingüísticas que emplea el niño para satisfacer sus deseos y necesidades. Represento este componente (basándome en el modelo de Halliday) como una red de opciones que se realizan por medio de elementos que están directamente relacionados con lo que se expresa, que es, en esta función, el "objeto deseado".

En el caso de la petición de objetos, se observa que el "objeto deseado" representa para el niño el foco del proceso y puede expresarlo por medio de "ése" (acompañado del gesto de señalar). La incorporación de este defctico aunque sea un elemento de la lengua adulta, no modifica en mucho el sistema del niño pues en el nivel comunicativo no proporciona más información de la que transmiten el gesto y el sonido que empleaba en la fase I para los mismos fines.

En un determinado momento, el niño empieza a alternar "ése" con sustantivos de la lengua adulta: "gatito", "pato", en el caso concreto de la petición de libros, palabras que identifican un objeto entre otros de la misma clase. El defctico precede al sustantivo pero también coexiste con él. El que "ése" esté más cercano al gesto señalador que el sustantivo justifica el orden de aparición, pero queda por explicar su persistencia en el sistema; su empleo se registra aun a fines del segundo estadio de la fase II para pedir un objeto que puede señalar. Su utilización se debe, en gran parte, a una falta de conciencia de que "ése" no transmite toda la información necesaria para que un oyente identifique el "objeto deseado"; o dicho de otro modo, el objetivo es satisfacer un deseo, una necesidad; el niño no se coloca en una situación comunicativa en la que se toma en cuenta el punto de vista del oyente. Si existiera la conciencia de la necesidad de transmitir información exacta a un oyente, el niño podría emplear sustantivos que forman par-

te de otros componentes de su sistema. Los niños observados empleaban "pato" y "gatito" en otras funciones antes de que incorporaran estos vocablos al componente instrumental.

El empleo de "agua" como opción para pedir algo de beber no iba acompañado del gesto de señalar (así ocurre cuando el "objeto deseado" no está en el perímetro de lo señalable). Este sustantivo se coloca, en lo que a información se refiere, entre el defctico y otros sustantivos, como "pato" y "gatito" que particularizan el objeto deseado. Por su forma, es comparable a estos últimos, pero carece del contenido semántico de ellos; por su funcionamiento, se asemeja al defctico, como éste, opera como una señal.

El niño emplea "agua" y "ése" cuando en otros componentes de su sistema existen vocablos que transmiten información que ayudaría al oyente a identificar el objeto deseado, pero como se ha indicado, en la función instrumental, el oyente no forma parte de la situación lingüística. Nótese que, al menos en el comienzo del desarrollo del lenguaje, por no darse la situación comunicativa que requiere un esfuerzo del hablante, la ley del mínimo esfuerzo impera cuando se emplea el lenguaje en la función instrumental por lo que ésta no representa una fuerza impulsora en el desarrollo del sistema, como lo son (según se verá más adelante) otros componentes.

Cuando se trata de la petición de un servicio, el fo-

co de la emisión está constituido por el objeto directamente relacionado con la labor que se pide se realice y en el cual el niño centra su atención: dice "zapato" (o "pato") cuando quiere que le quiten o pongan los zapatos; "moco" cuando el servicio que solicita consiste en que le limpien la nariz; "mano" en el caso en que la ayuda consiste en que le tomen de la mano para poder realizar alguna actividad.

En el caso de "agua", podría alegarse que este sustantivo representa el "objeto deseado", pero si no lo califico de este modo es porque la finalidad de la petición no es pedir agua. Si no fuera así, se contentaría con que se le proporcionara ésta, como ocurre cuando la relación subyacente de la emisión es el "objeto deseado", pero en este caso, el niño no se muestra satisfecho hasta que se le hace el servicio que consiste en que se le abra la llave del agua, por ello, es lícito considerar que la intención del niño es pedir un servicio. Se emplea un sustantivo para la codificación de esta petición porque la atención del niño se centra en el objeto que el niño obtendrá si se le proporciona el servicio que desea; es decir, que podemos considerar la relación semántica subyacente como un "objeto que desea obtenerse de un determinado modo".

El resultado de lo hasta aquí expuesto es que la mayoría de las palabras empleadas en la función instrumental corresponden a sustantivos de la lengua adulta. "Ese", al emplearse

para señalar lo que se pide, representa, igual que los sustantivos, el objeto que constituye el foco de la atención del niño.

Los casos de "mí" (R.), "es mío" (V.) para petición de objetos y de "mamá" (E.R.) para solicitar objetos y servicios parecen contradecir la hipótesis antes expuesta; sin embargo, considero que estas desviaciones del patrón usual no invalidan mi planteamiento pues es posible explicar por qué una persona se convierte en el foco de la emisión. Tomemos primero el caso de "mí" empleado por R. en el momento en que el vocabulario que manejaba en la guardería se limitaba a una media docena de palabras, que junto con emisiones de su propio sistema empleaba en las mismas funciones en que otros niños de su edad emplean un número de palabras mucho mayor.

Antes de que R. empezara a emplear esta estrategia, simplemente señalaba el objeto que deseaba y producía sonidos propios de su sistema,²¹ al aparecer "mí" también cambió la seña que acompañaba la petición: se señalaba a sí mismo en lugar del "objeto deseado". Me inclino a pensar que casos como éstos demuestran que por problemas no lingüísticos el foco de la emisión cambia del objeto a la persona que quiere obtenerlo; es a esa persona, ahora el foco, a la que corresponde el signo lingüístico "mí".

El caso de V. es también lingüísticamente interesante

pues era uno de esos niños que a la edad en que otros niños emplean palabras, ellos sólo producen sílabas sin sentido con patrones entonacionales, si no idénticos sí muy parecidos a los de la lengua del medio que los rodea.²² Cuando la conocí a los 1;4 y medio, V. empleaba este tipo de emisiones; éstas empezaron a desaparecer en el momento en que empezó a usar palabras y en la última sesión que la observé (le faltaban seis días para cumplir 1;8) no registró ninguna.

En el momento en que V. empleó "es mía" en función instrumental (1;7;10) su lenguaje estaba más atrasado que el de Elisa a esa misma edad. Puede decirse que esta emisión es una de las más largas que produce (tres sílabas) pues lo común en ella son dos sílabas: pante (elefante), pato (zapato).²³ He revisado todas las emisiones de todos los niños buscando algún dato que pudiera arrojar luz sobre el posible origen del empleo de esta emisión en la función instrumental. Encontré que cuando alguien tenía algo que ella deseaba, Moni empleaba consistentemente "es mío" y arrebatava el objeto deseado. Esta frase, incluyendo las ocasiones en que la emplea en otras funciones, tiene una frecuencia tan alta que es posible considerarla parte del input lingüístico de los compañeros de Moni.²⁴

Lo que sugiero es que V., que se desenvolvía bien en el medio y que hasta ese momento no empleaba (generalmente) lenguaje formal para pedir las cosas que deseaba²⁵ captó que la

forma "es mío" precedía a la transferencia del objeto deseado a las manos de la persona que lo deseaba, lo que supongo constituyó la suficiente base para que lo empleara cuando deseaba obtener algo.²⁶

En el caso de "mamá", la relación subyacente de la petición no es como en la mayoría de los casos "objeto deseado" sino "proveedor del objeto deseado". Esta estrategia la emplean muchos niños desde el momento en que descubren que determinados individuos de su medio pueden ser el instrumento para lograr objetos y servicios; la emisión como corresponde a la función instrumental no va dirigida ni a la persona que se menciona ni a nadie en particular. En este caso particular lo único que sorprende es que la emisión se produzca en un momento de mucho mayor desarrollo lingüístico que el de los ejemplos ofrecidos por otros investigadores (v. nota 20).

Los niños emplean "no" para rechazar un objeto o un servicio que no desean. Del mismo modo que al comienzo sólo piden lo que está presente, en esta etapa del desarrollo no se registra un "no quiero" espontáneo; es decir, el negativo se emplea en la presencia de un objeto o servicio "no deseado".

3.2.3 La función reguladora

La función reguladora está relacionada con la instrumental en que ambas son lenguaje que expresa una petición; la diferencia estriba en que en la reguladora, la emisión va diri-

gida a una persona en particular. Se trata de una situación lingüística en la que un locutor se dirige a un determinado interlocutor. Halliday se refiere a ella como la función "haz lo que te digo" pues considera que el niño emplea el lenguaje con el fin de controlar la conducta de otros. Creo que, al menos en nuestra cultura, al niño no le es difícil descubrir que el lenguaje sirve para regular y encauzar las acciones. Desde muy pequeño, observa que cualquier represión o control de su conducta (quitarle lo que no debe tocar, retirarlo de un lugar en donde no debe estar, etc.) son acciones que generalmente van acompañadas de lenguaje.²⁷

Halliday distingue una diferencia básica en estas peticiones y de acuerdo a ella, divide las emisiones reguladoras en dos grupos:

- a) las que tienen el fin de conseguir que el adulto a quien se le dirigen esté con él
- b) las que se realizan con el fin de que el oyente ejecute una determinada acción.

Al analizar las emisiones de la fase II, observé que, probablemente por tratarse de una fase de mayor desarrollo lingüístico que la que estudia Halliday, existen diferencias que obligan a clasificar las emisiones en un número mayor de grupos que el que sugiere este investigador.

3.2.3.1 Solicitud de presencia y atención

Además de las emisiones que solicitan la presencia ff-

sica de una persona, se observan las que tienen la finalidad de captar y mantener la atención del adulto con quien el niño se encuentra. Las opciones con que cuenta para ambos propósitos son bastante limitadas; para lo primero, los niños observados emplean "ven" o el nombre propio de la persona cuya presencia requerían. Para lo segundo, registré "oye", "mira" (Elisa 1;7) que alterna con "míralo" desde el momento que esta forma aparece (Elisa, 1;8;7) pero esta última se emplea con una frecuencia mucho menor que "mira".²⁸ Al niño no parece bastarle contar con la presencia física de otros, por eso, en ocasiones, también exige que se le consagre la atención.

3.2.3.2 Solicitud de que se ejecute una acción

En este tipo de petición, se evidencia claramente la socialización del niño; empieza a estar consciente de las capacidades de los seres que lo rodean y de la naturaleza de las relaciones que puede establecer con ellos. Al emplear el lenguaje en esta versión de la función reguladora, el niño toma en cuenta lo que el oyente representa para él y lo que supone es capaz de realizar. Estas observaciones me han permitido subdividir este grupo de emisiones en lo que tentativamente llamo peticiones "interesadas" y peticiones "desinteresadas". En las primeras, el hablante es el beneficiario directo de la acción solicitada; en las segundas, el niño no parece recibir ningún beneficio directo si el oyente ejecuta lo que se le solicita.

Subdivido las peticiones "interesadas" en las acciones que el oyente debe ejecutar solo (cantar la canción que se le indica, dibujar algo) y las que debe ejecutar en compañía del niño (ir a algún lugar juntos, realizar alguna actividad con él).

Entre las emisiones que produce el niño para pedir que el adulto ejecute una acción en beneficio del solicitante se encuentran "gato", "perro", "casita". Con estas palabras, Elisa codifica (entre 1;8 y 1;9) sus demandas para que un adulto dibuje el objeto que menciona. El mismo sujeto empleó (en las mismas fechas) "otro" para solicitar que se ejecutara una acción por segunda vez: volver a dibujar el mismo objeto. Elisa también emitió "más" (1;8;15) para ordenar que se volviera a hacer una torre de bloques que se había derrumbado. E.R. (1;8) dijo "guagua", "perro" y "pece" para pedir que se le cantara, en un caso, la canción de un perro y en el otro, la de un pez.

La acción que los niños solicitaban con mayor frecuencia con el fin de poder también ejecutarla era la de "ir a ...". Para ello empleaban el vocablo "vamos" al mismo tiempo que tomaban de la mano al adulto al que le dirigían la petición.

El tipo de orden cuya ejecución en nada parece beneficiar al niño es más escasa que la anterior. "Siéntate" fue una orden de Elisa (1;9;28) dirigida a la única persona (un adulto) que se encontraba de pie en el "Cuarto de los bebés" en el momento en que todos los niños se encontraban allí reunidos (y

sentados) para cantar. Con "abre" la intención de Elisa (1;9;18) era ordenar que la persona a quien se dirigía abriera el portón a la entrada del cuarto donde ella se encontraba y pasara.²⁹ Obsérvese que este tipo de orden se registra en el periodo de transición entre la primera y segunda parte de la fase II.

Halliday hace notar que en la fase I no existe el negativo de la función reguladora; es decir, el "prohibir" no es una de las opciones con que cuenta el niño en esta etapa de su desarrollo. Sin embargo, en los niños que observé, tanto los de la fase I como los que se encontraban en los comienzos de la fase II, esta opción se distinguía claramente y se empleaba con más frecuencia que otras opciones del componente. La prohibición que empleaban está relacionada con un solo aspecto del potencial de significado de esta función: "te prohíbo tocar/acercarte a lo que es mío". Creo que lo que subyace esta opción es la necesidad de proteger lo que el niño siente le pertenece.³⁰

En la fase I, este significado se expresa mediante sonidos del sistema lingüístico propio del niño, acompañados de un gesto que puede ir desde un simple ademán de amenaza a la agresión. En la fase II, registré varias emisiones que claramente tenían la finalidad de prohibir a otro niño³¹ o a un adulto que tocara su trabajo, juguete o cualquier objeto que sintiera suyo en ese momento. Elisa (1;8) dijo "no" al mismo

tiempo que retiró la mano del niño que tocaba su libro, también lo empleó (1;8;16) para prohibirle a un niño mayor que entrara al "Cuarto de los bebés"; a los 1;8 también dijo "mfa, no mío" y empujó a la niña que intentaba coger su libro. La misma situación se repetía continuamente y los niños empleaban las mismas palabras: "no", "mío", "mfa", "no, mío".

3.2.4 Relación entre la función reguladora y las formas lingüísticas

El subgrupo de las llamadas peticiones "interesadas" que solicitan que el adulto ejecute una acción en beneficio del niño se codifican con sustantivos como la mayoría de las peticiones de la función instrumental. Como en éstas, la relación subyacente es una variación del "objeto deseado"; en otras palabras, la atención del niño no se centra en la acción que ha de ejecutarse sino en el resultado de la misma, que es, en los casos señalados, un objeto concreto que se codifica con un sustantivo. Estas emisiones se diferencian de las peticiones de servicio (función instrumental) por estar dirigidas a un oyente en particular.

Tradicionalmente, los análisis de emisiones de este tipo nos han presentado al niño omitiendo elementos del lenguaje adulto, en estos casos, el verbo. Sin embargo, desde el punto de vista del sistema infantil no es posible afirmar que se está omitiendo algo pues el niño se limita a codificar la relación semántica que corresponde a la representación mental que ela-

bora, y ésta depende del elemento en el que haya centrado su atención. El que no se empleen verbos en este tipo de emisiones tampoco se debe a que estos elementos ofrezcan mayores dificultades que los sustantivos; hay muchos verbos que ofrecen menos dificultades fonéticas que algunos de los sustantivos que los niños emplean a este nivel.

Se indicó que el aspecto negativo (prohibición) de este componente, se codifica con vocablos del tipo: "no", "mí/a/o", "no, mío", elementos defcticos que, como los sustantivos de otras peticiones, se refieren a un objeto concreto. La relación semántica que subyace estas emisiones es "lo que se desea proteger o conservar".

Cuando el niño emplea el lenguaje para solicitar la presencia o la atención de otra persona o cuando da una orden del tipo "abre", "siéntate", no existe un objeto que pueda señalar ni gestual ni lingüísticamente, es por ello que no se traducen en sustantivos. Pero no todos los verbos que se registran implican la codificación de un proceso; el "oye" y el "mira" que el niño emplea con el fin de conseguir que otra persona se fije en él funcionan como señales. En cambio, cuando el niño emplea verbos como "siéntate", la acción que solicita se ejecute constituye el foco de la emisión, la relación semántica subyacente es la de "acción".

En los comienzos del desarrollo del lenguaje, son muy pocas las emisiones que se registran cuyo foco sea la conducta

misma y la forma lingüística que se emplee para realizarlas sea un verbo. Su interés reside en que representan el germen del lenguaje que emplean los adultos con el fin de controlar las acciones de otros para beneficio no sólo del hablante sino también del oyente o de terceros. Creo que la pobreza de este tipo de opciones puede atribuirse a la incapacidad de los niños para representar acontecimientos en los que no estén directamente involucrados. No es casualidad que en la segunda etapa de la fase II, entre los primeros verbos que se incorporan a este componente se encuentran "quítate", "no vayas", es decir, verbos cuya ejecución afecta directamente al niño.

3.2.5 La función interaccional

La función interaccional representa el uso del lenguaje para relacionarse con las personas con quien el niño entra en contacto. En este tercer componente del sistema lingüístico infantil encontramos las opciones que puede emplear el niño para establecer una relación con las personas a quien quiere, necesita, con quien simpatiza o le llaman la atención.³² Se incluyen aquí los saludos, despedidas, respuestas a llamadas, y cualquier forma que se emplee para llamar la atención con el fin de relacionarse con otros.

He incluido los saludos y despedidas en esta función (hola, adiós), pero es necesario aclarar que su empleo no es idéntico al adulto; no se trata de una simple fórmula que se

use automáticamente al llegar a un lugar o al abandonarlo. Las ocasiones en que registré "adiós", "adiós / un nombre propio" y en una ocasión "adiós mamá",³³ éstos funcionaban como respuesta a llamados. El adulto se dirige al niño, en este caso para despedirse, y el niño acepta que se ha abierto un canal de comunicación y responde.

Las ocasiones en que se registraron "hola" y "hola / nombre propio" son pruebas claras de que cuando el niño emplea esta expresión espontáneamente en esta fase lingüística no se trata del uso de una fórmula social sino de un intento por establecer una relación. Todos los "hola" de Elisa que registré entre los 1;8 y 1;9 estaban dirigidos a niños con los que había estado en varias ocasiones en el curso de la mañana; pero los empleaba en el momento en que uno de los dos se encontraba en el "Cuarto de los bebés" y el otro en un patio, lugares que se encontraban divididos por una pared de vidrio. Elisa decía "hola" al mismo tiempo que golpeaba el vidrio y ambos niños permanecían uno frente al otro intercambiando sonrisas, holas, golpeando el vidrio. En varias ocasiones, empleó "hola / el nombre propio del niño": "Hola Andy", "hola Adriana" (1;10), en estos casos, simplemente levantó la vista y se dirigió a uno de los niños que pasaba junto a ella o que se había acercado a ella. También era usual que esta misma niña simplemente empleara el nombre del niño a quien se dirigía y sonriera.³⁴

La forma más usual que los niños empleaban para acercarse a un adulto y establecer una comunicación era entregarle el objeto que tenían en la mano al mismo tiempo que pronunciaban "ten": V; (1;8), Elisa (1;8), E.R. (1;9).³⁵ También observé la misma acción acompañada de la palabra "mira". Distingo este "mira" del usado en la función reguladora pues en la interaccional tiene la finalidad de establecer contacto, abrir un canal comunicativo mientras que el móvil del anterior es la necesidad del niño de monopolizar la atención de un adulto con quien el contacto ya se ha establecido. Describo como emisiones empleadas en la función interaccional los "mira" que cumplen con ciertos requisitos: se pronuncian al mismo tiempo que se muestra un objeto que tiene un interés especial para el niño, generalmente algo que ha llevado a la guardería ese día, algo que, en principio, debe suscitar una respuesta; debe ocurrir en los primeros momentos en que el niño ve a la persona a quien se dirige.

Considero que, en este estadio lingüístico, ésta es la función menos desarrollada, y esto debido a que el niño apenas empieza a estar consciente de la posibilidad que le ofrece el lenguaje de relacionarse con otras personas. Como vimos, en la función anterior, se da un primer paso de acercamiento al solicitar la presencia o la atención de un adulto, pero una vez conseguido lo solicitado, el niño no parece sentir la necesidad de ir más lejos. En cambio, la finalidad de la función interaccional

es establecer un canal de comunicación con otras personas, hecho de gran trascendencia en el desarrollo lingüístico pues constituye un requisito fundamental para el desarrollo del diálogo.

3.2.6 Elementos que constituyen las emisiones interaccionales

Podríamos subestimar la importancia de esta función si sólo tomamos en cuenta los elementos que la constituyen. No solamente encontramos que el número de elementos que la componen es muy reducido, sino también que estos elementos pueden incorporarse al sistema en otras funciones (ten, mira, por ejemplo, han de ser tarde o temprano empleados en la función reguladora); además, opciones del tipo "saludo" no parecen ofrecer mayores posibilidades de expansión: "hola" y nombres propios. Pero la importancia de esta función radica, más bien, en la orientación que le da al lenguaje; al abrir la posibilidad al diálogo se impulsa también el desarrollo de otras funciones, la personal, la heurística, la informativa.

3.2.7 La función personal: el lenguaje y la toma de conciencia de sí

El lenguaje en la función personal evidencia el conocimiento que el niño tiene de su persona en contraste con el mundo que lo rodea; es, por lo tanto, un factor importante en el desarrollo de la personalidad. En esta función se incluyen las opciones que expresan actitudes, emociones, interés en los ob-

jetos y personas que constituyen el universo del niño; todo lo que implique una muestra de la individualidad del niño frente al mundo del que ha ido diferenciándose.

Los experimentos realizados por R. Golinkoff nos indican que las capacidades perceptivas-cognoscitivas del ser humano le permiten, desde los pocos meses de nacido, captar acontecimientos de su medio. Dichos experimentos comprobaron que, a los cinco meses, el bebé presta alguna atención a lo que ocurre: mira hacia el lugar donde se está llevando a cabo una acción.³⁶ Pero la función personal no depende sólo de la captación de los objetos y actividades del medio, es necesario que el niño reaccione ante ellos, los "comente".

No se trata de una función comunicativa pues las reacciones que el niño traduce lingüísticamente no van dirigidas a nadie. Tenemos la impresión de que estos "comentarios" son un "pensar en voz alta", el niño dice lo que le viene a la mente cuando se enfrenta a un objeto o a un acontecimiento, sin más fin que el de registrar y catalogar los hechos. Pero lo anterior no implica que el niño sea un simple observador: al emplear el lenguaje en la función personal el niño participa en el mundo que lo rodea. Mostrar interés, placer, alegría, disgusto, sorpresa, etc.³⁷ son las formas que tiene el niño de participar en el mundo. Generalmente, estas reacciones parecen unidas pues para el niño, como para el adulto, la sorpresa, por ejemplo,

se da como un hecho agradable o desagradable. Muchas veces, tenemos que apoyarnos en la entonación y el gesto que acompaña la emisión para determinar la emoción que expresa el niño.

Por lo general, cuando el niño ve un objeto que le interesa, lo observa y lo señala al mismo tiempo que dice su nombre en una entonación neutra; es decir que no indica ni sorpresa ni placer ni disgusto. En esta opción se pueden citar como ejemplos: Elisa (1;7;14): "zapato", se inclinó y tocó los zapatos de un adulto; (1;8;16): "pantalón", toca y observa los pantalones de otra niña; (1;8;4): "cayó", cuando ve a un niño acostado en el suelo y al ver que alguien se cae. Cuando los niños se interesan en las ilustraciones de un libro señalan y dicen "mira" o el nombre del objeto o del animal en cuestión. Elisa (1;8) dice "mira, mira", "paleta", "niño"; R. (1;9) pronuncia "mira mú" al ver una ilustración de una vaca y V. (1;7) "queca" al ver una muñeca.

En ocasiones, el niño muestra alegría al reconocer objetos o animales conocidos y pronuncia el nombre (o simplemente "mira") en voz aguda y tono ascendente: Elisa (1;7-1;9) "pfo", "pato", "pez, pez", "mira, míralo, mira", "bebé, bebé". Registré sorpresa mezclada con placer en la emisión "Pablo, Pablo" que Elisa (1;8;4) pronunció el día que visitó la guardería un niño por el que sentía gran simpatía. El mismo día dijo "cayó" con sorpresa y disgusto (funciendo el entrecejo) al darse cuenta

de que se le había caído una pieza al juguete que tenía en la mano. Elisa (1;9), al ver al niño que le había pegado momentos antes, pronunció su nombre con una entonación que parecía indicar disgusto, queja, inquietud.³⁸ Era común que al verse en un espejo que se encontraba en un ángulo del "Cuarto de los bebés", los niños pronunciaran con gran regocijo "nene" o "nena" (Elisa, 1;8;4; V., 1;8; R., 1;9). Elisa (1;8;11) emite "Nena, ojo, ojo" cuando descubre que a la muñeca con que juega le falta un ojo.

3.2.8 Elementos del lenguaje adulto que constituyen la función personal

En la primera parte de la fase II, "mira" es la palabra que los niños pronuncian con mayor frecuencia pues la emplean en diversas funciones. En la personal, es el elemento que escoge el niño para acompañar el gesto de señalar; no representa la codificación de un proceso, funciona simplemente como un defctico. "Cayó" es el único verbo que se registró en la función personal que funcionara como tal: el proceso constituye el foco de la emisión, la relación subyacente es la de "acción".

En este estadio, el componente funcional cuenta con el mayor número de elementos, todos los sustantivos que el niño conoce los emplea, en algún momento, en la función personal. Ya se ha superado la etapa en la que se pensaba que un nombre propio o común no se empleaba con otro fin que el de denominar.

Halliday calificó esta función como lenguaje para aprender, lo que explicaría la riqueza de este componente, especialmente en sustantivos: el niño está catalogando todo lo que acaece; pero hay un gran número de emisiones constituidas por sustantivos que parecen negar esta finalidad intelectual que Halliday atribuye al lenguaje empleado en esta función pues más que producto del intelecto parecen serlo de la emoción.

Al definir esta función como lenguaje que expresa actitudes, emociones, interés en todo lo que constituye el mundo exterior; al calificar la emisión de "comentarios" de lo que acontece y excluir el aspecto comunicativo, enfrentamos el niño al universo. El papel del niño es siempre activo pero la relación que se establece entre ambos no es siempre balanceada. Cuando el niño mantiene la primacía, es decir, cuando emplea el lenguaje para aprender, está realizando una operación cognoscitiva, una actividad intelectual que Lenneberg ha llamado computación. En ocasiones, lo exterior tiene un impacto en el niño que lo deja anonadado, es entonces que se producen emisiones en la función personal con un gran contenido emotivo.

Según lo que hasta aquí se ha expuesto, la ausencia de verbos en esta función no puede deberse a la incapacidad del niño para tomar en cuenta los procesos (v. función personal 2^o estadio Fase II). La acción no representa el foco de las emisiones por constituir un medio más que un fin. Dicho de otro

modo, se analiza como cualquier otro rasgo (forma, color, tamaño, etc.) en el que el niño se basa para catalogar lo que retiene su atención: el animal ladra por lo tanto es perro; la acción lleva al sustantivo.

3.2.9 La función heurística

El lenguaje empleado en la función heurística le sirve al niño para explorar el medio, para aprender sobre todo lo que lo rodea. Los niños que observé empleaban "¿qué es es(t)o?"³⁹ en esta función investigadora. Oímos a Elisa (1;7;14) pronunciar por primera vez⁴⁰ "¿qué es esto?" ("quesesto") con sorprendente claridad en un momento en que era bastante común que redujera palabra de tres sílabas a dos: zapatos "patos".

"¿Qué es?" o "¿qué es es(t)o?" parece cumplir diferentes propósitos dentro de la función heurística. Es común que el niño lo emplee para preguntar el nombre de las cosas. Suponemos que éste es el fin cuando hay fundamento para asumir que el niño ha clasificado de antemano (como objeto o como animal, por ejemplo) el ente que investiga y sólo necesita saber su nombre. En estos casos, el niño se da por satisfecho cuando por toda respuesta se le da un nombre común. A diario se registraban ejemplos de esta modalidad de la investigación infantil, especialmente, cuando los niños miraban libros con ilustraciones de animales, de objetos de la vida diaria o jugaban con animales de plástico. Todos los niños solían señalar, uno por uno,

los objetos o animales al mismo tiempo que pronunciaban su nombre: "paleta", "gato", "pato", etc. Al encontrar algo cuyo nombre no sabían preguntaban "¿qué es es(t)o?". Generalmente se trataba siempre de los mismos objetos y animales, cabra, rinoceronte, calcetines, guantes.⁴¹

Cuando "¿qué es esto?" se empleaba con el fin de solicitar el nombre del objeto en cuestión, algunos niños repetían la contestación que se les daba. Estoy de acuerdo con Halliday en que practicar el lenguaje con el fin de aprenderlo no es una función del lenguaje, pero creo que, en muchos casos es posible calificar las repeticiones (o imitaciones) del niño como ejemplos de lenguaje en la función heurística pues no se trata de una práctica ni de una imitación automática sino del empleo del lenguaje con el fin de aprender: "esto, que sé que es un animal, se llama...".

Podemos hacer mención de que por lo menos dos casos en los que hay suficiente evidencia para concluir que "¿qué es esto?" no era una petición para que se indicara el nombre del objeto o animal que se señalaba. Elisa (desde los 1;8) preguntaba en cada sesión "¿qué es esto?" y señalaba la ilustración de un libro en la que aparecía un televisor y un elefante en la pantalla. Se verificó que el elefante era uno de los animales que aun niños menores o de lenguaje más atrasado que el de ella reconocían y cuyo nombre empleaban espontáneamente. Elisa misma

lo empleaba en la función personal por lo que asumí que la niña investigaba algo que no era el nombre del animal. No fue difícil, entonces, deducir que lo que pedía era que se le explicara la situación. Después de haber estado preguntando durante más de un mes "¿qué es esto?" cada vez que llegaba a la ilustración del "elefante en la televisión" se le explicó lo que representaba⁴² y Elisa no volvió a preguntar "¿qué es esto?" al volver a encontrar la ilustración (cosa que siguió ocurriendo en cada sesión).

El segundo caso se trata de un "¿qué es esto?" literal. A los 1;9 Elisa descubrió algo en una de las esquinas de la contraportada de uno de los libros de animales. Se trataba de un sello de aproximadamente un cm.² que representaba una catarina. Señalaba el insecto y preguntaba: "¿qué es esto?", a lo que se le respondía: "catarina" y se le animaba a que repitiera sílaba por sílaba la palabra, lo que hacía con gran gusto, para volver a preguntar casi inmediatamente o en la siguiente sesión "¿qué es esto?". Llegué a sospechar que se trataba de un juego hasta que después de cuatro sesiones tuve la impresión que la niña preguntaba literalmente "¿qué es esto?" y la palabra "catarina" no significaba nada para ella. En ese momento se le respondió "es una mosca que se llama "catarina",⁴³ Elisa repitió "mosca", no volvió a hacer la pregunta; posteriormente se registró "mosca" dos veces mientras observaba el insecto con interés (función personal).

Aunque el niño puede hacer muchas cosas con el lenguaje, es obvio que aún no cuenta con los elementos suficientes que le permitan diversificar las opciones que forman parte de su sistema lingüístico. En este estadio, "¿qué es esto?" es el único elemento con que cuentan los niños para investigar diferentes aspectos del medio. Podemos recurrir a un ejemplo más para ilustrarlo. Elisa (1;8;16) pregunta "¿qué es?" y señala la bolsa del investigador, que ya conocía.⁴⁴ Recibió como contestación: "Es mi bolsa"; como si no hubiera oído la respuesta, miró en otra dirección y señalando hacia donde estaban los libros dijo: "pato". No bien recibió el libro que solicitaba, volvió a señalar la misma bolsa por la que había preguntado segundos antes y dijo: "¿Qué es, qué es, qué es, qué es?". Puesto que Elisa sabía que se trataba de una bolsa y sabía a quién pertenecía, era obvio que estaba investigando otro aspecto de la bolsa, que para haberlo podido expresar hubiera necesitado elementos del lenguaje adulto que todavía no formaban parte de sus sistema lingüístico.⁴⁵

3.2.10 La función imaginativa

Esta es la función del lenguaje mediante la cual el niño crea su propio universo; es el lenguaje que le sirve para relacionarse con el mundo, pero no el que se le ofrece ya hecho sino el que él construye. No se trata, como en la función heurística, de aprender sobre las cosas sino de darles la forma que la imaginación dicte. Con sólo sustituir "palabras" donde Piaget

utiliza "gestos", podemos decir de la función imaginativa lo que él dijo del juego simbólico: "Esto no implica un aprendizaje sino la simple extensión gozosa de [palabras] conocidas."⁴⁶

Nos es posible distinguir dos tipos de lenguaje en esta función. Por un lado, las rimas, o simplemente las sílabas o palabras en secuencia rítmica; es decir, emisiones que no tienen contenido o cuyo contenido no se toma en cuenta; lo que importa es la musicalidad y, en ocasiones, los movimientos corporales que acompañan a este lenguaje. Por otro lado, observamos el lenguaje empleado para "fingir que..." Las palabras se emplean con el fin de crear un mundo ficticio en el que las cosas y las personas tienen el papel que les asigna el niño.

La mayoría de los niños que observé rara vez decían una palabra una sola vez, era normal que la repitieran sin importar cual fuera la función en que la empleaban: "este, este" (instrumental), "mira, mira" (personal).⁴⁷ Esta tendencia es mucho más marcada en unos niños que en otros, y en los niños que acostumbraban la repetición, ésta se acentuaba unos días más que otros. La urgencia de la petición, un mayor grado de emoción en la función personal pueden ser la causa de la repetición en una determinada emisión, pero se encuentran casos en que ésta llega a un punto que tenemos la impresión que el niño repite por el placer de oírse. Elisa, una de las niñas del grupo que más acostumbraba repetir, pronunció, en una ocasión, "mira" ocho veces corri-

das. Los dos siguientes ejemplos de lenguaje en la función personal⁴⁸ son muestra del tipo de repetición que no indica necesidad ni deseo de subrayar el mensaje; el niño parece simplemente dejarse llevar por el ritmo de la repetición: Elisa (1;8;4) "mira, mira, míralo, mira, mira, míralo"/ Elisa (1;9;12) "mírala, mírala, mira, mira, mírala". Elisa también solía repetir, por el placer que le causaba hacerlo, la vocal final de una palabra, la segunda, en un tono más agudo: "no^o", "ya^a", y continuaba repitiendo la palabra fuera de contexto. Este sentido del ritmo se evidencia más tarde (1;10;6 días) en la alternancia (el mismo día) de "el pez" y "pece", pues nunca había dicho "pece" hasta que con la adición del artículo "pez" se convirtió en bisílabo. La fascinación por el ritmo es también la causa de la atención que prestan cuando se les repite frases del tipo de "la araña, la araña que viene de España".⁴⁹

La acción que con más frecuencia fingían los niños era la de comer, ésta era provocada por las ilustraciones de galletas, chocolates, una paleta y un vaso de jugo en uno de sus libros favoritos. El ritual consistía en mencionar el nombre del alimento (con la excepción de los chocolates), entonces fingían que lo tomaban y se metían la mano en la boca o la acercaban a la boca de otra persona al mismo tiempo que fingían que comían ruidosamente. Tanto Elisa como Moni procedían del mismo modo con los alimentos cuyos nombres conocían, y cuando se trataba de los chocolates, ambas preguntaban "¿qué es esto?" y a continuación

ejecutaban el ritual. Igualmente disfrutaban cuando era un adulto el que fingía que dormía, comía, etc.; empleaban "más" (Elisa), "otra vez" (Moni) para que se repitiera la acción. Uno de los juegos-canciones preferido de todos los niños era uno en el que mencionaban una acción mientras fingían que la ejecutaban. En estas primeras etapas del "fingir que..." lo principal es el símbolo lúdico, la palabra acompaña la acción del mismo modo que el título que se añade al pie de un grabado lo explica.

3.2.11 La función informativa

La función informativa es el lenguaje empleado para comunicar a un oyente un acontecimiento del pasado que se evoca; para considerar que una emisión debe clasificarse dentro del componente informativo debe entonces cumplir con dos requisitos: contener la intención de comunicar información a un oyente, el contenido de la emisión debe ser una evocación.

Comparado con otros componentes, el lenguaje empleado en la función informativa tiene poca importancia en el sistema lingüístico infantil. En el primer estadio de la fase II, el lenguaje ocupa un lugar importante en la vida del niño, tanto en la satisfacción de sus necesidades como en el desarrollo de la inteligencia y de la afectividad. Sin embargo, el aspecto representado en la función informativa, tan importante en el lenguaje adulto y en la continuidad de las culturas, apenas empieza a apuntar en este momento del desarrollo.

Algunos investigadores afirman no haber encontrado rastros de esta función antes de los veintidós meses;⁵⁰ sin embargo, considero que las emisiones que se presentan a continuación son ejemplos de lenguaje empleado en la función informativa pues cumplen con los requisitos que establece la definición de ésta. Seis días antes de cumplir 1;8, Elisa informa al adulto que se le acerca: "pegó" al mismo tiempo que señala el lugar exacto donde se pegó o alguien le pegó. Diez días más tarde, señala a un niño y dice "pegó/pegó/pegó" (se confirmó que el niño le había pegado). Transcurridos unos minutos, vuelve a decir "pegó". Se refiere por tercera vez al incidente: señala nuevamente al niño que le había pegado y dice "pegó/pegó". A los 1;9;12 volvió a transmitir la misma información diciendo esta vez "me pegó".⁵¹ Como informativa también he clasificado "pipí", emisión que V. pronunció a los 1;8 cuando regresó al "Cuarto de los bebés" después de haber ido al baño. V. gritó esta palabra al mismo tiempo que se levantaba el vestido.⁵²

Son pocas las emisiones registradas antes de los dos años que, después de un análisis cuidadoso, pueden calificarse de informativas pues aunque contengan información nueva para el oyente, no se da la evocación, el niño sólo maneja los datos que tiene ante sí. Tomemos el caso de "ya" y "ya no", emisiones con las que Elisa (1;9;12 y 1;9;15 respectivamente) informaba al adulto que la acompañaba que había terminado el "trabajo" que estaba realizando. A pesar de la intención de comunicar

información que supone el oyente no posee, la emisión no es producto de una evocación, por lo tanto no responde a la definición que se ha dado de la función informativa.

A los 1;10, R. se acercó al adulto que se encontraba en el "Cuarto de los bebés", señaló a otro niño y sonriendo susurró: "popó"⁵³. En esta emisión, como en las que se acaban de citar, falta la evocación. De la función informativa tiene la intención comunicativa y de la personal, el aspecto de "comentario" sobre el mundo exterior. Estas y otras emisiones que son medio-informativas por poseer sólo una de las características de la función informativa se analizarán con más detalle en la sección "Anatomía de la función personal".

Los ejemplos de lenguaje empleado en la función informativa representan una porción mínima del sistema lingüístico del niño en la fase II; esta relación entre los componentes se modifica, y en el sistema adulto, el lenguaje para transmitir información evocada se convierte en uno de los más importantes. ¿Por qué el niño tarda en comunicar hechos que puede codificar lingüísticamente puesto que lo hace cuando emplea el lenguaje en otras funciones? El que el niño no informe sobre acontecimientos del pasado tampoco puede deberse a que la memoria sólo funcione a corto plazo⁵⁴ pues por su actitud demuestra que recuerda lo que pasó; además, es capaz de contestar preguntas referentes al hecho sobre el que no informa.⁵⁵

Creo que el niño que se desarrolla normalmente está continuamente dedicado a la construcción de su mundo. Egocéntricamente se enfrenta a los hechos que lo rodean; en una determinada situación puede sentir necesidad de algo y para satisfacer esta necesidad emplea el lenguaje en la función instrumental; es decir, le da forma lingüística a "quiero...". En otras ocasiones por las razones que ya se indicaron, quiere que una persona ejecute una determinada acción; al expresar lingüísticamente este deseo está empleando el lenguaje en la función reguladora. En otros momentos, el niño se encuentra frente a un hecho que le interesa, le sorprende, le agrada y expresa su reacción lingüísticamente; en este caso emplea el lenguaje en la función personal. En esta concepción del niño en el centro de un universo en el que el acontecer es continuo, es natural que no veamos mucho lugar para la función informativa. Para que ésta surja es necesario que el niño sea capaz de sustraerse de este medio en que se encuentra inmerso, que el lenguaje no sea únicamente provocado por los hechos concretos que presencia; cuando esto ocurre, el lenguaje puede emplearse para evocar hechos del pasado.⁵⁶

3.2.12 El diálogo

Del mismo modo que la función informativa es intrínseca al lenguaje, es decir, no existe independientemente de éste, el diálogo es un fenómeno de interacción constituido por formas

exclusivamente lingüísticas. En sus comienzos, el diálogo se reduce al intercambio de una pregunta y una respuesta o de una aseveración y un comentario relacionado. Aunque algunos de los niños observados eran capaces de concentrar su atención en láminas o en "trabajos", no era posible retener la atención de esos mismos niños por un tiempo comparable si sólo se empleaba lenguaje,⁵⁷ lo cual constituye una razón fundamental para que los diálogos no tengan una duración mucho mayor de la ya indicada.

Cuando al niño se le asigna, en el diálogo, el papel lingüístico que le obliga a responder a una pregunta, lo asume en los casos que se indicarán a continuación. Los niños que estudié contestaban sí o no a preguntas siempre y cuando entendieran la palabra clave.⁵⁸

Adulto: "¿Vamos a jugar?" Elisa (1;8;11): "Sí"/Adulto: "¿Quieres un 'trabajo'?" Elisa (1;8;14): "No"/Adulto: "¿Quieres un libro?": R.(1;9): "Sí".

También registramos respuestas a la pregunta "¿qué es?" o "¿qué es esto?" que el investigador empleaba indistintamente: Elisa (1;8;18): "Jugo"; "vaca"; "casita, casita, casita, casita"; (cantándolo). En ocasiones, los niños respondían sin vacilar, pero daban una respuesta incorrecta: Elisa (1;7;10) "vaca" (es un perro). Cuando son un poco mayores los niños dan un nombre incorrecto cuando se trata de animales poco comunes y, en esos

casos, dan el nombre de otro parecido: "caballo" en vez de "cebra", por ejemplo. "Tenedor" no es una de las primeras palabras que aprenden los niños, al preguntársele "qué es", ofrecen el nombre de otro objeto que puede considerarse pertenece al mismo campo semántico: Elisa (1;7;10): "cuchara"; V. (1;7): "taza".

Entre las preguntas pronominales que los niños contestaban correctamente, siempre y cuando la respuesta formara parte de su sistema lingüístico, estaba "¿qué pasó?"; Elisa (1;8;14): "ca-yó". En cambio, los niños no daban muestra de entender "quién". Adulto: "¿Quién es esa niña?"; Elisa (1;8;4): "ahí". La dificultad que presenta este interrogativo se evidencia todavía a los 1;10 cuando refiriéndose a una persona dice: "¿qué es esto?" y contesta ella misma: "Esta, Valeria".

Todas las respuestas registradas a la pregunta "¿Dónde está...?" son correctas; Adulto: "¿Dónde está (el pitufo)?" Elisa (1;8;4): "Ahí"(señala el lugar); Adulto: "¿Dónde están los zapatos?" Elisa (1;8;18): "Aquí; acá" (los toca). Se obtuvieron los mismos resultados con otros niños de la misma edad, lo cual no es sorprendente si pensamos que el locativo es uno de los primeros conceptos que forma el niño. A pesar de ello, sospecho que los niños no entendían la forma lingüística "dónde" y que las respuestas correctas se deben a hábitos que se inician antes de que el niño entre en la fase II del desarrollo. Antes de que emitan palabras, al oír el nombre de un objeto o de una persona que conoce, el niño dirige la mirada hacia el objeto o persona que se menciona. En la

etapa que analizo, el niño reacciona al sustantivo que contiene la emisión que escucha (sin necesariamente tomar en cuenta el interrogativo), lo localiza y acompaña la acción de la palabra "ahí". Es por ello que también se encuentra "ahí" o "allí" como contestación a preguntas con el interrogativo "quién" (v. supra. p. 182). A los 1;11, Elisa continuaba reaccionando de la misma manera a pesar del gran avance que se observaba en su sistema lingüístico. Al preguntársele "¿Cómo está Amanda?"⁵⁹ contestó "a casa". Se le repitió la pregunta para verificar si había oído bien y contestó lo mismo con el mismo aplomo.⁶⁰

El diálogo, nos dice Halliday, implica tanto asignar como aceptar un papel lingüístico; al obedecer una orden, el niño muestra que ha aceptado un papel en la interacción, pero para los fines de esta investigación sólo necesito ocuparme de la conducta que va acompañada de lenguaje. En estos casos, el niño obedece y al hacerlo emplea palabras que contiene la emisión del adulto. Adulto: "No lo toques, eso no"/Elisa (1;8;4): "Eso no" (y no toma el objeto que quería tomar). Niños como E. que solían repetir continuamente aun en casos en que era obvio que no entendía la palabra que repetía, solían hacer lo que se les ordenaba mientras repetían una palabra de la orden que se les había dado: Adulto: "ve a buscar esos animales"; E.: búscá/búscá/búscá.⁶¹

En ocasiones, el niño puede dar respuesta lingüística al gesto de un adulto, el fin del cual ha sido establecer una relación. Esto indica que ya el niño ha interiorizado los principios del diálogo, reconoce el inicio de una relación y da muestras lingüísticas

de que mantiene el canal abierto. Elisa (1;8;4) sonríe y dice pe-
lo cuando el investigador se acerca y le acaricia la cabeza.

El niño puede ser el que inicie el diálogo pero los recur-
sos con que cuenta para hacerlo son sumamente limitados. "¿Qué es?"
y/o "¿qué es esto?" son las únicas formas del sistema lingüístico
del niño que exigen una respuesta lingüística; en otras palabras,
éste es el único modo que tiene el niño de asignar un papel en el
diálogo. Aunque considero que la función interaccional tiene una
relación directa con el desarrollo del diálogo, en esta etapa aún
no asigna un papel lingüístico, es decir; no se trata de iniciar
un intercambio.⁶²

3.3 Análisis segunda parte fase II

He insistido a través de la presentación de la primera par-
te de la fase II que después de los 1;9⁶³ se empiezan a anunciar los
cambios que hacen que, a partir de los 1;10, el lenguaje infantil se
asemeje cada vez más al lenguaje adulto. Lo más llamativo, en lo que
a vocabulario se refiere, es la aparición de los verbos en los luga-
res en que antes el niño empleaba sustantivos: "abre", en la función
instrumental y reguladora (Elisa, 1;9;12 y 1;9;15 respectivamente).
"dámelo" en la función instrumental para pedir un objeto (Elisa, 1;9;12)

Quizás de mayor trascendencia sean los cambios que se obser-
van en el empleo mismo del lenguaje. El niño sigue usando el len-
guaje en las funciones que se han presentado pero además, se en-
cuentran emisiones que aunque no muestran ningún cambio revolucio-
nario, en cuanto a estructura gramatical se refiere, un análisis
funcional revela que el niño demuestra un nuevo tipo de interés
en los acontecimientos, ya sea él u otra persona el protagonista

de los mismos. Observa e indaga sobre lo que ocurre a otros: Elisa (1;9;12) dice "mira Raúl" y señala el golpe que este niño se dió en una rodilla; a los 1;10 pregunta "¿qué pasó?" cuando oye un ruido o ve llorar a otro niño. Los niños emplean también el lenguaje (con formas que, en ocasiones no son más avanzadas que las del estadio anterior) para indicar que les interesa participar en las actividades que están teniendo lugar: Elisa (1;9;15) emplea "yo, yo"; Moni (1;10;19), "a mí también", "yo también".

Esta mayor atención a lo que ocurre en el entorno (que no podría darse sin un desarrollo de la capacidad perceptiva)⁶⁴ se irá reflejando gradualmente en los elementos que constituyen las emisiones. Es por ello que además de describir el empleo funcional de las emisiones, investigaré la función semántica de los elementos que la constituyen y la clase de palabra del lenguaje adulto que se emplea para expresar estas funciones.

3.3.1 La función instrumental (objetos/servicios)

En este segundo momento de la fase II, el vocabulario aumenta rápidamente y, a diario, nuevos sustantivos se emplean en la función instrumental⁶⁵ con el fin de obtener el objeto mencionado: Moni(1;10;18); "hojita", Elisa (1;10;6); "libro", "cojín". Al mismo tiempo, se empiezan a observar sustantivos acompañados del artículo (aunque no consistentemente). Elisa (1;10;6); "el pez, el pez"; Moni (1;11;14); "el libro"; Moni (1;11); "uno moco" (para pedir un

Kleenex). Uno de los últimos ejemplos del demostrativo empleado en esta función ha sufrido una modificación pues aparece acompañado de otra palabra: "ese sí" (Moni 1;10;16). La frecuencia con que se observa "dámelo o dame", "a ver", "a verla" en ambas niñas anuncia el aumento del empleo de verbos con fines pragmáticos.⁶⁶

A los 1;10;2, Elisa produce una larga serie de emisiones constituidas por lo que podemos llamar proto-estructuras; es decir, emisiones en las que aparecen secuencias de palabras relacionadas, de las cuales todavía no puede decirse que formen una unidad estructural ni melódica. Elisa intenta que vuelvan a mostrarle una lámina de un niño que está llorando porque se cayó.⁶⁷

"a ver/ lloró/ a ver/ lloró/ a ver/ lloró"

"a ver/ a ver/ a verlo"

"lloró/ lloró/ lloró"

"a ver/ lloró/ cayó/ a cayó/cayó"

"a ver/ cayó/ cayó/ cayó"

"niño/ cayó/ a ver/ cayó"

"niño/ niño/ niño/ niño"

"a ver/ niño/ a ver/ niño/ cayó/ cayó e cayó/ e cayó/ e cayó"

"a ver/ a ver/ a ver/ a ver/ a ver/ a ver"

Quizás "a ver" no constituye más que una fórmula que la niña ha descubierto para conseguir que le muestren lo que quiere ver, pero la combinación de "a ver" con "a verlo" demuestra que aunque está aún lejos de poder usar "lo" productivamente, ya se ha dado el primer paso hacia ello: lo ha descubierto, ha captado que forma una unidad con el verbo (del mismo modo que el artículo defi-

nido empieza a formar una unidad con el sustantivo y "pez" se ha convertido en "el pez"⁶⁸.

Aunque el móvil de las anteriores emisiones es totalmente práctico, conseguir que le muestren una determinada lámina, podemos distinguir en ellas dos tipos de componentes, el puramente instrumental que no varía (a ver) y el que identifica la lámina en cuestión, para lo cual se emplean todos los elementos con los que construiríamos una oración completa (y compleja) en el lenguaje adulto, niño, cayó, lloró: "A ver el niño que se cayó y lloró" o "el niño que lloró porque se cayó."

Naturalmente que en las emisiones citadas no hay ningún tipo de coordinación, lo único que tratamos de subrayar es el largo camino que ha recorrido el niño desde que empleaba "ese" como simple prolongación del gesto hasta llegar a este momento en que percibe tres aspectos (no coordinados aún) de una situación: que se trata de un niño, que el niño se cayó, que el niño lloró.

Antes de la aparición de esta serie de emisiones, Elisa había empleado "niño", "lloró" y "cayó" en otras funciones, principalmente en la personal o como respuesta a, "¿qué es?" o "¿qué pasó?". "Cayó" es uno de los primeros verbos que emplean todos los niños que he observado, tanto para referirse al proceso como para describir a una persona que está acostada en el piso (Elisa 1;8;4).

Vimos que para los primeros servicios que el niño demandaba empleaba sustantivos: "agua" para que le abrieran la llave, "mano" para pedir ayuda para bajar o subir de un lugar alto, pero los primeros verbos del sistema no tardaron en aparecer con el fin de solicitar un servicio: "abre, ábrele".

Esta es la función en la que se observa el mayor número de emisiones cuya forma es, sino exacta a la del lenguaje adulto sí muy parecida a ésta. A los 1;11, Elisa empleó "¿sacas?" (entonación ascendente) para pedirle a un adulto que le sacara unos chicles de una caja. A los 1;11;10, empleó "¿me lo prestas?" (aunque una hora más tarde sólo dijo "¿prestas?"), además de "¿me das eso?" y "¿me lo abres?". A pesar de la complejidad que revelaría un análisis gramatical de estas últimas emisiones, creemos que la diferencia que existe entre "¿sacas?" y "¿me lo prestas?" es la misma que suponemos existe entre "pez" y "el pez" (que a su vez es como la que existe entre "fante" y "elefante"). No se trata de una creación, no es la aplicación de reglas lo que lleva a este aparente mayor complejidad. Se trata, en todos los casos citados, de una mayor captación debido a la maduración. Consideramos estas emisiones como emisiones de una palabra en lo que a complejidad sintáctica se refiere.⁶⁹

La función instrumental es la que Halliday denominó la función "yo quiero..."; sin embargo, al menos en español, este verbo

aparece muy tardíamente (muy cerca de los dos años en Elisa y en Moni) y ambas niñas lo empleaban con muy poca frecuencia: Moni (2;1): "yo quiero unolibro" y "yo quiero uno martillo , yo quiero uno martillo". Observé que a los 1;11 Elisa lo usaba en emisiones del tipo "quiero dormir". En lo que a la opción negativa se refiere, hacia los 1;10, ambas niñas emplean consistentemente "ya no" para indicar que ya no quieren un objeto o continuar realizando una actividad.

3.3.2 La función reguladora.

Al desarrollarse el sistema lingüístico, encontramos que el niño emplea nuevos verbos para controlar la conducta de otro: Elisa 1;10;17 emplea "quítate" y a los 1;11;10, "llora, llora, tú", "tú cállate"; Moni (2;0) dice "no vayas", "toma", "aquí, aquí, ponga". Obsérvese que se emplea el pronombre tanto antepuesto como pospuesto al verbo y el locativo (aquí o allá) que hace las órdenes más específicas.

En el transcurso de la etapa que describimos, empiezan a unirse dos palabras, cada una de las cuales (a diferencia de emisiones como "me lo prestas") representa un concepto. En el caso de Moni (2;0): "siéntate allá" además del verbo, que ya habíamos empleado en la etapa anterior, se incluye el concepto del lugar donde tiene que ejecutarse la acción, concepto que se traduce en el locativo "allá". En la emisión "cuento/ cuento/ ven" lo nuevo es que Elisa (1;11;10) une dos órdenes. Una la

representa el verbo "ven", que en la etapa anterior habíamos visto empleado tanto en la función interaccional como en la reguladora;⁷⁰ la otra está representada por un sustantivo: "cuento", con el que pedía a la persona a quien se dirigía le leyera el cuento que mostraba, estrategia que ambas niñas empleaban frecuentemente cuando querían que el adulto dibujara o cantara algo.

3.3.3 La función pragmática

Las expansiones del sistema no se limitan a progresos en el vocabulario y en la estructura gramatical de las emisiones en las dos funciones mencionadas. Surgen emisiones, que igual que las de la función instrumental y la reguladora, tienen un fin práctico. Se trata de conseguir algo, pero este algo ya no se limita a un objeto o un servicio (función instrumental) o a la ejecución de una acción que el niño observa o en la cual también puede participar (función reguladora). Se trata de conseguir que se le permita participar en un determinado acontecimiento; el niño quiere hacer algo y emplea el lenguaje para anunciar su deseo y reclamar el derecho a realizarlo.

Las primeras muestras del lenguaje para conseguir intervenir en lo que acontece en el medio se limitan al empleo del pronombre personal: Elisa (1;9;15) quiere subir a una tarima y saltar a un colchón como lo están haciendo otros niños del grupo y grita:

"yo". E.R. (1;9;23) dice "a mí también" y Moni (2;0;29) "yo también" con el propósito de lograr lo mismo. Moni (1;11,21) empleó el mismo día "a lavar" para indicar que quería ir a lavarse las manos y "agua, agua, yo" mientras levantaba la jarra que llevaba pues otros niños no le permitían acercarse al lavabo. En ocasiones, los niños no sólo reclaman el derecho a intervenir sino que prohíben que otros intervengan: Moni (1;10;27) dice "yo solita" cuando alguien empieza a realizar la misma tarea que ella y el mismo día pronuncia "no, yo pinto" para indicar que no quiere que la maestra la ayude.

En el empleo del lenguaje con esta nueva finalidad, los elementos que componen las emisiones corresponden a diferentes clases de palabras del lenguaje adulto pues sólo mediante una mayor riqueza gramatical es posible expresar las diferentes facetas de las opciones con que cuenta ahora el niño. Observamos verbos para indicar la acción que se desea realizar, pronombre ("yo") cuando el niño siente que está al margen de la actividad que desea realizar y reclama que se le incluya en ella; adjetivo (solita) para establecer que es el único que va a intervenir en la actividad en cuestión. Como en las primeras muestras de lenguaje que se analizaron, el aspecto que constituye el foco de la expresión determina la forma de la misma.

En este momento en el que el niño parece ganar conciencia de sus posibilidades de acción y verbaliza sus deseos de asumir un papel

activo en el mundo que lo rodea, me he topado también con emisiones cuya finalidad es invitar a otra persona a participar. En la primera etapa de esta fase, hice notar que el niño daba órdenes, que llamé desinteresadas pues no se beneficiaba con la ejecución de las mismas ("sientate") o pedía que otra persona (en general, un adulto) ejecutara una acción en la que él participaría también ("vamos"). Ambos tipos de regulación de la conducta de otros anunciaban el hecho que el "tú" y lo que a éste se refiere empezaban a estar representados por los elementos que forman las estructuras gramaticales de las emisiones.

Elisa (1;11;10) empleó "tú también" para invitar al adulto que la acompañaba a hacer lo mismo que ella hacía: comer. Las siguientes emisiones, que Moni pronunció a los 2;0 en el orden que se indica y sin que ningún otro hablante interviniera, demuestran que el niño reconoce que otras personas no sólo representan un posible instrumento para la satisfacción de sus necesidades, sino un agente a quien puede invitar a tomar parte de sus actividades:

"Ven (toma al adulto de la mano y lo jala)

"Plátano" (toma una pieza de un rompecabeza que representa un plátano y se lo da)

"tú come/ eso" (le da uvas del mismo juego)

"toma" (le da una pera)

"aquí/ aquí/ ponga" (indica el lugar del rompecabezas en que debe poner la pera).⁷¹

Me interesa señalar que tanto las emisiones que se centran en el "YO quiero participar" como estas últimas que indican "yo quiero que TU participes" son resultados de una misma actitud: el niño descubre que puede intervenir en su entorno empleando el lenguaje. Las necesidades del niño son cada vez más complejas y se relacionan cada vez con un mayor número de objetos y de personas de su medio; por ello, no siempre es posible formularlas en los sencillos términos que observamos en la primera parte de la fase II: "acción", "objeto deseado". Al aumentar la complejidad de las peticiones del niño es necesario incluir elementos que especifiquen la acción, por ejemplo, empleando un locativo cuando lo que se interesa es enfatizar el lugar de la acción (siéntate allá). Aparecen emisiones cuyos componentes no se refieren ni a la acción que exigen ni al objeto deseado. Los elementos que componen estas emisiones describen un estado no satisfactorio que es el que motiva a plantear la demanda. A continuación presentamos dos emisiones que ejemplifican este tipo de petición.

Moni (nueve días antes de cumplir los dos años) entra al baño donde se encuentra la maestra atendiendo a otros niños, le muestra las manos y dice: "está sucia". Hace una pausa de dos segundos y agrega: "abre", verbo que había empezado a sustituir "agua, agua" para pedir que le abrieran la llave del agua.

Elisa (1;11) dice "no, rompió" al mismo tiempo que rechaza la hoja de un cuaderno que se le ofrece. La hoja que no acepta

es una que se acaba de arrancar de un cuaderno pero lo que quiere Elisa es el cuaderno; su deseo es claro pues después del rechazo verbal de la hoja toma el cuaderno y lo jala.

Estos son los primeros ejemplos que encontramos de lenguaje indirecto en el sistema lingüístico de ambas niñas. La emisión de Moni es especialmente reveladora en cuanto a la génesis de este tipo de lenguaje, Moni no tenía las manos sucias, su deseo era jugar con agua y había descubierto la forma indirecta de conseguir lo que deseaba: que se le abriera la llave del agua, ya que esto generalmente se le negaba cuando lo pedía directamente "agua, agua" o "abre".

La emisión de Elisa arroja luz a otro aspecto del desarrollo del lenguaje: el de la expresión lingüística de la casualidad. Se comprobó que en esta etapa, el niño ni emplea ni entiende formas lingüísticas que expresen causa (porque, por qué). La primera respuesta a un "por qué" que demostrara que el niño entendía que se le pedía que al responder ofreciera el motivo de la acción mencionada, la encontré en una etapa de mayor desarrollo que la que ahora es objeto de este análisis.⁷² Sin embargo, la emisión de Elisa hace pensar (como nos sugiere Piaget) que antes de que el niño entienda y emplee la forma lingüística "porque" o "¿por qué?" posee la categoría de la casualidad.⁷³

En el plano funcional existe una estrecha relación entre las primeras emisiones que clasificamos como instrumentales o regula-

doras y estas últimas de mayor complejidad cognoscitiva y lingüística, la base de todas ellas es pragmática. Emplearé el término pragmático (que sugiere Halliday) para describir todas las emisiones de los tipos a los que me he referido en esta sección, pero reguiré utilizando los términos "instrumental" y "regulador" para referirme a emisiones tanto del lenguaje infantil como del adulto que pertenecen a este componente del sistema y expresan peticiones directas de complejidad similar a las que se observan en la etapa inicial de la fase II. La permanencia de estas funciones básicas en el sistema lingüístico puede explicar la aparente inconsistencia del lenguaje infantil a fines de la fase II y principios de la siguiente fase en la que el niño avanza en el aprendizaje del lenguaje adulto. Junto con las emisiones cuya forma ya ha alcanzado o se acerca rápidamente a la del lenguaje adulto (Moni, 2;0;5: "llevo el libro", "no sientes") se observa lo que parece ser una regresión del lenguaje; es decir, emisiones con el grado de complejidad propio de estadios de menor desarrollo. En ocasiones, en la producción del niño, como en la del adulto, encontramos emisiones de una palabra para expresar lo que en otras ocasiones se expresa con un mayor número de palabras: un adulto puede expresar sus deseos con sólo decir: "fuera", "largo", "pan". Moni (2;0) con la jerga en la mano únicamente dice "palo" para pedirlo cuando quiere trapear. Hay momentos en que el mensaje queda claro con solamente incluir

en la emisión el elemento que exprese la relación semántica "acción" u "objeto deseado"; entonces, volvemos a emplear el lenguaje en sus funciones básicas.

3.3.4 Función heurística

Hemos visto los grandes cambios cognoscitivos y lingüísticos que empiezan a notarse una vez que el niño se acerca a los 1;10. Sería de esperarse que al ampliarse el universo del niño debido, en parte, a su mayor intervención en los acontecimientos de su medio, y con las posibilidades de intercambio que abre el diálogo, la expansión del componente heurístico fuera, al menos, comparable a la de las otras funciones ya presentadas. Sin embargo, aun en el caso de Elisa, una niña cuya curiosidad era muy superior a la de todos los otros niños observados, la expansión de este componente es apenas perceptible en el sentido de que no aumentan las opciones que le permitirían investigar el medio con mayor eficacia. El principal instrumento continúa siendo "¿qué es?" o "¿qué es esto?"; sin embargo, lo que es notable, según se verá a continuación, es el enorme aumento en la frecuencia de empleo de esta opción además de las formas como la emplea.

A partir de 1;10 Elisa emplea "¿qué es?" casi exclusivamente a pesar de que la primera vez que se registró esta opción empleó "¿qué es esto?" y así siguió haciéndolo consistentemente. El aumento en la frecuencia de uso de esta emisión no sólo se debe a una mayor curiosidad de la niña por los objetos que la rodean,

sino también a que ha empezado a usarla, en dos formas nuevas: para preguntar cuando sabe perfectamente el nombre del objeto en cuestión y para preguntarse ella misma y después ofrecer la respuesta correcta.

A partir de 1;10 seguimos observando el empleo de "¿qué es?" para preguntar nombres que no sabe. Elisa (1;10;2) menciona todos los nombres de los animales que aparecen en el libro que mira, al llegar a la ilustración de los cerdos pregunta: "¿qué es?"⁷⁴ Pero el mismo día señala un pescado en un libro y dice: "¿qué es esto?", "¿qué es?". "Pez" era una de las palabras que empleaba con notable frecuencia; al comenzar la sesión había señalado la misma ilustración mientras decía: "pez, mira pez", y cuatro días más tarde emplearía esta palabra con artículo: "el pez, el pez", en función instrumental. Sigue empleando "¿qué es esto?" y "¿qué es?" cada vez con mayor frecuencia, al mismo tiempo que señala objetos y animales que conoce perfectamente, pero no es evidente, como en el caso del elefante en el televisor y cuando preguntaba por la bolsa (v. supra, pp.) el aspecto que puede estar investigando. Al principio de la sesión a que me refiero, Elisa (1;10;2) primero decía el nombre del animal que señalaba y después preguntaba qué era: "fante" (elefante)/ "¿qué es?".

En la misma sesión se observó que había generalizado una rutina que consistía en preguntar y contestarse ella misma: al ver una lámina de un niño que lloraba dijo: "¿qué es esto?/ lloró/

lloró/ cayó/ niño/ cayó/ niño/ cayó/ niño/ cayó".⁷⁵ Esta rutina parece convertirse en juego; el mismo día se registró: "mira, ¿qué es?/ jabón/ jabón/ este es jabón", "¿qué es esto?/ toalla; toalla/ toalla".

A los 1;11 se observa una nueva modalidad de este juego-rutina; Elisa incluye al adulto, (como cuando se inició el "¿qué es esto?") y le dirige a él la pregunta:

"¿Qué es?" repite con el adulto: "rinoceronte"

"¿Qué es?" espera la contestación del adulto y repite después:
"castor".

"¿Qué es?" (se trata de un pavo real) repite "pavo" después que ha oído el nombre completo, trata de pronunciar real: "roa, roa" y desiste.

"¿Qué es?" sin esperar la respuesta dice: "tigre", "camello".

"¿Qué es?" repite después del adulto: "cuervo".

"¿Qué es?" contesta antes de oír la respuesta: "caballo"

"la cola" muestra la cola del caballo

"lobo" (es una cebra)

"¿Qué es?" se le dice que es un león marino pero no parece interesarse y no repite.

"Araña"/"¿qué es?" (no se trataba de una araña)

En esta serie de emisiones, se resume casi todo lo que se ha señalado sobre "¿qué es?" y "¿qué es esto?": es una fórmula para iniciar el diálogo, casi la única con que cuenta el niño en

esta etapa para investigar lo que le interesa; en ocasiones, parece que la emplea como juego lingüístico, pero vuelve a recuperar el carácter interactivo; aunque no necesita del adulto (en los casos en que sabe la respuesta) emplea esta forma lingüística para incluirlo en su mundo.

Ninguna de estas emisiones se refiere a la hipótesis aquí presentada sobre la posibilidad de que el niño se interese en aspectos de objetos, animales o personas, que ya conoce y que emplee "¿qué es esto?" porque en su sistema lingüístico no existe otra opción que le permita abordar el tema; pero en otras sesiones, se han registrado emisiones que hacen pensar que éste es el caso. Elisa (1;10) pregunta "¿qué es?" y muestra un elefante, animal que conoce perfectamente. Se le contesta "elefante" a lo cual responde: "circo/ aplaude".⁷⁶

Me refiero continuamente a Elisa para ilustrar el lenguaje empleado en la función heurística porque, como se indicó antes, es la niña más curiosa del grupo por lo que su lenguaje nos ofrece un número de emisiones lo suficientemente grande como para intentar la verificación de las hipótesis referente a esta función. Sin embargo, he constatado que los niños en los que este componente no tiene la importancia que tiene en el sistema de Elisa, emplean "¿qué es?" o "¿qué es esto?" del mismo modo que lo emplea Elisa, sólo que con muchísima menos frecuencia. E.R. (1;10) ha

pedido un libro, se le entrega, lo mira y pregunta: "¿qué es esto?/ ¿qué es esto?"⁷⁷ Moni (1;11;23) pareció sorprenderse al descubrir que la casita de madera que tenía en la mano era una caja y podía levantar el techo-tapa. Cada vez que lo hacía decía: "¿qué es esto?". El mismo día observamos el carácter heurístico del "¿qué es esto?" de Moni: tomó una pieza del rompecabezas que hacía y se preguntó: "¿aquí?/ ¿qué es esto?/ ¿aquí?/ así", y colocó la pieza. Este ejemplo apoya mi hipótesis: debido a la pobreza de opciones en este componente del sistema lingüístico infantil, el niño emplea esta forma interrogativa cuando investiga cualquier aspecto de la realidad.

Observé el empleo de "¿qué es (esto)?" en relación con personas en tres ocasiones y los tres ejemplos tienen algo en común. Elisa (1;9;15) señala a un amigo que estaba de visita en la guardería en ese momento y dice: "¿qué es esto?". Un día antes de cumplir 1;10, señala a una de sus compañeras y dice "¿qué es esto?/ Esto Valeria". A los 1;10;17, señala a Es. que conocía muy bien y dice "¿qué es?". En los tres casos, Elisa se dirigía a niños, que por diversas razones habían llamado siempre su atención.⁷⁸

A lo anterior es posible contraponer el único ejemplo de "¿quién es?" registrado antes de los 1;11. El mismo día que Elisa empleó "¿qué es esto?/ Esto Valeria" (un día antes de los 1,10) se le acercó una niña, que por ser un poco mayor y trabajar la mayor parte del tiempo en un cuarto contiguo, conocía menos y cuyo

nombre probablemente no sabía; Elisa la señaló y dijo "¿quién es?". No puedo avanzar ninguna hipótesis a partir de un número tan reducido de ejemplos como el que se ha presentado, pero la diferencia que he señalado entre los contextos en que aparecen las dos formas, invita a investigar si otros niños también emplean estos interrogativos para codificar diferentes significados que perciben y que el lenguaje adulto expresa con diferentes formas lingüísticas (¿cómo se llama?, por ejemplo. Esto indicaría que el niño llena las pocas formas que ha captado de su medio lingüístico con significados que el lenguaje adulto transmite con formas que aún no forman parte de su sistema.⁷⁹

A los 1;11;10 Elisa empleó el interrogativo "quién" con el fin de investigar sobre la identidad de una persona a quien conocía pero que en ese momento parecía confundir con otra.⁸⁰ Ese mismo día empleó dos veces "¿quién es?/papá"; "¿quién es?/perro". Desde el punto de vista del lenguaje adulto, el primer empleo de "quién es" se juzgaría como correcto mientras que el segundo se calificaría de incorrecto. Pero si analizamos las emisiones colocándonos en el sistema mismo del niño, descubrimos la consistencia en el empleo de ambas: tanto cuando se refiere a "papá" como cuando se refiere al perro, el significado es el mismo, se trata de la identidad de los dos "personajes" que la niña observa en un libro de ilustraciones.

El uso de "qué pasó" se ha generalizado y se emplea con-

sistentemente para investigar la causa de situaciones anormales, principalmente un ruido muy fuerte o el llanto de un compañero. "Porque" y "por qué" no forman aún parte del sistema lingüístico de los niños en esta etapa del desarrollo: ni los produce ni los entiende, pero con el empleo de "qué pasó" Elisa hace alusión a la causa de los fenómenos que observa: a los 1;10;9 lo dice cuando oye un ruido; después de una pausa añade "silla///se cayó". Hace otra pausa y vuelve a repetir: "silla/ se cayó", "silla / se cayó", "silla / se cayó". En esta etapa también emplea "qué pasó" cada vez que oye o ve llorar a un niño. A los 1;11, al preguntársele que pasó cuando un niño entra al "Cuarto de los bebés" llorando contesta indicando lo que supone es la causa de la situación que observa: "Abraham cayó".⁸¹

Insisto en la ausencia del interrogativo "dónde" a pesar de que su correlativo, el locativo "aquí/ahí" se emplea con frecuencia en otras funciones (desde la etapa anterior) y también como respuesta a la pregunta "¿quién es?". Ocho días antes de cumplir los dos años, Moni respondía correctamente a "dónde está"⁸² y empleaba "allá" para indicar espontáneamente el lugar en que se encontraba una persona: "Coco allá" pero en el momento en que dejé de observarla (2;1;28) aún no había empleado la pregunta, (al menos en la guardería) "dónde / verbo". Normalmente, los niños codificaban "dónde está / sustantivo" empleando únicamente un sustantivo. Como en el caso del "objeto deseado" en la función instrumental, un sustantivo representa en este componente la relación

semántica "objeto deseado", "persona buscada": Elisa (1;10;6): "coche"; (1;11) "Coco"; Moni (1,10;21); "Ali"; (1;11,22) "bebido".

Cuando los niños miran las ilustraciones de los libros, emplean continuamente el nombre de los objetos que observan, generalmente, como ya se indicó, en la función personal. Sin embargo, hay ocasiones en las que parece válido interpretar la emisión como "¿dónde está el sustantivo mencionado?" pues en el momento en que éste aparece se escucha "aquí (está)". Elisa (1;9;8) decía "pastel" al pasar las páginas de un libro y cuando llegó a la ilustración del pastel simplemente dijo; "aquí". Moni (1,10;19) dijo "jabón, jabón" mientras buscaba el jabón que no encontraba donde creía que lo había puesto. Al encontrarlo dijo como Elisa: "aquí".

A pesar del locativo, puede alegarse que al pronunciar estos sustantivos (jabón y pastel) el niño está empleando el lenguaje en la función instrumental pues al mencionar el objeto está verbalizando su deseo de verlo (pastel), o su demanda del objeto mismo (jabón). Aceptamos que esta intención es evidente, pero además, el niño está investigando, en casos como éstos, donde está el objeto que menciona, por qué no se encuentra en el lugar que suponía debía estar;⁸³ de ahí, el interés que tienen estas frases para la investigación del desarrollo del lenguaje. No se trata de emisiones, como las primeras que producían los niños, en las que el lenguaje está empleado en una sola de las funciones bá-

sicas, la misma emisión representa el lenguaje empleado en la función pragmática (quiero ver el pastel, quiero el jabón) y, al mismo tiempo, tiene el fin de investigar dónde están los objetos que antes tenía ante sus ojos, qué ha pasado con ellos.

De lo observado en relación con la comprensión y producción de "quién es" podríamos deducir que lo mismo ocurre con otras frases interrogativas que contienen "quién". Sin embargo, los aciertos en las respuestas a las preguntas "¿para quién es?" y "¿de quién es?" son superiores a las contestaciones correctas a "¿quién es?". A pesar de ello, no nos parece correcto inferir que el aprendizaje de estas fórmulas precede necesariamente al de "¿quién es?". Si se analizan las situaciones en las que he observado el empleo de "para quién", nos damos cuenta de que el niño deduce el significado del contexto. Generalmente, se empleaba del siguiente modo: se mostraba algo que el niño había perdido o se suponía deseaba, al tiempo que se preguntaba "¿para quién es esto?"; la respuesta siempre indicaba que el interrogado era el receptor del objeto y para ello unos niños empleaban "yo" y otros "mí" o "mío".

Lo observado con "de quién..." era diferente, pues parece haber verdadera comprensión de la pregunta, Elisa así lo demuestra en la etapa anterior a la que ahora nos ocupa. A los 1;8,14, juega con unos cochecitos que supongo no son de ella, se le pregunta "¿de quién son?", señala al niño a quien pertenecen y con-

testa "de ella". Moni (1;11,22) respondió "de Moni" a la pregunta "¿de quién es esto?", indicando así que el objeto que se mostraba le pertenecía.

En principio, lo anterior representa una discrepancia con lo que se supondría debería ser el orden del aprendizaje de las formas interrogativas mencionadas pues ya se indicó que la noción del locativo es una de las primeras que aparece en el niño. Aunque el concepto de posesión del niño pequeño no puede ser idéntico al del adulto, he observado que el niño tiene la noción de lo que es poseer,⁸⁴ pero ésta no es anterior a la de locación que se desarrolla a partir de la capacidad perceptiva-cognoscitiva del ser humano. ¿Cómo explicar entonces una emisión como la de Elisa (1;8;14), "de ella" en un momento en el que hemos dudado exista una verdadera comprensión de "dónde está"? (V. supra, p.182). Creemos que en casos en los que se trata de formas cuya complejidad lingüística es similar (como "de quién es" y "dónde está") y en los que el niño posee el concepto semántico subyacente (posesión y locación) emisiones como "de ella" pueden ser el producto del aprendizaje, que puede darse si existe el input adecuado. Durante los meses que observé a los niños de la guardería Montessori, comprobé que aunque en alguna ocasión los niños pudieron haber oído "dónde está..." ésta forma generalmente no se daba en las condiciones que requiere el aprendizaje.⁸⁵ En cambio, podemos afirmar que las formas lingüísticas que tienen relación con el

concepto de posesión (¿de quién es?, esto es de...) formaban parte del input lingüístico de los niños de esta guardería.⁸⁶

3.3.5 La función personal

Al iniciarse la fase II del lenguaje, hice alusión (al comentar el uso del lenguaje en la función personal), a la reacción del niño ante objetos, personas, acontecimientos del mundo que lo rodea. En el transcurso del desarrollo del lenguaje, este componente se expande con rapidez pues el vocabulario aumenta, la capacidad cognoscitiva aumenta, y vemos al niño reaccionar ante un número mayor de cosas, ante situaciones de mayor complejidad y su "opinión" del mundo se expresa con formas lingüísticas cada vez más complejas.

En el primer momento de esta fase, el niño decía los nombres de los objetos o animales que observaba y reaccionaba de diferentes maneras al toparse con alguno cuyo nombre no sabía: guardaba silencio, decía "mira" o preguntaba "¿qué es (esto)?". En este segundo momento de la fase II seguía ocurriendo lo mismo, lo que nos permitía determinar de una manera objetiva los progresos del niño de una sesión a otra, los cuales podían deberse al empleo de palabras nuevas (en el sistema o nuevas en esta función) o las palabras de siempre pueden ir ahora acompañadas de otras palabras: un verbo, el artículo, un demostrativo.*

Moni (1;11;22) dice "lluvia", "flores", sustantivos que no había empleado en ocasiones anteriores en que había visto la misma

ilustración que suscitó estos "comentarios". El mismo día pronunció "pícoro" (periódico) que es una palabra que ofrece mucha dificultad a todos los niños que he observado. Esta es la primera ocasión que observé que Moni intentara pronunciarla y lo hizo lentamente, con gran cuidado y atención; muestra más interés por la palabra que por el objeto mismo.⁸⁷ El esfuerzo parece concentrarse en nombrarlo: "esto se llama...". Elisa añade nuevos nombres de animales y de objetos: (1;10;2), "este popote" (hipopótamo); (1;10;6) "un león"; "el vaso"; (1;10;17) "patas", "la colita", (1;11) "lobo", "cebra", "barco". En el estadio anterior, su interés (y/o su vocabulario) se limitaba al nombre de los animales; en éste, Elisa (1;10;17) después de mencionar el animal observa y nombra las partes del cuerpo al mismo tiempo que las señala: "gatito/ patas / es boca / la colita".

Observé que en un determinado momento, los sustantivos empiezan a captarse con el artículo definido que generalmente los acompaña (V. supra, p.185) por lo cual, en esta función también encontraremos más nombres acompañados de su correspondiente artículo:⁸⁸ Elisa (1;10;6) "el vaso"; (1;11) la cola, la basura, pero la inclusión del definido no es consistente y junto a estas emisiones observamos un número (aún muy grande) de sustantivos solos o a los que acompaña otra palabra: Elisa (1;10;6); "Esto es galleta"⁸⁹; (1;11;10) "mira, guajolote". Moni (1;10;22): "jugo, juguito". La inconsistencia del empleo se evidencia clara-

mente en las emisiones en que se repite la palabra una vez con el artículo, otra sin él: Elisa (1;11) "la basura, basura".

Lo que considero como una verdadera innovación en el sistema lingüístico de Elisa⁹⁰ es el empleo del artículo indefinido que se registró por primera vez a los 1;10;6. Había colocado una serie de animales de plástico frente a ella y después de observarlos comenzó a señalarlos al mismo tiempo que los nombraba: "uno caballo"// "oso"// "uno elefante"// "uno oso"// "uno...¿qué es esto?". La aparición del indefinido, a diferencia de la del definido, no es sólo producto del desarrollo normal de las capacidades perceptivas, el empleo de este elemento gramatical es el resultado de la aplicación de reglas. A pesar de que "uno / sustantivo" no forma parte del input lingüístico del niño, Elisa no era la única que lo empleaba de este modo. Desde que empecé a observarla, a los 1;10;22, Moni empleaba "uno / sustantivo", a los 2;1 en la función pragmática, se registró "yo quiero uno libro", "yo quiero uno martillo", y lo mismo observé en Es. (2;4): "yo quiero uno libro, uno librito".

Puesto que se han descrito las emisiones de este componente como las reacciones del niño ante objetos, personas, acontecimientos del mundo que lo rodea, esperaríamos que como resultado de la mayor capacidad de diferenciación del medio se empezara a observar un notable aumento en el número y en la frecuencia de empleo de los adjetivos. Sin embargo, el adjetivo aparece muy tardíamente en el sistema lingüístico del niño a pesar de la alta frecuencia

con que éstos aparecen en el lenguaje que se utiliza con los niños. Tenemos que suponer, entonces, que su empleo depende de un juicio de valor que no está al alcance de los niños.

Antes de los dos años Moni empleaba "oso blanco", pero no considero que "blanco" funcionara como adjetivo pues lo había aprendido como parte del nombre del animal y no lo usaba en ningún otro contexto.⁹¹ A los 1;11 empleó "sucio" con lo que parece ser ya intención de atribuir una cualidad a un sustantivo pues mientras secaba el agua que había tirado dijo: "el agua / sucio". A los 1;11;28 dijo "baña, rico" al ver un niño que jugaba con una manguera. El sistema de Elisa también se distinguía por la falta de adjetivos. El primero que registré en esta función personal se produjo cuando la niña vió una lámina de un pastel; su reacción fue: "pastel / rico". No se volvió a registrar otro adjetivo hasta los 1;11;10, ese día empleó continuamente "tonta"⁹² y "qué feo" al ver la lámina de un perro y "ay qué lindo" en dos ocasiones, mientras miraba las ilustraciones de un libro.

Los verbos se multiplican en esta etapa; "cayó", que era casi la única forma verbal que empleaban todos los niños observados en la primera parte de la fase II sigue siendo el que aparece más frecuentemente en esta función; su forma fonética se acerca cada vez más a la adulta: primero se distingue un sonido antepuesto "a cayó" o "e cayó" hasta que finalmente se distingue "se

cayó". La aparición de un gran número de verbos nuevos y su constante empleo nos indican que el interés de los niños se centra cada vez más en los procesos. Observemos los siguientes acontecimientos que Elisa "comenta" empleando un verbo en lugar de un sustantivo como lo hubiera hecho en el estadio anterior: a los 1;10;2 ve una ilustración de un niño que corre, otra de un niño a quien la mamá le cura una herida; en el primer caso dice "corrió, corrió"; en el segundo "curó, curó"; a los 1;10;9, le llama la atención un niño que está cantando y dice "Raúl canta". En este momento es también usual que indique el objeto o la persona que se cayó: (1;10) "cayó, Adriana/cayó"// "cayó / ella/ Adriana:" (1;10;9) "se cayó piña". A los 1;11 muestra su interés en lo que ocurre empleando el gerundio: "jugando", "corriendo", "bañando". A los 1;11;10 ve dos muñequitos juntos y dijo "bailando"/// "señoras/mira/bailando".⁹³ En Moni el desarrollo del verbo en esta función es similar al de Elisa. Empleaba "se cayó" cuando observaba que un niño o un objeto se caía y cada vez hace mayor referencia a los procesos y más verbos ocupan el lugar que antes ocupaban los sustantivos. A los 1;11;28 dijo: "se mojó" indicando el agua que se había derramado y "mira lloviendo" al ver la misma lámina ante la cual días antes había dicho "lluvia". "ya se acabó" es la fórmula que emplean todos los niños de la guardería cuando algo termina o se termina pero creo que en este caso, igual que en el de Sac, (2;5) cuando empleaba "ya llegó" se trata de la descripción de un estado sin que se tenga consciencia

de que es el resultado de una acción anterior.

3.3.6 La función matética

Al aumentar el número de verbos que los niños emplean noté que en muchos casos se rebasan los límites de la función personal. No se trata siempre de comentar los procesos que le llaman la atención al niño y lo hacen reaccionar verbalmente. Observé que la explosión se debe, en gran parte, a que el niño acompaña sus actividades con el lenguaje, es decir, las describe verbalmente al mismo tiempo que las ejecuta: (1;11;22) "lo lavo"; (2;0;6) "yo camino", "yo salgo"; (2;0;18) "me subo jirafa", "me subo", "me subo borrego"; (2;0;25) "me siento", "me caigo", 2;0;29) "lo ponga aquí".

Es importante hacer notar que este lenguaje, que parece ser una expansión del lenguaje empleado en la función personal, al igual que éste, no va dirigido a nadie en especial. No sería exacto decir que el niño se hable; simplemente "habla"; en términos piagetianos diríamos que el lenguaje duplica el esquema inherente a la acción. Este tipo de lenguaje no parece cumplir una función para el niño como no sea la de llamar la atención hacia su persona.⁹⁴

En el lenguaje que el niño no dirige a nadie en especial, establezco una diferencia entre el que se acaba de mencionar y el lenguaje que también acompaña la acción, pero no describiéndola como en el caso anterior, sino guiándola, analizándola, valorándola. Estas emisiones que, en principio, podrían incluirse en el

componente heurístico lo rebasan del mismo modo que las anteriores rebasan la función personal. Es por ello que creo conveniente adoptar el término que sugiere Halliday, "matético" para referirse a la macro-función que subsume las funciones básicas heurística y personal así como todo empleo del lenguaje infantil que no sea en función pragmática.

Generalmente el niño emplea este tipo de lenguaje cuando realiza actividades que requieren concentración, en estos casos, el niño se habla a sí mismo; es decir, es el emisor y el receptor del mensaje, podríamos decir que el niño está pensando en voz alta. Moni (1;11;26), E.R. (1;9;1), Elisa (2;0;10) dicen "no puedo" cuando intentan hacer algo y la tarea es superior a sus fuerzas o a su capacidad intelectual. Moni (1,11,28) al querer levantar el jabón descubre que éste está pegado y se comenta "no sale". A los 1;11;25 no concibe que las páginas del libro (especial para bebés) sean tan gruesas e intenta separarlas mientras dice: "abre, abre". Hago notar que Elisa usó exactamente el mismo verbo en una situación muy parecida. A los(1;8;14) insistía en abrir un bloque de plástico que suponía era una caja y decía "abre".

Es especialmente interesante observar cómo los niños "piensan en voz alta" cuando hacen tareas que les plantean problemas de un cierto grado de dificultad pero que pueden intentar resolver. A los 1;11;22, Moni trabaja sola con un rompecabezas,⁹⁵ toma una pieza que representa un ramo de uvas y dice "uvas, uvas y con-

tinúa con el siguiente monólogo:

"se ponga aquí" (mientras busca el lugar en que debe colocarlas).
 "aquí" (cuando lo encuentra)
 "aquí está, aquí está, aquí está"
 "otro" (mientras busca otra pieza)
 "ya se acabó" (la canasta donde suponía estaban las otras piezas está vacía)
 "aquí está" (encuentra otra pieza en otro lugar)
 "aquí está"
 "allí, ponga aquí, se ponga aquí" (mientras la coloca en su lugar)

El mismo día vuelve a hacer el mismo "trabajo" y también se habla mientras lo realiza:

"aquí"
 "aquí el plátano, aquí el plátano"
 "aquí pera, aquí, aquí"
 "aquí pera, aquí pera, aquí pera, aquí no"

3.3.7 Diálogo

Al revisar el componente heurístico hice hincapié en que después de la aparición de "¿qué es esto?", son pocas las formas interrogativas que surgen y éstas, como no siempre coinciden con el significado del lenguaje adulto, no representan una opción segura para el intercambio lingüístico. Señalé además, que aun en los casos en que la comunicación se establezca, el diálogo no progresa más allá de una pregunta y una respuesta. El desarrollo de este componente continúa a la zaga de los otros, la primera muestra de expansión que registré fue Elisa 1;11;10 al emplear "¿qué está haciendo?" quince minutos después que se la había hecho la pregunta a ella. Diez minutos después repitió "¿qué está haciendo?" "¿qué está haciendo?" pero sin dar muestras de que lo estuviera empleando

con alguna finalidad pues no tenía relación con el contexto y continuó hablando sin esperar respuesta.

Por lo anterior, considero que es la función informativa la que verdaderamente impulsa el desarrollo del diálogo. La aportación del niño va más allá de hacer una pregunta o contestar someramente en caso de que la pregunta que se le haga exija una respuesta que esté dentro de sus posibilidades lingüísticas; en la función informativa, el niño codifica lingüísticamente sus experiencias y las ofrece al oyente.

3.3.8 Anatomía de la función informativa

En ninguna función, la evolución del lenguaje del niño se manifiesta con tanta claridad como en la informativa. Es evidente que para que el lenguaje se emplee en esta función, los elementos que utiliza el niño no pueden ser las primera palabras-señales. La palabra tiene que funcionar como signo para poder evocar los actos que se relatan. Nos enfrentamos a un acto de comunicación en el que se evidencia la socialización del pensamiento del niño. En este tipo de emisiones, se aúnan la capacidad evocativa y la intención comunicativa, aspectos que pueden darse por separado en emisiones que aunque no califico de informativas me interesa analizar porque nos ilustran la anatomía de éstas.

3.3.8.1 Personal - comunicativa

Al analizar la función personal, me refería a ella como

lenguaje para sí mismo, ya fuera en los casos en que el niño "comenta" lo que lo rodea o en los que las emisiones acompañan las acciones que ejecuta. En este momento, quiero referirme a un tipo de emisiones que, como las personales, "comentan" los acontecimientos, pero con una finalidad comunicativa; se trata de lenguaje socializado: el niño dirige la emisión a un oyente. En el transcurso de los quince días anteriores a la fecha en que Elisa cumplió 1;10, la observé dirigirse a un adulto y decir: "mira, Raúl" al mismo tiempo que señalaba un golpe que el niño tenía en la rodilla. En otra ocasión, cuando una niña la mojó, Elisa miró a la maestra que la acompañaba y enseñándole el vestido mojado dijo: "agua". Ocho días antes de que cumpliera 1;10, le enseñó a la maestra el pañuelo con que se había sonado y dijo: "moco". A los 1;10 comenta la llegada de otra niña diciendo: "mira Karen" al mismo tiempo que la señala. A los 1;10;6, Elisa da un gran paso en su lenguaje al decir muy enojada: "Adriana/ moco/ ella/ Adriana" cuando la niña a la que se refiere dice que hay que limpiarle la nariz. Aunque es una emisión que parece menos estructurada que las anteriores pues no se produce como aquéllas en un solo grupo melódico, los elementos que se emplean, según se verá en la siguiente sección, representan intenciones semánticas más definidas que las que observamos en "mira Karen" o "mira Raúl". A los 1;11;10, señala una mancha en el vestido de otra persona y le informa "se te mojó, ensució".

Moni también ha dado muestras de emplear el lenguaje con esta misma finalidad. A los 1;11;22 enseña su vestido mojado y dice "mojó Moni"; diez días más tarde, dice "mi mojó" también para indicar que se ha mojado y "mira me lavo" mientras se lava las manos. Insisto en que por el contenido, estas emisiones se calificarían como personales si no se hubiera detectado claramente la intención comunicativa.

3.3.8.2 Personal - evocativa

Por otro lado, se produce lenguaje en el que hay la evocación necesaria para la función informativa, pero está ausente la intención comunicativa. Piaget notó evocaciones verbales que los niños se dirigían a sí mismos cuando estaban o se creían completamente solos.⁹⁶ No considero que esto último sea requisito indispensable, pero parecería lógico que la soledad propiciara este tipo de lenguaje; en cambio, el ambiente de un pequeño salón de una guardería no es el más favorable para que se produzca la evocación. A pesar de ello, hay momentos en los que los niños logran ensimismarse, como es el caso de Moni (2;0;5), la cual estaba concentrada mirando uno de sus libros favoritos y al llegar a la ilustración de un niño que se bañaba, comenzó a hablarse a sí misma: "baño/ tina/ baño/ agua/ jabón" y, a continuación, se produjo la evocación de una experiencia vivida por ella: "baño, me meto a cama". Cuatro días después, mirando una ilustración de un niño en su cama se dijo:

"quita/ zapato / dormir"
 "quita zapato" 97
 "quita zapato"

3.3.9 La función informativa

"Come león" (Moni, 1;10;28) y "gallo pica" (Elisa, 1;9;15) son emisiones que califico de informativas por contener la intención de comunicar algo a un oyente, lo cual, en este caso, es información que las niñas han almacenado en la memoria y que evocan al ver ilustraciones de un león (en el caso de Moni) y de un gallo (en el caso de Elisa). En el momento en que se produjeron estas emisiones, el sistema de ambas niñas era pobre en verbos y "come" y "pica" no se contaban entre los que se empleaban funcionalmente. Quince días después de haber producido "gallo pica", Elisa (1,10) muestra su brazo, señala un piquete y dice "aquí mosquito"; no asocia el proceso sobre el cual desea informar con un verbo que ha empleado en otra emisión en la misma función.⁹⁶

Es por ello que tengo la impresión que en el caso de "come león" y "gallo pica", se trata de una especie de asociación;⁹⁹ es decir, la evocación se da por la forma en que el niño ha almacenado la información en la memoria y no representa una vivencia. Me baso tanto en los experimentos que se han llevado a cabo sobre las asociaciones de palabras (cuyo fin es investigar cómo los niños almacenan los datos que perciben) como en emisiones de otros niños. En ocasiones, éstos producían una palabra sin ninguna finalidad, sólo por el hecho que asociaban el objeto que

veían o el vocablo que oían con otra palabra. E.R. a los 1;9;7 dijo "agua" cuando la maestra mostró una ilustración de un pato. (no había agua en la ilustración), Moni (1;11;22) observa una ilustración de un paisaje nocturno en el que se representaba la luna y estrellas y dijo: "luna, mira luna, sol". I.(1;11;22) dijo "gato" al oír la palabra "perro" que emitió Moni en función instrumental para pedir que se cantara una canción sobre un perro. Elisa (1;10;9) observa la ilustración de un pastel de cumpleaños y dice: "pastel/cumpleaños/cumpleaños feliz"

Nótese que en las emisiones antes citadas la información todavía está muy estrechamente ligada a un objeto concreto: a la ilustración del león, del gallo o al piquete. Pero pronto empiezan a ser cada vez más frecuentes las emisiones cuyo mensaje es un acontecimiento que ha tenido importancia para el niño y que no necesita que ocurra algo en el medio que desencadena la evocación. A los 1;11;29, al entrar al "Cuarto de los bebés", Moni le informó a la encargada: "mami escuela" (ese día su mamá la había llevado a la escuela) y más tarde, se dirigió a una compañera que miraba ilustraciones de animales y le dijo: "vi los focos" (había ido al zoológico unos días antes)¹⁰⁰. A los 1;11;10 Elisa nos informó (al oír que se hablaba de gatos) "él, lloró, gato".¹⁰¹

Dentro de esta misma función se encuentran series de emisiones que considero constituyen el antecedente del relato. A la misma edad a la que acabo de referirme (1;11;10), Elisa produjo una comunicación de cinco palabras que se transcribe a continuación:

"llorando"

"Chicari, llorando"

"rasguño"

"Chicari"

La niña relataba que "ella lloraba, Chicari la había rasguñado".¹⁰²

Si frases como "él lloró, gato" nos dan la impresión de que la niña tiene noción de que la gramática sirve para indicar una acción, atribuirle una acción a un agente, etc., las cuatro emisiones que se acaban de citar nos hacen dudar de tal capacidad. En este relato, que califico de egocéntrico, Elisa evoca diferentes aspectos de un acontecimiento sin expresar lingüísticamente la diferencia entre el agente y el paciente en relación a "rasguño" ni cuál es el agente de "llorando". Se trata de un acontecimiento ocurrido el día antes y asumo que la representación mental de la niña tiene que contener dos acciones y los dos actores que tuvieron un papel en este relato: ella misma que está "LLORANDO" y "CHICARI" que la "RASGUÑO".

A los 2;0;1, después de haber visto la ilustración de un pastel, Moni ofreció el siguiente relato:

"fiesta"

"pastel"

"allá afuera"

"palo, dale, dale"

"rota"

"la piñata"

"dulces"

En el relato de Moni, que se refiere a su fiesta de cumpleaños que se había celebrado el día anterior en la guardería, la ausencia de verbos es notable. Sin embargo, no creo que esto invalide la afirmación anterior sobre el aumento de esta clase de palabras, que se nota especialmente en la función personal; se indicó, al analizar esta función, que el interés de los niños parecía centrarse en los procesos. El que no ocurra lo mismo en éste y en otros relatos puede deberse a que el lenguaje todavía no juega un papel importante en el almacenamiento de los datos que el niño ha percibido visualmente. Es decir, el niño no está aún capacitado para almacenar en forma lingüística lo que percibe si esta información no va acompañada de lenguaje. En estos casos, cuando el niño codifica sus representaciones mentales (que corresponden a los objetos en los que centra su interés) emplea sustantivos. En el "relato" que se acaba de citar asumo que la representación mental de la niña contiene, como diría Schlesinger, los siguientes protoverbiales: "fiesta", "pastel", "lugar donde se encontraba la piñata". "la piñata rota", "los dulces que tenía la piñata". El niño codifica estos elementos en "fiesta", "pastel", "allá afuera", "rota", "la piñata", "dulces".

No incluye "palo, dale, dale" porque esta emisión parece referirse a un proceso: los niños que le pegan a la piñata con un palo. Si se han observado frases como "mami escuela", "aquí mosquito", "piñata dulces" no podemos menos que preguntarnos por qué, en este caso se produce "palo, dale, dale" en lugar "palo, niño" o "palo yo" emisiones que corresponderían a las opciones que se observan en este componente del sistema. Sin embargo, en este caso, igual que en el de "come león" y "gallo pica", se trata de emisiones que codifican una información semántica en cuyo almacenamiento había intervenido el lenguaje. En otras palabras, en el caso de "come león" y "gallo pica" estas emisiones no representan una experiencia vivida, las niñas nunca habían percibido estos acontecimientos. Se les había informado verbalmente sobre ellos, información verbal que las niñas almacenaron. En el caso de "palo, dale, dale", Moni, como cualquier niño mexicano que vea romper una piñata, percibe el proceso acompañado de la canción "dale, dale, dale...". Estos ejemplos, aparentemente triviales, tocan un punto de gran importancia en la psicolingüística: el papel del lenguaje en el desarrollo del pensamiento. Los experimentos realizados por la psicología soviética demuestran que el lenguaje juega un papel decisivo en el proceso de la comprensión visual de los objetos; siendo así, es lógico que en el caso que cito, el lenguaje haya guiado la percepción hacia el proceso y éste haya sido almacenado en la memoria con su correspondiente expresión lingüística "dale, dale".¹⁰³

A los 2;0;7, es decir, seis días después del relato que se acaba de citar, se observan los primeros esfuerzos de Moni para emplear formas cercanas al lenguaje adulto con el fin de relatar algo que también gira sobre el mismo tema del relato anterior. Esta segunda evocación de su fiesta surgió cuando la niña oyó pronunciar la palabra "pastel":

"mami/ compra/ pastel"

"compra pastel mamá"

"yo, piñata, dale, palo"

En la primera emisión la pausa entre cada palabra era tan larga como en las ocasiones en que se trata de palabras separadas, el esfuerzo que hacía la niña para componer la emisión es notable; después de otra pausa, la niña emitió la segunda emisión totalmente de corrido. Aunque la última frase no parece modelada sobre el lenguaje adulto como la anterior, creo que demuestra un progreso grande en el desarrollo lingüístico-cognoscitivo al comparársela con "palo, dale, dale" del relato anterior. Me parece que la inclusión de "yo" y "piñata", ausentes en la emisión anterior, no representa la simple adición de dos palabras más, sino la codificación de un acontecimiento que contiene una información lingüísticamente completa. El egocentrismo de la frase anterior se traduce lingüísticamente en la codificación del instrumento, que naturalmente ha atraído la atención de la niña, y del proceso sin que se le atribuya ni un agente ni un objeto.

En esta misma sesión Moni (2;0;7) ofrece otra prueba de que en su sistema se continúan incorporando verbos para expresar diferentes opciones de la función informativa: "yo tiene pelota, yo casa". A los 2;0;23 nos informa: "yo cumplí dos años". Sin embargo, no pensemos que se trate de una progresión gradual, a los 2;1, produce en la función informativa una frase sin verbo semejante a las que se producían en un estadio de menor desarrollo: "yo también fiesta".¹⁰⁴

3.3.10 Relaciones semánticas

3.3.10.1 Emisiones de una palabra

¿Qué intención semántica hay que atribuirle a las emisiones de una palabra?. Esta es una pregunta de la cual se han ocupado los investigadores del lenguaje infantil y las respuestas que han dado van desde pretender que éstas funcionan como una etiqueta que el niño emplea para designar el objeto hasta el extremo que consistía en atribuirles el significado de una oración completa.

Brown (1973) representa el camino intermedio que muchos investigadores empezaron entonces a tomar: es posible que las emisiones de una sola palabra no sean simples nombres sino que en ocasiones se empleen con la intención de expresar modalidades semánticas asociadas con distintos tipos de oraciones del lenguaje adulto. En otras palabras, la vía intermedia asume que las emisiones de una palabra no son oraciones pero expresan intenciones semánticas más complejas que el denominar referentes.¹⁰⁵

El análisis funcional puede darse en dos niveles: a nivel de las funciones del lenguaje o de la estructura de la emisión. En el primer caso, se observó en el análisis anterior cómo las emisiones del niño ilustran las funciones del lenguaje igual en el estadio de una palabra que en el de dos. En cuanto a lo segundo, he insistido en la necesidad de interpretar los elementos que constituyen las emisiones desde el sistema mismo del niño; es decir, asumo que se expresan las intenciones semánticas que corresponden a las representaciones mentales que permite la capacidad cognoscitiva del niño: "objeto deseado", "acción", etc.

Asumo que las funciones del lenguaje representan universales; en todas las culturas, el lenguaje se emplea en las mismas funciones. En el lenguaje infantil, por ejemplo, el niño produce emisiones, en el caso de aquellas que emplee para pedir un objeto (función instrumental) la relación semántica subyacente será en un momento del desarrollo, el "objeto deseado". Lo que puede cambiar de una cultura a otra, de un grupo a otro dentro de la misma cultura y también de un individuo a otro, es el elemento del lenguaje adulto que los niños emplean para codificar el "objeto deseado".

En esta investigación se observa que en la función instrumental, el elemento del lenguaje adulto que más empleaban los niños era "es(t)e". Este déctico, acompañado siempre del gesto

de señalar parece ser una extensión de las formas prelingüísticas de comunicación (extensión del brazo, gesto de prensión) que emplea el niño cuando desea obtener algo. En algunos casos se observa que el "objeto deseado" se codifica con un sustantivo del lenguaje adulto que como en el caso de "agua" (para pedir algo de beber) puede resultar una extensión del significado de la palabra en el lenguaje adulto. Los "ése" se van sustituyendo por sustantivos que transmiten información que le sirve al oyente para determinar con mayor exactitud el "objeto deseado" por el hablante. Este es el caso de "pez" y "gatito" para pedir libros. Debe considerarse como un avance en el desarrollo del niño el momento en que éste, aunque siga expresándose con una palabra, emplea un término del lenguaje adulto (el verbo) para expresar la relación semántica de "acción" ("dámelo" en los niños observados).

Dentro de esta misma función instrumental, el lenguaje se emplea para la petición de servicios. Al analizar este aspecto, se indicó que el niño también emplea sustantivos: "agua" (para que le abran la llave), "mano" (para que lo ayuden), "casita" (para que se la dibujen) lo que revela el tipo de representación mental que el niño tiene de la situación. La atención se centra, en el primer caso, en el "objeto deseado", el agua, porque esto es lo que interesa al niño y no la determinada acción que tenga que ejecutar el adulto. La explicación de "mano" es similar:

ésta es el foco de la atención del niño pues su seguridad depende de que el adulto le tome la mano. En el caso de "mamá" en función instrumental esta palabra es el símbolo de la persona que sule servicios. Igual que en el caso de la petición de objetos, las palabras indicadas son sustituidas por otras más precisas, en este caso, verbos.¹⁰⁶

La función semántica que cumplen los elementos que constituyen las emisiones personales tiene una historia similar a la de los elementos de los otros componentes. En un principio, la mayoría de las expresiones están constituidas por sustantivos que representan las cosas, animales, personas ante las que reacciona el niño. Estos sustantivos, como ya se indicó, contienen diferentes intenciones semánticas: expresar sorpresa, placer, disgusto, etc.¹⁰⁷

En los inicios de la fase II, la ausencia de verbos es (como en los otros componentes) notable, y sorprendente si recordamos que la experimentación ha comprobado que bebés de cinco meses captan cambios en la dirección de los movimientos (Golinkoff, 1981). Es decir, los niños son capaces de captar las acciones que el lenguaje codifica en verbos, pero no las "comenta". De todas las acciones que los niños que observé percibían, una caída era la única que les provocaba una reacción verbal.

Diríamos que la acción es tan notable como el objeto, pero lo mismo puede decirse del adjetivo. Desde la perspectiva del adulto

pensaríamos que una pelota es más notable por ser roja y grande que por ser pelota; sin embargo, en los comienzos de la función personal los niños emplean el sustantivo y no el adjetivo. Creo que en este momento, puedo postular que en el nivel lingüístico, el niño construye primero la categoría de objeto, que representan los sustantivos; una vez constituidos éstos, el niño le atribuye los movimientos y acciones que lo caracterizan.

"Se cayó" es el verbo que primero y con mayor frecuencia empleaban todos los niños que observé. En el mundo de estos niños nada parecía afectar tanto el "status" de los objetos y las personas como este accidente, es por ello que se convierte en el foco del acontecimiento y se representa lingüísticamente. Una de las pocas ocasiones en que registré un verbo en la primera parte de la fase II fué Elisa (1;8,4); dijo: "baile, baile" al ver una ilustración de un trompo. Considero que Elisa no hizo más que atribuirle al objeto la acción que lo caracteriza.¹⁰⁸ No es hasta que el niño empieza a emplear el lenguaje para describir y guiar su conducta que un número grande de sus emisiones contienen la relación semántica "Acción".

3.3.10.2 Emisiones de dos palabras

Al hablar de emisiones constituidas por dos palabras me refiero a vocablos que representan conceptos diferentes para el niño, prueba de ello es el que los emplee por separado.¹⁰⁹ Sin embargo hay que considerar la posibilidad de que dos palabras de este

tipo que aparezcan unidas en el sistema del niño no representen una creación suya. Tomemos el ejemplo de "ése sí" una de las primeras emisiones de dos palabras de Moni, que emplea con el mismo fin con que usaba "ése" (función instrumental). Se podría sugerir que "sí" es un refuerzo que hace la emisión más fuerte, pero realmente no hay nada en que se pueda apoyar este tipo de interpretación. Me inclino a pensar que hay casos en que el niño capta unidades de dos palabras, que conoce independientemente, y las emplea en un contexto parecido al contexto en el que las escuchó. Otras emisiones de dos palabras como "está sucio" y "aquí está" tampoco parecen ser creaciones del niño. Esto quizás explique la diferencia entre la producción fluida de estas emisiones comparada con la vacilante de las que indican que el niño está uniendo conceptos: "quita/ zapato/ dormir", "a ver/ lloró/ a cayó", etc.

En las emisiones de dos palabras de Moni y de Elisa se constatan las relaciones semánticas que observamos en cualquier estudio del lenguaje infantil en cualquier lengua: negación / acción: "no ale", "no vayas"; acción / ~~locativo~~ locativo: "ponga aquí", "siéntate acá"; agente / acción: "se cayó piña", "Raúl canta"; posesión; "es Alice"; objeto / beneficiario; "otro Moni"; acción / objeto: "come paleta". Pero creo que este tipo de análisis no describe adecuadamente el lenguaje infantil; en cambio, el análisis de la función semántica de los componentes en relación con la fun-

ción en que se emplea el lenguaje puede ayudarnos a descubrir la naturaleza de las etapas iniciales del lenguaje.

Creo, además, que en cualquier corpus de un tamaño aceptable se puede reunir un número considerable de emisiones de dos palabras; sin embargo, en los niños que observé no puedo hablar de una etapa de dos palabras. Es posible hablar de una etapa de una palabra aunque ésta sea en algunos niños sumamente corta; no se puede negar que durante un tiempo el niño no pronuncia más de una palabra por emisión. Un día, como en el caso de Elisa, podemos notar que "oso" se convierte en "un oso", pero el desarrollo no es tan gradual y parejo como nos hace pensar el tipo de descripción que divide el lenguaje infantil en "etapa de una palabra", "etapa de dos palabras". Es evidente que llega el momento en que una sola palabra no le sirve al niño para expresar sus intenciones semánticas y empiezan a surgir vocablos, uno tras otro a modo de construcción cubista. Recuérdese el relato de Moni: "fiesta/ pastel/ allá afuera/ palo/ dale/ dale/ rota/ la piñata/ dulces". La relación entre fiesta y pastel, por ejemplo, es evidente, pero no puede hablarse de emisiones de dos palabras en el sentido que lo han hecho hasta ahora los investigadores pues no se producen como un solo grupo melódico.

Aun en el caso en que solo se produzcan dos palabras, las vacilaciones típicas de esta etapa del desarrollo hacen difícil decidir si la intención del niño es producir una emisión de dos pa-

labras o dos emisiones de una palabra cada una. Pero esto deja de tener importancia si nos limitamos a tratar de descubrir la función semántica que cumple cada una de las palabras emitidas. Examinemos el caso de Moni (1;11;22): "ponga/agua" o "ponga agua", que se interpretó como "PONGA(me el delantal(porque) quiero ir a buscar/ para ir a buscar) AGUA".¹¹⁰ No sólo solicita ayuda (que le pongan el delantal) sino que incluye un segundo componente "agua". La relación semántica que subyace esta palabra no es la misma que subyace "agua" en función instrumental (el "objeto deseado"); en este caso, se trata del objeto que marca la finalidad de la acción solicitada.

Sólo un análisis tanto de la función del lenguaje, como de la función semántica de los componentes puede descubrirnos la verdadera complejidad de una emisión pues la extensión de las emisiones puede resultar engañosa. Una emisión de una palabra como "a cochinito" puede ser más compleja que "aquí está" y "está sucio". Elisa (2;0;8) pronunció esta palabra en el momento en que encontró una moneda y con ella indica su intención o deseo de echarla en su alcancía. No se trata de una simple asociación pues la relación semántica subyacente corresponde a una finalidad que visualiza.¹¹¹ Considero que esta emisión es de mayor complejidad que otras de mayor longitud porque demuestra que el niño ha descubierto la posibilidad de emplear el lenguaje para proyectarse en el futuro, requisito indispensable para el desarrollo del pensamiento reflexivo.

3.3.11 Sumario y conclusiones

Mi primer propósito ha sido establecer las premisas que han servido de marco a la presente investigación. Considero obligatorio para el lingüista mantenerse dentro de los límites que le marca la biología y no es lícito dejar fuera los fundamentos físicos del lenguaje alegando que estos problemas sólo atañen al biólogo. El lenguaje es una manifestación de la conducta del hombre y no es posible deslindarlo de éste y de su biología.

He revisado la polémica Chosmky-Piaget por representar ésta un problema de importancia en el estudio del lenguaje: cuál es el contenido del estado inicial que asegura que, con el estímulo adecuado, el ser humano desarrolle la capacidad lingüística. Espero haber demostrado que la ciencia (genética, neurología, etc.) permite postular un innatismo moderado, en el cual haya cabida para la construcción; es decir, es sabido que la programación genética impone límites, pero sin la estimulación y el ejercicio adecuados no es posible alcanzar este límite.¹¹²

Otros de los puntos en discusión es si el lenguaje depende de una capacidad específica como sugiere Chomsky o si es el producto de una serie de capacidades que se relacionan de un determinado modo. Creo que la evidencia neurológica con la que se cuenta en la actualidad permite aceptar el segundo potulado como el más viable.

Mi visión del lenguaje también se fundamenta en otra premisa: la continuidad en el desarrollo. Aunque no considero obligatorio declararse en pro o en contra de la continuidad en el plano filogenético, creo que es necesario hacerlo en el ontogenético pues la posición que se adopte se reflejará en el modelo de análisis que se elabore.

He revisado someramente las bases del funcionalismo porque considero que esta teoría del lenguaje ofrece las bases para elaborar el modelo más adecuado para el análisis del lenguaje infantil. El análisis en términos funcionales no contradice las premisas postuladas; además de demostrar la continuidad del desarrollo del lenguaje en el nivel semántico es el único que hasta ahora ha descrito el sistema en su totalidad.

El segundo capítulo está dedicado a la presentación y evaluación de los estudios del lenguaje infantil más representativos de los últimos veinte años. Por las razones expuestas en ese lugar, no considero que ninguno de esos modelos sea totalmente adecuado pero sólo un análisis cuidadoso de ellos permite descubrir las fallas y los aciertos. No intento mantener una actitud ecléctica, pero concibo una continuidad no sólo en el desarrollo del lenguaje sino en el de ciertos campos de la ciencia; es decir, no concibo que las llamadas revoluciones científicas se den en el vacío. Con lo anterior se implica que del análisis de los estudios de lenguaje infantil realizados durante las dos últimas décadas podemos

determinar que ha sido productivo y no seguir aquéllos caminos que la perspectiva de que ahora gozamos nos permite saber que llevan a un callejón sin salida.

El análisis en términos funcionales permite acercarse al lenguaje a través del significado, camino que considero el indicado. También permite enfocar el sistema lingüístico desde la perspectiva infantil con lo cual es posible descartar las categorías del lenguaje adulto que emplean la mayoría de los modelos. Una de las razones por la que ningún modelo lograba explicar el sistema lingüístico en su totalidad era porque empleaban categorías solo aptas para la descripción del lenguaje adulto.

Tengo una gran deuda con la obra de Halliday, reconozco que sin el apoyo de su modelo quizás no me habría aventurado por un camino que sin lugar a dudas, conduce más lejos en el análisis del lenguaje infantil que cualquiera de los otros indicados. Sin embargo considero que mi trabajo no se limita a la aplicación de su modelo. Entre otras cosas, Halliday limita el análisis de la fase II a la investigación de las macro-funciones pragmáticas y mática, y aunque indica que un modelo funcionalista también permite el análisis de las funciones semánticas de los componentes de la emisión en términos de "objeto deseado", "acción", etc. no demuestra después ningún interés por desarrollar este tipo de análisis.

Uno de los puntos que he tratado de no perder de vista es la crítica que se le ha hecho a la teoría cognoscitiva por no haber-

se ocupado de definir las representaciones mentales del niño, de ahí el que en muchos casos, las relaciones semánticas que se hayan postulado en la estructura profunda del lenguaje infantil sean inaceptables pues no corresponden a la capacidad cognoscitiva del niño. Si es que la presencia de Piaget necesitara justificación en una investigación lingüística, diría que sin un conocimiento profundo de la obra de este científico no debemos arriesgar ninguna hipótesis sobre las estructuras profundas de las etapas iniciales del lenguaje. Al desaparecer las categorías del lenguaje adulto, se abre la posibilidad para que el lingüista emprenda la tarea de explicar la adquisición de la sintaxis, desde una nueva perspectiva.

La revisión de los estudios del lenguaje a partir de los años sesentas, me hizo patente los peligros que existen al interpretar las emisiones del niño, ya sean éstas de una o de dos palabras. Aun en los casos en que la sintaxis de estas emisiones corresponda a la del lenguaje adulto, es necesario recordar que los conceptos que maneja el niño generalmente son diferentes a los del adulto. Es por ello que he hecho hincapié en que hay casos en que es evidente que jamás sabremos con exactitud lo que quiere decir el niño.

En el tercer capítulo, después de sentar las bases sobre las que se ha elaborado el modelo, he procedido a analizar la fase II del lenguaje, empleando para ello, casi exclusivamente, las emisiones de Elisa y Moni. Aunque durante un periodo de seis

meses observé un número mucho mayor de niños considero que el estudio longitudinal es indispensable para revelar el sistema lingüístico del niño. Precisamente porque se trata de un sistema, las emisiones tienen que colocarse en el lugar que les corresponde en el mismo. Con el ejemplo de Elisa: "a cochinito" presentado al final de la sección anterior, se ve que no es posible clasificar las emisiones de una palabra en un grupo, pues unas poseen mayor complejidad semántica que otras, hecho comprensible si las emisiones se colocan en el punto del desarrollo que les corresponde.

Una interpretación de las emisiones del niño en términos funcionales, partiendo del sistema mismo del niño y no desde la perspectiva adulta puede dar cuenta de la totalidad de las emisiones del niño en cualquier momento de la fase II del desarrollo. Insisto en que Brown consideró la gramática del caso sumamente adecuada para el análisis del lenguaje infantil cuando ésta sólo le había permitido analizar el 80% de un corpus de oraciones de dos palabras. Si estudiamos las emisiones del niño, es con el fin de intentar determinar su sistema lingüístico, y esto solamente se logra analizando la totalidad de las emisiones que produce en el momento del desarrollo que se analiza, ya sean éstas de una, dos o más palabras.

Es cierto que en un determinado momento un tipo de emisión puede predominar en el sistema lingüístico del niño pero para visualizar correctamente el desarrollo, es necesario insistir en la

coexistencia de emisiones de diferentes grados de complejidad sintáctica y semántica. En el caso de Elisa, una semana antes de que cumpliera 2.1, coexisten en su sistema emisiones cuya estructura superficial tiene la forma que presenta en el lenguaje adulto con otras típicas de la fase II pero que revelan distinto grado de desarrollo sintáctico y semántico. Ejemplo del primer tipo de emisión es "el perro se va corriendo", emisión que pronunció al ver un perro de plástico. Entre las emisiones de una palabra registradas se encuentra "a cochinito", emisión de mayor complejidad semántica que "ése" y "uno", palabras empleadas en la función instrumental para pedir objetos. Abundan las emisiones de dos palabras del tipo "más carne" (función instrumental) y surgen otras de más de dos palabras, difíciles de traducir sin ayuda del contexto pues el mensaje que se transmite contiene varios aspectos que la gramática no coordina aún adecuadamente.¹¹³

Tradicionalmente los investigadores han hecho hincapié en las diferencias que se evidencian entre los niños que provienen de diferentes estratos socio-económicos, por ello investigué el medio del que provenían los sujetos que había observado. Los del segundo grupo, la guardería Montessori, eran todos hijos de padres profesionistas ambos (médicos y dentistas, en su mayoría) sin embargo, se observaron grandes diferencias entre ellos, las cuales pa-

recen deberse a problemas psicológicos del niño y a un input empobrecido (además de a diferencias individuales),

El análisis del lenguaje en términos funcionales representa una aportación de la lingüística a la investigación del desarrollo. Este permite deslindar la función en que se emplea la lengua de la forma en que se expresa, lo que permite un diagnóstico más exacto de las capacidades del niño, y en el caso de atraso es posible determinar si la causa está en el terreno cognoscitivo o en el lingüístico.

N O T A S

Capítulo 3 Análisis del lenguaje infantil en términos de función

1. Piatelli-Palmerini, op. cit., p. 53.
2. Pinker (1979) postula seis condiciones que cualquier teoría debe cumplir para que sea viable. 1) Aprendibilidad: todos los niños logran aprender las lenguas naturales. 2) Equipotencialidad: los mecanismos que proponga deben explicar la adquisición de cualquier lengua. 3) y 4) Tiempo e input: los mecanismos propuestos deben dar cuenta del aprendizaje en el tiempo en que los niños aprenden una lengua y sólo con el input a que tienen acceso normalmente. 5) Desarrollo: debe hacer predicciones que no contradigan los datos que aportan los estudios del lenguaje infantil. 6) Condición cognoscitiva: los mecanismos que la teoría describe deben corresponder a las capacidades cognoscitivas del niño.
3. Los que afirman que la producción precede a la comprensión se basan en formas lingüísticas que el niño produce y no comprende. Cuando afirmo que la comprensión es el primer paso en el aprendizaje, me refiero al momento en que algunas estructuras fonológicas empiezan a asociarse con un referente, lo que ocurre mucho antes de que se produzca cualquier forma lingüística. En este sentido, la comprensión precede a la producción.
4. V. Piaget, La formación del símbolo en el niño, capt. 8; Vygotsky, Pensamiento y lenguaje, pp. 101-117.
5. En el reflejo condicionado, se sigue una generalización primaria (reacción a la gama próxima) y después la inhibición aumenta.
6. En este primer momento, la palabra señal funciona como un elemento deíctico que designa diferentes cosas. No considero que las llamadas extensiones y restricciones del significado puedan emplearse como argumento en contra de este planteamiento pues aún no puede hablarse de significado ya que la palabra está funcionando como señal no como signo.
7. Observé el empleo en esta fórmula en las dos guarderías en las que trabajé. Un ejemplo típico es Moni (2;05): dice "se llama calcetín" cuando Elisa señala una ilustración de calcetines y pregunta "¿qué es?". Elisa también usó "se llama" para identificar un objeto (tres veces en la misma sesión) veinte días antes de cumplir dos años.
8. Esto ocurre en casos en que se emplea el llamado "método directo" en la enseñanza de una segunda lengua. Al ver una ilustración de un acontecimiento, el estudiante adulto construye una estructura semántica que no necesariamente corresponde a la estructura fonológica que percibe.

9. La posición empirista extrema sostiene que cualquier lenguaje se puede aprender empleando estrategias generales de aprendizaje si el sujeto observa un número suficiente de ejemplos. El problema estriba en que una teoría como ésta no cumple con la condición de tiempo y de input pues éstos tendrían que ser mayores a los que el ser humano emplea en el aprendizaje de la lengua materna.
10. Halliday plantea la continuidad en el plano ontogenético; Vygotsky la plantea también en el filogenético. Aunque no concibe que el chimpancé sea capaz de emplear signos, reconoce que estos animales poseen un lenguaje propio bastante rico en el cual se descubren dos funciones evidentes también en los niños menores de un año: lenguaje empleado como descarga emocional y lenguaje que sirve para entrar en contacto psicológico con otros de la misma especie.
11. Basarse únicamente en el largo de las emisiones deforma la representación del sistema lingüístico pues, como se verá en la penúltima sección de este capítulo, lo que indica la complejidad de las emisiones no es sólo su extensión sino también las funciones en que se emplean.
12. Este "construir sobre las bases edificadas en el estadio anterior" (decorte piagetiano) se presenta en la obra de Halliday.
13. Este tema queda fuera de esta investigación, pero creo conveniente señalar que el modelo de Schlesinger, aplicado al análisis literario, obliga a deslindar los aspectos de las estructuras cognoscitivas que (consciente o inconscientemente) escoge el hablante (escritor, en este caso) y que de cierta manera, determinan la obra de arte, de lo que podemos llamar estilo; es decir el modo de expresar los aspectos de las estructuras cognoscitivas que se han "escogido".
14. Es necesario aclarar que estos experimentos están investigando la comunicación, aspecto que, según veremos en este capítulo, no siempre está presente en las emisiones del niño.
15. Halliday define esta fase como aquella en que el niño aprende el sistema adulto. Hago notar que en la fase II el niño toma los elementos que emplea del lenguaje adulto pero los usa según las reglas de su propio sistema.
16. En las emisiones de una palabra incluyo "a ver", "¿qué es?", "¿qué es eso?", "¿qué pasó?" pues para el niño representan una unidad mínima de significado. Cuando el niño une dos conceptos pero no los pronuncia en una sola unidad melódica lo indicaré con una diagonal entre las palabras.

17. Desde C. Chomsky (1969) la tendencia ha sido a sostener que el proceso de aprendizaje toma más tiempo del que se pensaba. Aunque hay aspectos cuyo aprendizaje se prolonga por mucho tiempo, creo que se trata de un proceso bastante rápido. En la fase II, tenemos la impresión de que el niño aprende lentamente añadiendo palabras a su sistema y de pronto parece poder decir todo lo que necesita decir. Lo que puede decir un niño se multiplica cuando emplea las palabras que ya sabe en más de una función y hace lo mismo con las nuevas que adquiere.
18. Tratándose de una guardería Montessori, los niños van a la escuela a "trabajar". Entre los "trabajos" que podían hacer había rompecabezas muy sencillos, alcanñas con ranuras de diferentes formas y tamaños, martillos de madera, etc.
19. A pesar de que cuando empecé a observarlo no emitía palabras del lenguaje adulto, funcionalmente su desarrollo era equivalente al de los niños de su edad. Era el único niño que se interesó en las láminas que adornaban el "cuarto de los bebés" y en una ocasión examinó una durante más de dos minutos, un tiempo larguísimo para un niño de 1;10.
20. Recordemos que uno de los hijos de Piaget empleaba "mamá" de este mismo modo a los 1;4 y "pananá" (grandpapa) a los 1;6.
21. R. poseía, igual que los niños que empleaban lenguaje, dos términos en su sistema propio: uno no marcado que indicaba petición de un objeto (e/e guturalizado) y otros específicos para determinadas peticiones. Pedía que le enseñara un animal imitando el ruido característico de éste: "mu", "miau", etc.
22. De vez en cuando nos topamos con niños que antes de empezar a emplear palabras del lenguaje adulto, parecen captar la entonación de la o las lenguas que escuchan y reproducen lo que parece ser grupos melódicos completos del lenguaje adulto.
23. Sin embargo, no considero que esta emisión represente un avance estructural porque consista de dos palabras en el lenguaje adulto pues la niña no está consciente de esto. En caso de que lo hiciera estaría cometiendo el ya tradicional error de enfocar el lenguaje infantil desde la perspectiva del lenguaje adulto.
24. Todos los ejemplos de esta emisión, con la excepción de dos los emitió Moni durante las actividades que tenían lugar en el "cuarto de los bebés" un área de 12 m.² mientras todos los niños se encontraban allí reunidos para "trabajar" o realizar alguna actividad en grupo.

25. Las excepciones eran "mano" para pedir ayuda para bajar o subir a un lugar alto y "agua" cuando quería que le dieran de beber a la hora del almuerzo.
26. Hay más evidencia para suponer que V. ha establecido una relación entre "es mío" y tener u obtener objetos. En varias ocasiones, registré que emitía "mío" cuando alguien quería quitarle algo. Hago notar que en la guardería se les inculcaba a los niños respeto por el objeto con que los otros "trabajaban" así que era común que cuando un niño sólo tocara el "trabajo de otro niño", el "propietario" lo defendiera al mismo tiempo que decía "mío" o "es mío".
27. Luria llamó la atención sobre el papel de la comunicación lingüística en la organización de pautas estables de conducta. V. El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta, capt. I.
28. El niño emplea "mira" como reacción ante los objetos que descubre o con el fin de llamar la atención hacia ellos, pero incluyo esta palabra en la función reguladora, porque hay casos en que se emplea para ordenar al oyente a que fije la atención en algo que le interesa al niño con el fin de retener la atención del adulto.
29. Elisa ordenó que se sentara a la única persona que en ese momento permanecía de pie en el "cuarto de los bebés". "Abre" también se trataba de una orden pues la pronunció el día que en lugar de entrar al "cuarto de los bebés" como solía hacerlo inmediatamente después de llegar, permanecí junto al portoncito de entrada a dicho cuarto.
30. No dudo que Halliday no haya observado esta opción pues el niño que estudia aparece siempre acompañado de sus padres por lo que no resulta sorprendente que no haya sentido la necesidad de defender "su territorio". Aunque es alentador suponer que esta opción, que está relacionada con la agresividad del niño y no con aspectos "intelectuales" como son los que están representados por las funciones heurísticas y personal puede no desarrollarse, la mayoría de los niños al entrar en contacto con otros niños desarrollan la opción negativa de la función reguladora con el fin de proteger lo suyo. Esta opción se observa a nivel no lingüístico en los monos, v. Spirkin, "El lenguaje y su papel en la formación del pensamiento", p. 22.
31. En los comienzos del lenguaje los niños no se comunican entre sí; esta es una de las pocas ocasiones en que ocurre.
32. No intento agotar todos los motivos que hacen que un niño trate de establecer contacto con otra persona, sólo llamar la atención sobre el hecho de que los niños no establecen contacto indiscriminadamente.

33. Se trata de E.R. (1;9;6) la misma niña que empleaba "mamá" en función instrumental.
34. Elisa era la única niña menor de dos años que intentaba establecer una relación con sus compañeros. Los demás, en los casos en que empleaban el lenguaje en la función interaccional era para establecer contacto con un adulto.
35. No hay que confundir este "ten" con el que emplea Elisa al devolver un libro o un "trabajo" cuando ha terminado pues así se le ha enseñado a hacerlo.
36. V. R.M. Golinkoff, "The case for semantic relations: evidence from the verbal and non verbal domains", pp. 428-429.
37. Esta participación nos recuerda los estados afectivos que dice Piaget dependen de la conciencia de las relaciones mantenidas con las demás personas, no se refieren a los sentimientos elementales: lo agradable y lo desagradable, el placer y el dolor, etc. que según Piaget están relacionados con la actividad propia. V. Piaget, "El recién nacido y el lactante" en Seis estudios de psicología, pp. 29-30.
38. Es sorprendente la seguridad con que los investigadores (en ocasiones, también Halliday) asignan una interpretación a la emisión del niño. En el caso que se cita, era evidente que no implicaba placer, pero no creo que sea posible indicar cuál de los sentimientos citados expresaba; hacerlo equivaldría a sostener que lo que siente el niño corresponde a uno de los cortes de la realidad que las lenguas establecen.
39. "¿Qué es esto?" era la forma generalizada entre los niños de la guardería Montessori, pero en el Centro de Desarrollo Infantil todos los niños empleaban "¿qué es?".
40. Durante las dos primeras semanas de observación, el vocabulario de Elisa en la guardería se limitaba a "ven", "mira" y nombres de animales, por eso llamó la atención esta emisión.
41. Parecía que no se trataba de que el nombre ofreciera dificultad sino de que no lograban catalogar el objeto o animal, pues los niños crean su versión de las palabras difíciles de pronunciar. Hay etapas en que el niño no duda en ofrecer el nombre incorrecto: "caballo" (para la cebra), "cuchara" (al tenedor).
42. Se hizo relación a una situación con la que estaba familiarizada: unos niños están viendo televisión, en la televisión ven un elefante, etc.
43. Escogí la palabra "mosca" porque sabía que la niña la conocía. Empleé la forma "que se llama" porque como se verá al final de este capítulo, los niños la empleaban para identificar personas y objetos.

44. De los objetos personales relacionados con el vestido, la bolsa de mujer es el que más atrea tanto a las niñas como a los niños. Elisa no era la única niña que señalaba la bolsa y preguntaba "¿qué es?", algunas veces, minutos después de haberla abierto y examinado el contenido.
45. Posteriormente pude confirmar que lo que interesaba a los niños era el contenido de la bolsa y que no contaban con los medios lingüísticos para expresar este interés.
46. Piaget, La formación del símbolo en el niño, p. 131.
47. Noté que las palabras que se repetían tenían entonación ascendente.
48. En ambos casos, miraba libros de animales; la primera vez dijo: "pez, pez" antes de emitir "mira..."; la segunda vez, no pronunció el nombre del animal.
49. En esta frase poníamos gran énfasis en la sílaba -AÑA, con la reiteración se lograba captar mejor la atención que con frases cuyo contenido debía haber interesado a los niños.
50. Me sorprende que Halliday afirme que esta función no surge en Nigel hasta los 22 meses. Piaget informa que Jacqueline (1;7;28) cuenta a su madre lo que acaba de ver en el jardín. V. La formación del símbolo en el niño, p. 306.
51. Después de los 1;9, empieza a notarse la transición al lenguaje adulto. Aunque no consistentemente, empieza a emplear partículas del tipo de "me", "lo" y también, esporádicamente, los artículos.
52. Esta emisión, codificada con un sustantivo, es uno de los pocos ejemplos, en este estadio del lenguaje, que comunica una acción que ha tenido lugar en el pasado.
53. Una emisión como ésta parece sólo confirmar el retraso lingüístico del niño; sin embargo, un análisis en término de función nos revela la complejidad semántica de la misma y el desarrollo cognoscitivo del hablante. Aunque R. no está sustituyendo su sistema lingüístico por el adulto al ritmo que lo hacen otros niños, está expresando los mismos significados que ellos.
54. Piaget informa que su hija J. (1;7;28) relata lo que sucedió dos días antes para lo cual emplea la emisión "Totelle, totelle, hop-la garcon", que traduce como "Sauterrelle, sauterrelle, sauter (comme m'a fait faire le garcon", Piaget lo interpreta como un relato pues la antevíspera su primo la hizo saltar. En este tipo de emisión existe el peligro de atribuirle al niño intenciones más complejas que las que realmente tiene, puede sólo tratarse de una asociación "sauter-garcon" del tipo de las que

se mencionan en esta investigación: "pato-agua"; es decir asociación de palabras que aparecen generalmente en un mismo contexto y no de verdadera evocación.

55. La niña mostraba temor ante el niño que le había pegado.
56. Veo una relación entre esta función y la imaginativa pues cuando el niño "finge que..." evoca una acción, pero los casos que he observado (igual lo informa Piaget) es un objeto de la realidad el que desencadena la evocación.
57. También los niños de la fase I pueden concentrar su atención en láminas y objetos que les interesan.
58. No creo que el niño distinga entre "vamos a..." y "¿quieres...?"; está reaccionando a la palabra clave: jugar, comer, etc. Moni (2;0;1) contestó "papá" cuando se le preguntó: "¿Sabes manejar?"; habiendo comprobado que no entendía "saber" esto prueba que se trata de una reacción a la palabra clave "manejar"
59. La pregunta era clara pues se trataba de su hermana.
60. Hay ocasiones en las que por la reacción del niño, podemos darnos cuenta de que no ha entendido; en estos casos, se queda callado generalmente. Cuando el niño se da cuenta que no le han entendido, algunas veces, emplea otras estrategias para comunicar el mensaje.
61. Ninguno de los niños de este nivel empleó nunca esta palabra; es posible que dedujeran lo que se les ordenaba del contexto. En este caso: había animales tirados y los niños estaban entrenados para que guardaran los "trabajos" antes de empezar una nueva actividad.
62. Más tarde, el niño asigna un papel cuando emplea el lenguaje en esta función pues empieza a exigir respuestas lingüísticas a emisiones como "hola", "ten", "ven".
63. Esta es la edad en que empezaron a ocurrir los cambios en el lenguaje de Elisa. Por lo observado con otros niños creo que puede considerarse edad promedio.
64. Un mayor desarrollo implica una mayor diferenciación, la cual es producto del aprendizaje senso-perceptivo: aprendemos a establecer diferenciaciones basándonos en el sustrato neurofisiológico que hace posible este proceso.
65. Las palabras pueden ser totalmente nuevas en el sistema del niño o nuevas en esta función.
66. El niño sigue empleando sustantivos en la función instrumental, aun en el lenguaje adulto encontramos rastros de esta estrategia.

67. Se les mostraron a los niños varias láminas que formaban una pequeña historia: 1) un niño en una bicicleta 2) el niño en el suelo llorando (ésta es la lámina que pide Elisa) 3) la mamá curando al niño que se cayó. Elisa demostró su capacidad de evocación cuando dijo (sin ver ninguna de las láminas) curó/ curó/ mamá/ corrió.
68. No creo que se trate de la deducción de una regla pues como se verá más adelante, el proceso de adquisición del artículo indefinido es diferente.
69. La niña dice "me lo abres" o "abres", "me lo prestas" o "prestas". del mismo modo que durante algún tiempo, la palabra con artículo alterna con la misma palabra sin artículo. En cambio, cuando se trata de palabras que representan diferentes conceptos, la inversión del agente y la acción indica que el niño no las ha captado como una unidad: "lloró, nena".
70. En esta ocasión, interpreto "ven" en la función reguladora pues se trata claramente de ordenar que el adulto ejecute esa acción.
71. Dos días antes, miraba un libro y al encontrar una ilustración de una paleta, fingía que comía. En una ocasión dijo: "paleta/ mira paleta/ paleta/ come paleta" fingió tomarla y dársela al adulto que la acompañaba. En este tipo de conducta y el lenguaje que la acompaña me parece ver el origen del juego en grupo.
72. A la pregunta ¿por qué llora el cuate? Eva (2;5) contestó: "mamá". El niño lloraba porque su mamá acababa de irse.
73. Piaget señala que antes de los dos años, la causalidad se construye como categoría práctica o de acción pura antes de que pueda considerarse noción del pensamiento.
74. Estoy segura de que Elisa tenía problemas con el nombre de este animal. Casi un mes más tarde, a los 1;11, todavía se le corrigió porque al sacar un cerdo de plástico de la bolsa de animales dijo: "mira, oso". No fue sino hasta la tercera vez que sacó un cerdo que dijo: "mira, cochinito".
75. Cuando se le volvió a mostrar la lámina que pedía usando la serie de emisiones ya citadas, produjo éstas a que me refiero ahora.
76. Una de las experiencias más recientes de Elisa había sido la visita a un circo.
77. Basándome en el comportamiento tanto de E.R. como en el de otros niños, supongo que trataba de investigar si realmente se le había dado el libro que quería. Muchas veces el interés de los niños era en una lámina en particular y no siempre estaban seguros si el libro que recibían era el que la contenía.

78. Elisa sentía especial simpatía por el visitante; V. era la única niña que le causaba problemas pues en esos días se había dedicado a jalarle el pelo. Es. se había convertido en el centro de atención de los pequeños pues aunque era un año mayor que los niños del "Cuarto de los bebés" insistía en permanecer con éstos.
79. Reconozco que estoy diciendo lo que sugirió Slobin: "New functions are first expressed by old forms, y Miller & Ervin Tripp:" [...] the child semantic development had outstripped his former grammar development. V. Slobin (1973), p. 185.
80. Elisa dice "¿quién es, Betty?" cuando después de haber trabajado con la investigadora durante tres meses, la ve por primera vez fuera de la guardería. La madre de la niña cree que es posible que la niña esté confundiendo a la investigadora con una tía llamada Betty. Hago esta aclaración para insistir en la validez del planteamiento: la niña se pregunta sobre la identidad de una persona.
81. Es posible que en otros medios los niños empleen otras formas lingüísticas para investigar los acontecimientos que les llaman la atención, pero en la guardería, no era fórmula exclusiva de Elisa.
82. Ese mismo día, que no traía calcetines, se le preguntó: "¿Dónde están los calcetines de Moni?" y contestó: "no hay".
83. Moni está bañando un muñeco y pierde el jabón. Dice "jabón" con el fin de reclamarlo pero aparentemente también con la intención de preguntarse dónde puede estar pues se muestra molesta e incrédula ante la desaparición. En el caso de "pastel", Elisa estaba mirando la ilustración de un pastel y se le pasó la página, la busca pero no la encuentra y pronuncia "pastel" por las mismas razones que Moni "jabón".
84. Me refiero a la relación que existe entre un objeto y un agente y no a la noción más primitiva, presente también en los animales, la cual está asociada con la territorialidad.
85. Considero que el aprendizaje de las primeras palabras sólo se da si éstas aparecen en un contexto del cual el niño pueda deducir un significado. Mac-Namara ("Cognitive basis of language learning in infants", *Psychol. Rev.*, 1972) propone que los niños pequeños determinan lo que el hablante adulto quiere decir sin tomar en cuenta, en un principio, la lengua hablada.
86. Cuando un niño interfiere con el "trabajo" de otro, se le explicaba que ese "trabajo" no era de él. Era también usual que se empleara la forma indirecta y se le preguntara "¿de quién es ese trabajo?".

87. Esta ilustración no llamaba la atención ni a Moni ni a ninguno de los otros niños. Siempre que la encontraba, se insistía en que repitiera el nombre pero nunca lo había hecho. En cambio, Elisa a los 1;11, dijo "periódico" (pronunciando todas sus sílabas) mientras escribía en él.
88. En este estadio en que el indefinido no se emplea consistentemente, cuando se hace, es sin vacilación. En el empleo del indefinido, que se trata, según creo, de la aplicación de una regla, encontramos vacilaciones y errores.
89. "Galleta" es el nombre de la perra de Elisa y era común que cuando encontraba ilustraciones de perros señalara y dijera "Galleta". No creo que se trate de una extensión (como se sugiere en otros trabajos); es decir, "Galleta" no es sinónimo de perro. Cuando se trataba de decir qué animal era empleaba la palabra perro y no "Galleta".
90. Me refiero a Elisa porque sólo en su caso registré la aparición de este artículo en su sistema. Los otros niños empleaban uno / sustantivo cuando empezó esta investigación o todavía no lo usaban cuando terminó.
91. Los niños de esta edad no saben los nombres de los colores y muchos dan la impresión que no los reconocen, pero el experimento de Lyubilinskaya parece demostrar lo contrario. (V. nota 103). Elisa, por ejemplo, no sólo hacía correctamente "trabajos" que consistían en reunir objetos del mismo color, sino que también era capaz de corregir los errores de otros.
92. No creo que para Elisa tuviera el mismo significado que para el adulto pero lo empleaba correctamente (como insulto cuando estaba enojada).
93. "Baila" es uno de los pocos verbos que registré en la primera parte de la Fase II. Elisa (1;8;4) lo emplea al ver la ilustración de un trompo, pero lo había oído unos minutos antes. Dos meses después lo emplea en forma totalmente espontánea.
94. En este aspecto también se reconoce su parentesco con la función personal. Aunque Halliday no señala esta posibilidad, es posible decir que la implica desde el momento en que define esta función en términos de "here I come function".
95. Este tipo de rompecabezas consiste en formas geométricas o formas de objetos conocidos que sólo encajan en el espacio que tiene la misma forma. Aunque el niño no logre hacer el "trabajo", la tarea no resulta frustrante porque encuentra lugares donde las piezas "casi" caben. En cambio, observé otros grupos de niños a los que se les daba tareas que sobrepasaban sus capacidades; lo normal era que enmudecieran.

96. V. Piaget, La formación del símbolo en el niño. Observación 104, p. 306.
97. Estoy segura de que se trata de una evocación de una experiencia vivida pues durante los dos meses anteriores a este momento, observé que Moni era la única niña que insistía en que le quitaran los zapatos para dormir la siesta.
98. Esta aclaración es importante porque es normal que el niño no emplee en una función una palabra que emplea en otras funciones. He mencionado ejemplos de palabras que se emplean en la función reguladora sólo después de que el niño las ha empleado durante algún tiempo en la personal. En este caso, tratándose de la misma función, supongo que el verbo no es el foco de la emisión porque el proceso en cuestión no se identifica aún con la palabra que la niña empleó en la emisión "gallo pica"; en otras palabras, el concepto que corresponde a "pica" no incluye todavía el proceso que se relaciona con el mosquito.
99. Estoy consciente de que se ha demostrado que el curso del pensamiento dirigido no está gobernado por conexiones asociativas; cuando hablo de asociación, me refiero al planteamiento que ha rebasado el marco conductista y las diferencias individuales que interesan al psicoanalista y parte de una descripción de la estructura general de los nexos asociativos verbales y se le trata de insertar en el conjunto del comportamiento. V. Jodelet, "La asociación verbal".
100. Esta es la primera vez que se observa que Moni se dirige a una compañera empleando el lenguaje en una función que no fuera la reguladora.
101. Su hermana mayor informó que se trataba de un gato que habían tenido.
102. Traducción que ofrecieron tanto la madre como la hermana.
103. Lyublinskaya comprobó mediante la experimentación que niños entre los doce y los treinta meses de edad reajustan los procesos mentales sobre la base del lenguaje. Les entregaba a los niños cajitas verdes vacías y rojas que contenían caramelos. No era fácil para los niños pequeños seleccionar la cajita adecuada; sin embargo, esto cambiaba cuando en el experimento se designaban los colores de las cajitas.
104. Estas regresiones (u otras como las emisiones de una palabra cuando el niño produce frases como "yo cumplí dos años") indican que el desarrollo no es un proceso uniforme como hacen pensar muchos estudios o la referencia al estadio por el largo de la emisión (MLU). Sólo analizando la función de la emisión y de los elementos que la constituyen es posible darse cuenta de la verdadera complejidad del lenguaje del niño. Como se verá en la penúltima sección, emisiones de una palabra pueden ser semánticamente más complejas que otras de dos palabras.

105. Brown se basa en Menyuk & Bernholz (1969) que afirmaban que los niños de 18-20 meses usaban la misma palabra de diferente manera dependiendo del contexto. Greenfield fue de las primeras en sostener que las relaciones semánticas de las emisiones de dos palabras se encontraban presentes en las de una. V. Brown, op. cit., pp. 153-155.
106. La función reguladora está compuesta también de verbos pero sólo encontramos "quítate", "vete" y alguno que otro más. La capacidad del niño no le permite exigir acciones mucho más sofisticadas que las mencionadas.
107. Este es un terreno en el que hay que proceder con gran cautela pues las intenciones mencionadas sólo pueden deducirse del contexto y principalmente de la entonación.
108. Otros investigadores también informan que los niños producen especialmente sustantivos. (V. Snyder, Bates & Bretherton, "Content and context in early lexical development"). Sin embargo, el niño capta las acciones y creo, que son muy importantes en la categorización. Piaget sugiere que sustantivos como "papá" y "mamá" son términos que designan acciones particulares. V. La formación del símbolo en el niño, p. 302.
109. Las primeras emisiones de dos palabras que registramos en todos los niños observados fueron "mira / sustantivo".
110. Esta traducción está justificada pues la niña (que sabía que no se le permitía hacer nada con agua sin delantal), lo entrega para que se lo pongan.
111. Esta interpretación no es una fantasía pues la niña iba en ese momento a comprar dulces, sin embargo, insistió en regresar a su cuarto a buscar el cochinito para echar la moneda que había encontrado.
112. Lenneberg menciona ciertas conductas sociales como los cantos de diversos pájaros que pueden resultar empobrecidas si el input no es adecuado. V. Fundamentos biológicos del lenguaje, p. 416.
113. Puedo citar como ejemplo la emisión de Elisa (2;1) "Pasar a Conchis lechita" que se da en el siguiente contexto: Su madre (Conchis) le trae la leche pero hay una persona que no le permite pasar.

- Aitchinson, J. The articulate mammal, Universe Press, New York, 1976.
- Armbuster, Tom. "How to influence response to 'Is Kathy easy to see?'" Journal of Psycholinguistic Research, Vol 10. núm. 1, enero-1981, pp. 27-39.
- Azcoaga, Juan E. Del lenguaje al pensamiento verbal, El Ateneo, Buenos Aires, 1977.
- Benedict, H. "Early lexical development: comprehension and production", en Journal of Child Language, 6, 1979, pp. 183-200.
- Benveniste, E. "Comunicación animal y lenguaje humano", en Problemas de lingüística general I, Siglo XXI, México, 1982.
- Berkowits, Rochele. "Are spoken surface structure ambiguities perceptually unambiguous?", en Journal of Psycholinguistic Research, vol. 10, núm. 1, enero-1981, pp.41-56.
- Bierwich, Manfred. "Semántica" en Lyons (ed), Nuevos horizontes de la Lingüística, Alianza Universidad, Madrid, 1975, pp. 175-194.
- Bloom, L. Language development: form and function in emerging grammars, MIT Press, Cambridge, Mass, 1970.
- _____. One word at a time: The use of single word utterances before syntax, Mouton, The Hague, 1973.
- _____. Bitetti-Capatides & J. Tackeff. "Further remarks on interpretative analysis: in response to Christine Howe", en Journal of Child Language, 8, 1981, pp. 403-411.
- Brown, R. A first language: the early stages, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1983.
- _____. "A new paradigm of reference", en E. Lenneberg & G. Miller (eds.), Psychology and biology of language and Thought: Essays in honor of Eric Lenneberg, Academic Press, New York, 1978.
- Bühler, Karl, Teoría del lenguaje, Alianza Universidad, Madrid, 1979.
- Carroll, J. B. Language and thought, Prentice Hall, New Jersey, 1964.
- Chomsky, C. The acquisition of syntax in children from 5 to 10, MIT Press, Cambridge, Mass., 1969.
- Chomsky, N. Aspectos de la teoría de la sintaxis, Aguilar, Madrid, 1970.
- _____. Estructuras sintácticas, Siglo XXI, México, 1981.
- _____. El lenguaje y el entendimiento, Seix Barral, Barcelona, 1980.

- Problemas actuales en teoría lingüística. Temas teóricos de gramática generativa, Siglo XXI, México, 1978.
- Reflexiones acerca del lenguaje. Adquisición de las estructuras cognoscitivas, Trillas, México, 1981.
- "Biological basis of language capacities", en Lenneberg & Miller, (eds), op. cit.
- Clark, E & H. Clark, "The first steps in the child's language" en Psychology and language. An introduction to Psycholinguistics, Newbury, Rowley, Mass., 1979. pp. 225-239.
- Clark, H. "Asociaciones de palabras y teoría lingüística, en Lyon (ed.), op. cit., pp. 285-300.
- Cromer, R. "El desarrollo del lenguaje y el conocimiento" en B. Foss (ed.), Nuevas perspectivas en el desarrollo del niño, Fundamentos, Madrid, 1978, pp. 227-364.
- Cruttenden, A. "Item learning and system-learning" en Journal of Psycholinguistic Research, vol. 1-, núm. 1 enero-1981, pp. 79-88.
- Dale, P. S. Language development. Structure and form, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1972.
- Davis, P. W. Modern theories of language, Englewood Cliffs, 1973.
- Descartes, R. Discurso del método, Revista de Occidente, Madrid, 1954.
- Duchan, J. & N.H. Lund. "Why not semantic relations?", en Journal of Child Language, 6. 1979, pp. 243-252.
- Ertel, S. "Where do subject of sentences come from?", en S. Rosemberg (ed.) Sentence production. Development in research and theory, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J., 1977. pp.141-167.
- Golinkoff, R. "The case for semantic relations. Evidence from the verbal and non verbal domains", en Journal of Child Language, 8, 1981, pp. 417-437.
- J. Markessini. "Mommy sock: the child's understanding of possession as expressed in two noun phrases", en Journal of Child Language, 7, 1980, pp. 119-135.
- Gorsky, D. P. et al. Pensamiento y lenguaje, Editorial Grijalbo, México, 1966.
- Green, J. Pensamiento y lenguaje, Compañía Editorial Continental, México, 1979.
- Grimm, H. Psychologie der Sprachentwicklung, Band I, Verlag

- Kohlhammer, Stuttgart, 1977.
- Halliday, M.A.K. "Learning how to mean", en D.I. Slobin (ed.), The ontogenesis of grammar. Academic Press, New York, 1971 pp. 239-265.
- Explorations in the functions of language, Arnold, London, 1973.
- "Estructura y función del lenguaje" en Lyons (ed.) op. cit., pp. 145-174.
- Learning how to mean: Exploration in the development of language, Arnold, London, 1975.
- System and function in language. Selected Papers, Oxford University Press, London, 1976.
- Hörmann H. Psicología del lenguaje, Gredos, Madrid, 1973.
- Einführung in die Psycholinguistik, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, Germany, 1982.
- Howe H. & D. Hillman, "The acquisition of semantic restrictions in children", en Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 12, 1973, pp. 132-139.
- Huss, V. "Anmerkung zur Theoriediskussion in der Sprachenerwerbsforschung" en B. Kettman (ed.), New approaches to language, acquisition, G. Narr, Tübingen, 1977, pp. 157-175.
- Jodelet, F. "La asociación verbal" en Fraise, P. & J. Piaget (eds.), Lenguaje, comunicación y decisión. Tratado de psicología experimental, Paidós, Buenos Aires, pp. 121-168.
- Johnston, J. R. & D. I. Slobin. "The developments of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish", en Journal of Child Language, 6, 1979, pp. 529-564.
- Ledeberg, Amy, R. & M. (. Maratsos. "Use of semantic analysis in the interpretation of missing subjects. Further evidence against MDP", en Journal of Psycholinguistic Research, vol. 10, núm. 1, 1981, pp. 89-110.
- Lempert, H & M. Kinsbourne. "How young children represent sentences, evidence from the superiority of noun recall from action as compared to stative sequences". en Journal of Psycholinguistic Research, vol. 10, núm. 2, 1981, pp. 155-166.
- Lenneberg, E. Fundamentos biológicos del lenguaje, Alianza Universidad, Madrid, 1981.
- "The concept of language differentiation" en Lenneberg & Lenneberg (eds). Foundations of language development, Academic Press, New York, 1975, pp. 17-33.

- Leontiev, A.A. "The heuristic principle in the perception, emergence and assimilation of speech" en Lenneberg & Lenneberg, (eds.), op. cit., pp. 43-59.
- Longoni, A. & L. Pizzamiglio. "Aspects of verbal processing in relation to perceptual disembedding ability", en Journal of Psycholinguistic Research, vol. 10, núm. 2, 1981, pp. 199-208.
- Loosen, F. "Memory for the gist of sentences", en Journal of Psycholinguistic Research, vol. 10, núm. 1, 1981, pp. 17-26.
- Luria, A. R., El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta, Editorial Cartago, Buenos Aires, 1979.
- ____ & F. Yudovich, Speech and the development of mental processes in the child, Penguin Education, London 1978.
- Maturana, H. "Biology of language: The epistemology of reality" Miller & Lenneberg (eds.), op. cit., pp. 27-63.
- McNeill, "Developmental Psycholinguistic" en Miller & Smith, Genesis of language. A psycholinguistic approach, M.I.T., Press, Cambridge, Mass., 1966.
- Osgood, C. "Where do sentences come from?" en Steinberg & Jacobovits, Cambridge, University Press, London, 1971.
- ____ "Estudios sobre la generalidad de los sistemas de significado afectivo" en A.G. Smith (ed.), Comunicación y cultura 3, Nueva Visión, Buenos Aires, 1977, pp. 93-106.
- ____ "What is a language?", en Aaronson, D. & R.W. Rieber (ed.), Psycholinguistic Research: Implications and Applications, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J. 1979.
- ____ & K. Bock. "Saliency and sentencing. Some production principles", en S. Rosemberg (eds), op. cit., pp. 89-140.
- Piaget, J. Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos, Siglo XXI, México, 1969.
- ____ La formación del símbolo en el niño, FCE, México 1961.

- ____ Problemas de psicología genética, Ariel, Barcelona, 1975.
- ____ Psicología de la inteligencia, Editorial Psique, Buenos Aires, 1975.
- ____ "Quantification, conservation and nativism", en Science, CLVII, 1968, pp. 976-979.
- ____ Seis estudios de psicología, Seix Barral, Barcelona, 1981.
- Piatelli-Palmarini, M. Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky, Seuil, Paris, 1979.
- Pinker, S. "Formal models of language learning", Cognition, 7, 1979, pp. 217-283.
- Premack, A & D. Premack. "Teaching language to an ape", en Scientific American, col. 227, núm. 4, 1977, pp. 169-193.
- Sampson, G. Schools of linguistics, Hutchinson, 1980.
- Saussure, F. de. Curso de lingüística general, Losada, Buenos Aires, 1971.
- Schlesinger, I. M. "Grammatical developments: The first steps", en Lenneberg & Lenneberg (eds.) op. cit., pp. 203-221.
- ____ "Production of utterances and language acquisition" en D.I. Slobin (ed.), op. cit., pp. 63-101.
- ____ "Components of a production model", en Rosemberg (ed.), op. cit., pp. 169-193.
- ____ Production and comprehension of utterances, Wiley, New York, 1977.
- Selnes, O. & H. Whitaker. "Neurological substrates of language and speech production". en Rosemberg (ed.), op. cit., pp. 15-35.
- Shafto, M. "The space for case" en Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 12, 1977, pp. 551-562.
- Sinclair, H. "The role of cognitive structures in language acquisition" en Slobin (ed.), op. cit., pp. 223-237.
- ____ "Piaget on language: A perspective", sin publicar.
- Snyder, L. E. Bates & I. Bretherton. "Content and context in early lexical development" Journal of Child Language, 8, 1981, pp. 565-582.
- Toulmin, S. "Brain and language: A commentary", en Synthese, 22, 1971, pp. 369-395.

- Valian, V. "The wherefores and therefores of the competence-performance distinction", en M. Cooper & E. Walder (eds.), Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 1979, pp. 1-26.
- Vygotsky, L. S. Pensamiento y lenguaje, s. ed., s.l., s.f.
- Weiss, P.A. "Causality o Linear or systemic?" en Miller & Lenneberg (eds.), op. cit. pp. 13-26.
- Weist, R. Verb concept in child language: acquiring constraints on action role and animacy, G. Narr, Tübingen, 1982.