



**Universidad Nacional Autónoma
de México**

**Facultad de Psicología
División de Estudios de Posgrado**

**INTERACCION VERBAL MADRE - HIJO: UNA
PERSPECTIVA PSICOGENETICA**

T E S I S

que presenta

DINORAH ALTAGRACIA DE LIMA JIMENEZ

**para optar por el grado de
Maestría en Psicología Educativa**

México, D. F.

1988



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 esta 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.

A ROGA Y MARIANA, POR SU COLABORACION
DESINTERESADA SIN LA CUAL NO HUBIERA
SIDO POSIBLE ENTENDER EL PROCESO. A
ALEJANDRO Y MARIANA HIJA, POR ESA
MIRADA INQUISITIVA DE LA NIÑEZ CUYA
PERSPICACIA NOS HACIA PERDER DE VISTA
QUIEN ERA EL INVESTIGADOR. A HELIO,
POR SU PACIENCIA.

RESUMEN

EN ESTA TESIS SE ANALIZARON LAS CARACTERÍSTICAS DEL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES DURANTE LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL EN DOS NIÑOS MEXICANOS MONOLINGÜES (UN NIÑO DE 1 AÑO 11 MESES Y UNA NIÑA DE 2 AÑOS SEIS MESES), EN INTERACCIÓN CON SUS RESPECTIVAS MADRES. SE PARTIÓ DE UN MARCO TEÓRICO PSICOGENÉTICO, YA QUE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ES EFECTUADA A TRAVÉS DE UNA RELACIÓN DINÁMICA ENTRE UN HABLANTE EFECTIVO (LA MADRE EN ESTE CASO) Y UN NIÑO(A) QUE POSEE ACTIVIDAD COGNOSCITIVA PARA INTERPRETAR DICHO LENGUAJE. DURANTE UN AÑO SE REALIZARON REGISTROS MENSUALES DE LA INTERACCIÓN VERBAL DE CADA NIÑO CON SUS RESPECTIVAS MADRES; ESTOS REGISTROS FUERON EFECTUADOS EN LAS CASAS DE LOS SUJETOS EN SITUACIÓN NO ESTRUCTURADA; SE HIZO UN CONTEO DE LA FRECUENCIA DE LOS VERBOS EN LAS INTERVENCIONES DE LOS HABLANTES Y DE LA RELACIÓN ENTRE LAS DESCRIPCIONES DE LOS NIÑOS Y EL MOMENTO EN QUE OCURRÍAN LAS ACCIONES. SE ANALIZARON 5 SESIONES POR DÍADA DEL TOTAL DE LAS SESIONES REGISTRADAS. LOS RESULTADOS MOSTRARON LO SIGUIENTE: LOS VERBOS USADOS EN LAS PRIMERAS SESIONES DE REGISTRO FUERON EL PRESENTE DE INDICATIVO Y EL IMPERATIVO CON UN AUMENTO PAULATINO DEL PRIMERO Y UNA DISMINUCIÓN DEL SEGUNDO; EL PRETÉRITO Y OTRAS FORMAS VERBALES SE PRESENTARON CON BAJAS FRECUENCIAS EN LAS DOS PRIMERAS SESIONES CON AUMENTOS PROGRESIVOS EN LAS SIGUIENTES; EL MODO SUBJUNTIVO SE PRESENTÓ CON FRECUENCIAS BAJAS EN LA TERCERA SESIÓN DE LA NIÑA Y EN LA ÚLTIMA DEL NIÑO; LAS RELACIONES TEMPORALES ESTABLECIDAS POR LOS NIÑOS PARA DESCRIBIR UNA ACCIÓN, DIVERGE DE LAS RELACIONES QUE ESTABLECE EL ADULTO; HUBO DIFERENCIAS EN LA FRECUENCIA DE USO DE LOS VERBOS ENTRE EL NIÑO Y LA NIÑA; TANTO LA MADRE COMO SU HIJO O HIJA AJUSTAN EL USO DEL LENGUAJE EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO Y LAS CARACTERÍSTICAS DEL INTERLOCUTOR; POR ÚLTIMO, HUBO UNA BAJA FRECUENCIA EN LA PRODUCCIÓN MATERNA DE FORMAS VERBALES COMPLEJAS CUANDO SE DIRIGE A SU HIJO O HIJA. EN GENERAL, LOS RESULTADOS DERIVARON A LAS SIGUIENTES CONCLUSIONES: LAS DIFERENTES FORMAS VERBALES Y RELACIONES TEMPORALES QUE SE PRESENTARON DE MANERA PROGRESIVA, DEMUESTRAN QUE LOS VERBOS SON ADQUIRIDOS EN FUNCIÓN DE CONSTRUCCIONES COGNOSCITIVAS DE LOS SUJETOS; LA INTERACCIÓN ENTRE LA MADRE Y SU HIJO(A) MOSTRARON PARTICULARIDADES QUE SUGIEREN UNA PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA CONVERSACIÓN; LAS DIFERENCIAS EN EL USO DE LOS VERBOS ENTRE EL NIÑO Y LA NIÑA INDICAN MOMENTOS DIFERENTES DE DESARROLLO DE LENGUAJE MÁS QUE DIFERENCIAS DE GÉNERO; Y, POR ÚLTIMO, LOS NIÑOS DESDE EDADES TEMPRANAS MANIFIESTAN CONOCIMIENTO SOCIAL ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS DIÁLOGOS.

INDICE.

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I.	
MARCO TEORICO.	
1.1. EL PUNTO DE VISTA PSICOGENETICO DE PIAGET	4
1.1.1. EL ESTRUCTURALISMO COMO MÉTODO DE ANÁLISIS.....	4
1.1.2 LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	6
1.1.3 EL CONCEPTO DE EQUILIBRACIÓN.....	12
1.1.4 EL LENGUAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE J. PIAGET.....	18
1.1.5 LA CONSTRUCCIÓN DEL TIEMPO FÍSICO	27
1.2. LAS RELACIONES TEMPORALES EN EL USO DE LOS VERBOS.....	30
CAPITULO II.	
ANTECEDENTES METODOLOGICOS.	
2.1. ESTUDIOS EXPERIMENTALES SOBRE EL LENGUAJE.....	34
2.2. ESTUDIOS NATURALES SOBRE EL LENGUAJE.....	40
CAPITULO III.	
3.1 OBJETIVO Y CRITERIO DE CLASIFICACION DE DATOS.....	46
3.2. METODO	49
3.2.1. SUJETOS.....	49
3.2.2. ESCENARIO.....	49
3.2.3. MATERIALES	49
3.2.4. PROCEDIMIENTO DE OBTENCIÓN DE DATOS	49
3.2.5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS.....	51

CAPITULO IV.

ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS.

4.1. ANALISIS DE RESULTADOS POR SUJETO	54
4.1.1. SUJETO A.	
4.1.1.1. PROPORCIÓN DE TIEMPOS VERBALES EN EL SUJETO A. .	54
4.1.1.2. ANÁLISIS DE LAS PROPORCIONES DEL MODO SINTÁCTICO.	55
4.1.1.3. ANÁLISIS DE LAS PROPORCIONES DE LA RELACIÓN TIEMPO-MOMENTO	57
4.1.1.4. ANÁLISIS DE LOS TIEMPOS USADOS PARA DESCRIBIR AC- CIONES EFECTUADAS POR DIVERSOS AGENTES.....	58
4.1.2. SUJETO B.	
4.1.2.1. ANÁLISIS DE LA PROPORCIÓN DE TIEMPO	59
4.1.2.2. ANÁLISIS DE LA PROPORCIÓN DE MODOS.	60
4.1.3. SUJETO C.	
4.1.3.1. PROPORCIÓN DE TIEMPOS VERBALES EN EL SUJETO C ...	61
4.1.3.2. ANÁLISIS DE LAS PROPORCIONES EN EL USO DEL MODO SINTÁCTICO.....	62
4.1.3.3. ANÁLISIS DE LAS PROPORCIONES DE LA RELACIÓN TIEMPO- MOMENTO.....	63
4.1.3.4. ANÁLISIS DE LAS PROPORCIONES DE LA RELACIÓN TIEMPO- AGENTE.....	64
4.1.4. SUJETO D.	
4.1.4.1. ANÁLISIS DE LA PROPORCIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES	65
4.1.4.2. ANÁLISIS DE LA PROPORCIÓN DE MODOS	66
4.1.5. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS ENTRE EL NIÑO Y LA NIÑA.	
4.1.5.1. COMPARACIÓN DE LAS PROPORCIONES EN EL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES	67
4.1.5.2. COMPARACIÓN DE LAS PROPORCIONES DEL MODO SINTÁC- TICO	68
4.1.5.3. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN TIEMPO-AGENTE	70
4.1.6. CARACTERÍSTICAS DE LA INTERACCIÓN DE LAS DÍADAS.	
4.1.6.1 ANÁLISIS DE LAS PROPORCIONES EN EL USO DE LOS TIEM- POS VERBALES. DÍADA A-B.....	71
4.1.7. DÍADA C-D	77

4.2. DISCUSION	73
4.2.1. EL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES	74
4.2.2. INTERACCIÓN VERBAL MADRE-HIJO(A)	88
CAPITULO V.	
CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.	
5.1. CONCLUSIONES	94
5.2. IMPLICACIONES	99
ANEXOS	101
NOTAS	104
BIBLIOGRAFIA	111

INTRODUCCION

ESTA TESIS FORMA PARTE DE UNA INVESTIGACIÓN MAS AMPLIA QUE ABARCA NIÑOS MONOLINGÜES DEL ESPAÑOL CON EDADES COMPRENDIDAS ENTRE UNO Y CINCO AÑOS. LA COORDINACIÓN DE LA MISMA ES REALIZADA POR LA DRA. SYLVIA ROJAS-DRUMMOND Y EL OBJETIVO A LARGO PLAZO CONSISTE EN DESCRIBIR LA ADQUISICIÓN DE DIVERSAS ESTRUCTURAS DE LENGUAJE EN TÉRMINOS PSICOLÓGICOS Y LINGÜÍSTICO QUE INTERVIENEN EN DICHA ADQUISICIÓN. LA PARTE QUE CORRESPONDE A ESTA TESIS SE ABOCA A ANALIZAR LOS ASPECTOS MENCIONADOS EN LA ADQUISICIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES EN UN NIÑO Y UNA NIÑA EN CONTEXTOS NO ESTRUCTURADOS.

PARA ELLO PARTIMOS DE UN MARCO EPISTEMOLÓGICO GENERAL QUE CORRESPONDE A LA ESCUELA GINEBRINA REPRESENTADA POR JEAN PIAGET. DICHO MARCO SIRVIÓ COMO BASE PARA INTEGRAR DIVERSAS POSTURAS TEÓRICAS DE UNA MANERA INTERDISCIPLINARIA-Y SI VALE EL TÉRMINO, INTERTEÓRICA DENTRO DE UNA MISMA CIENCIA- QUE PERMITIERA ABORDAR LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE CUYA COMPLEJIDAD DETERMINA LA VARIEDAD DE INFORMACIÓN EXISTENTE. SI BIEN PIAGET NO DESARROLLÓ LA FORMA EN QUE SE ADQUIERE EL LENGUAJE, COMO LO HIZO CON LA CONSTRUCCIÓN DE OTRAS ESTRUCTURAS (LÓGICO-MATEMÁTICAS Y CAUSALES), ES INNEGABLE QUE SUS PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS PROPORCIONAN LINEAMIENTOS PARA ABORDAR LAS CONSTRUCCIONES DE OTRAS ESTRUCTURAS DEL CONOCIMIENTO. EN ESTE CASO NOS INTERESÓ LA FORMA EN QUE EL NIÑO ADQUIERE EL TIEMPO VERBAL EN ESPAÑOL EL CUAL INVOLUCRA RELACIONES COMPLEJAS PARTICULARES DE DICHA LENGUA, DETERMINADAS EN PARTE POR EL CONTEXTO EN QUE ES EXPRESADO. DICHO MARCO CONDUJO A ANALIZAR LAS VARIACIONES QUE TUVO LA PROPIA ESCUELA GINEBRINA EN CUANTO A SU CONCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO EN EL NIÑO ASÍ COMO LAS RELACIONES QUE INVOLUCRAN LA ADQUISICIÓN DEL TIEMPO FÍSICO. TALES ASPECTOS NOS PROPORCIONARON LINEAMIENTOS QUE DIERON LUZ SOBRE LAS POSIBLES REGULARIDADES EN LA ADQUISICIÓN DEL TIEMPO VERBAL. ASIMISMO FUE PRECISO ESTABLECER CÓMO ES EL OBJETO AL CUAL SE ENFRENTA EL NIÑO: EN ESTE CASO, LOS TIEMPOS VERBALES. DICHO ELEMENTO FUE ANALIZADO EN DETALLE POR H. REICHENBACH DESDE LA FILOSOFÍA QUIEN, COMO VEREMOS,

ESTABLECIÓ CUÁLES ERAN LAS RELACIONES PUESTAS EN JUEGO POR UN HABLANTE EFECTIVO CUANDO USA LOS TIEMPOS VERBALES: ANTERIORIDAD, SIMULTANEIDAD Y POSTERIORIDAD.

DESDE ESTA PERSPECTIVA BUSCAMOS LOS FUNDAMENTOS EMPÍRICOS QUE INDICARAN, POR UN LADO, LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA DE LOS NIÑOS DURANTE EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UN LENGUAJE; POR EL OTRO, EXTRAER ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN LO SUFICIENTEMENTE FLEXIBLES COMO PARA QUE LOS OBJETIVOS INDIQUEN LA APROPIADA. EN ESTE CASO PREFERIMOS OBTENER LOS DATOS A TRAVÉS DEL USO DEL LENGUAJE EN SITUACIONES NATURALE O POR LO MENOS NO ESTRUCTURADAS. POR CONSIGUIENTE, TANTO EL MARCO TEÓRICO COMO LOS ANTECEDENTES METODOLÓGICOS TUVIERON UNA FUNCIÓN DESCRIPTIVA ACERCA DE LOS MECANISMOS GENERALES DE ADQUISICIÓN DE UN OBJETO, POR ELLO, SABÍAMOS QUE SE IBAN A ENCONTRAR REGULARIDADES Y TENDENCIAS EN: 1) EL USO DE LOS TIEMPOS POR PARTE DEL NIÑO Y DE LA NIÑA; 2) Y EN EL LENGUAJE DE LA MADRE CUANDO SE DIRIGE A SU HIJO O HIJA. NO OBSTANTE DESCONOCÍAMOS CUÁLES ERAN ESTAS REGULARIDADES EN NIÑOS MEXICANOS CUYA LENGUA MATERNA ERA EL ESPAÑOL PRECISAMENTE POR LA ORIGINALIDAD DE ESTE ESTUDIO EL CUAL CARECÍA DE ANTECEDENTES CONCRETOS.

LA IMPLICACIÓN TEÓRICA DE ESTA TESIS ES DOBLE: 1) TRATAR DE COMPROBAR SI EL MARCO EPISTEMOLÓGICO DE PIAGET ES APLICABLE PARA ANALIZAR ADQUISICIONES DEL LENGUAJE; 2) CONOCER LAS CARACTERÍSTICAS DE DICHA ADQUISICIÓN EN LOS TIEMPOS VERBALES DEL ESPAÑOL, OBJETO QUE ES PRESENTADO PREDOMINANTEMENTE POR LA MADRE DURANTE LOS PRIMEROS PERÍODOS EN LA VIDA DE LOS NIÑOS. LO ANTERIOR DERIVA A UNA MAYOR COMPRENSIÓN DEL USO QUE EFECTIVAMENTE LOS NIÑOS ASIGNAN A LAS PALABRAS LAS QUE PARECEN REFERIRSE A LO MISMO QUE EL ADULTO Y, SIN EMBARGO, DADA LA ACTIVIDAD PSICOLINGÜÍSTICA DE LOS NIÑOS, ESTAS PUEDEN SER DIFERENTES AUNQUE APROXIMADAS A UN LENGUAJE SOCIALIZADO Y, POR ENDE, COMPARTIDO.

A CONTINUACIÓN SE PRESENTA EL ESTUDIO DE LA MANERA SIGUIENTE: EN EL CAPÍTULO I, PRESENTAREMOS LOS ARGUMENTOS QUE PERMITIERON DERIVAR AL ANÁLISIS DE UNA MANERA ESPECÍFICA LAS RELACIONES

TEMPORALES PROPIAS DEL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES; EN EL CAPÍTULO II, EXPONDEREMOS LOS ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y METODOLÓGICOS QUE PERMITIERON DISEÑAR UNA METODOLOGÍA QUE SE AJUSTARA A LA REALIDAD ESTUDIADA; EN EL CAPÍTULO III PRESENTAREMOS DICHA METODOLOGÍA Y EL PROCEDIMIENTO QUE LA CARACTERIZÓ; EN EL CAPÍTULO IV DETALLAREMOS LOS RESULTADOS DE CADA SUJETO Y DE CADA DÍADA CON LA DISCUSIÓN DE LOS MISMOS; POR ÚLTIMO, EN EL CAPÍTULO V DERIVAREMOS A LAS CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO.

* * *

CAPITULO I

MARCO TEORICO

1.1 EL PUNTO DE VISTA PSICOGENETICO DE JEAN PIAGET._

1.1.1 EL ESTRUCTURALISMO COMO METODO DE ANALISIS._

SI SE PIENSA EN LOS AÑOS QUE PIAGET PASÓ HACIENDO Y PUBLICANDO SUS INVESTIGACIONES (SU PRIMER ARTÍCULO SOBRE LENGUAJE APARECIÓ EN 1923 Y UNO DE SUS ÚLTIMOS LIBROS TRADUCIDOS AL ESPAÑOL EN 1975), PODRÁ APRECIARSE LA LABOR DE LECTURAS Y RELECTURAS IMPRESCINDIBLES PARA LA RELATIVA COMPRESIÓN DE SU OBRA.

EN LO QUE A SU MÉTODO DE ANÁLISIS SE REFIERE (1) , VAMOS A RETOMAR DOS OBRAS FUNDAMENTALES PARA COMPRENDER EL SIGNIFICADO ATRIBUIDO POR ÉL A LA NOCIÓN DE ESTRUCTURA: BIOLOGÍA Y CONOCIMIENTO (1981) Y EL ESTRUCTURALISMO (1971).

PIAGET ES ORIGINALMENTE BIÓLOGO DE FORMACIÓN, Y COMO LO SEÑALA EN SU AUTOBIOGRAFÍA (1976), DESDE SUS PRIMEROS ESCRITOS SE PERFILABA UNA IDEA FIJA QUE PREDOMINÓ EN TODOS SUS AÑOS DE INVESTIGADOR: LA DE UN ESTADO DE EQUILIBRIO INTEGRADOR DE ADQUISICIONES PREVIAS EFECTUADAS POR EL ORGANISMO. ESTO SUPONE CONOCIMIENTO EN TÉRMINOS PSICOLÓGICOS, SIN QUE LAS ADQUISICIONES REPRESENTEN UNA MERA ACUMULACIÓN DE EXPERIENCIAS.

A TRAVÉS DE SUS INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA, Y DADA SU FORMACIÓN DE BIÓLOGO, EL AUTOR ENCONTRÓ UNA SERIE DE CORRESPONDENCIAS ENTRE LAS ESTRUCTURAS BIOLÓGICAS Y LAS CONGNOSCITIVAS QUE LO LLEVÓ A PLANTEAR EN UNA ESPECIE DE ENSAYO (1981) LAS CARACTERÍSTICAS DE TALES CORRESPONDENCIAS.

PARA PIAGET (1981), TANTO LAS ESTRUCTURAS BIOLÓGICAS COMO LAS COGNOSCITIVAS, POSEEN POR IGUAL LAS SIGUIENTES CARACTERÍSTICAS: EN LA GÉNESIS SUFREN DE PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN DETECTABLES EN EL PLANO DE LO REAL Y OBSERVABLE. EXISTEN CARACTERÍSTICAS FUNCIONALES DE LAS MISMAS QUE SON COMUNES A OTRAS ESTRUCTURAS, DICHAS CARACTERÍSTICAS FUNCIONALES SON LOS PROCESOS DE ASIMILACIÓN Y DE ACOMODACIÓN (2), TANTO DEL ORGANISMO EN SU INTERACCIÓN CON EL MEDIO, COMO DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL PLANO INTELECTUAL.

LAS CONCLUSIONES DE SU INVESTIGACIÓN DE LA "LIMNAEA ESTAGNALIS" (1976 A) DEMOSTRARON QUE ESTOS ORGANISMOS, CUANDO HABITABAN AGUAS EN MOVIMIENTO, DESARROLLABAN CARACTERÍSTICAS MORFOLÓGICAS DIFERENTES A LOS DE LA MISMA ESPECIE DE AGUAS TRANQUILAS, Y QUE AL SER TRASLADADOS A AGUAS TRANQUILAS, ADQUIRÍAN, DESPUÉS DE MUCHAS GENERACIONES, LAS MISMAS CARACTERÍSTICAS MORFOLÓGICAS DE LOS ÚLTIMOS. ESTO CONDUJO AL AUTOR A CUESTIONAR EL RECURSO A LA MADURACIÓN PER SE (O AL INNATISMO) (3), COMO ELEMENTOS EXPLICATIVOS DE LOS PROCESOS BIOLÓGICOS O PISCOLÓGICOS.

EL PARALELISMO ENTRE ESTAS DOS NOCIONES DE ESTRUCTURAS, LAS ESTABLECE EN FUNCIÓN DE COMPARACIONES ESTRUCTURALES LLAMADAS ISOFORMISMOS PARCIALES (4). A FIN DE COMPRENDER ESTAS COMPARACIONES, DEBEMOS DEFINIR LO QUE PARA PIAGET SUPONE LA NOCIÓN DE ESTRUCTURA: "UN SISTEMA DE TRANSFORMACIONES QUE IMPLICA LEYES COMO SISTEMA...Y QUE SE CONSERVA Y ENRIQUECE POR EL JUEGO MISMO DE SUS TRANSFORMACIONES...UNA ESTRUCTURA COMPRENDE...LOS TRES CARACTERES DE TOTALIDAD, TRANSFORMACIÓN Y AUTORREGULACIÓN" (PIAGET, 1976 B; P. 10). AHORA BIEN, EN EL PLANO DE LO COGNITIVO ¿CÓMO SE FORMA ESTA ESTRUCTURA?

PIAGET ANALIZÓ LA ORGANIZACIÓN BIOLÓGICA DE LAS CÉLULAS QUE SE INTEGRAN Y FORMAN EL ORGANISMO. EN LAS ESTRUCTURAS COGNITIVAS SUCEDE UNA INTEGRACIÓN SEMEJANTE. ESTAS ÚLTIMAS (ESTRUCTURAS COGNITIVAS), ESTÁN CONFORMADAS POR ELEMENTOS LÓGICOS, PRELÓGICOS, INFRALÓGICOS INTEGRADOS POR UN PROCESO DE ASIMILACIÓN RECÍPROCA MEDIANTE LA ABSTRACCIÓN REFLEXIVA. LA INTEGRACIÓN DE LOS ELEMENTOS QUE CONFORMAN DICHAS ESTRUCTURAS COGNITIVAS NO SUPONE QUE AQUELLO PREVIAMENTE ADQUIRIDO DESAPAREZCA, MÁS BIEN SON INTEGRADOS A UNA ESTRUCTURA MÁS ELABORADA. IMAGINEMOS LA FECUNDACIÓN EN DONDE NI ÓVULO NI ESPERMATOZOIDE DESAPARECEN, SINO QUE DAN ORIGEN A UNA INTEGRACIÓN GENERADORA DE LA VIDA.

EL SURGIMIENTO DE ESTOS ELEMENTOS O ASPECTOS COGNITIVOS MENCIONADOS, VAN A CONSTITUIRSE EN LOS CONTENIDOS DE LAS ESTRUCTURAS OPERATORIAS, Y LA GÉNESIS DE DICHOS ELEMENTOS COGNITIVOS SE LOCALIZAN EN EL NACIMIENTO DEL INDIVIDUO.

AL NACER, ÉSTE POSEE ESTRUCTURAS BIOLÓGICAS HEREDADAS (LOS REFLEJOS) QUE A TRAVÉS DE SU INTERACCIÓN CON EL CONTEXTO EXTERNO, SE INTEGRAN POR MEDIO DE LA ASIMILACIÓN RECÍPROCA HASTA FORMAR LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN. ESTOS ÚLTIMOS SE MANIFIESTAN EN FUNCIÓN DE LA INTERACCIÓN DE REFLEJOS ORIGINALMENTE AISLADOS. EN ESTE PUNTO ES DONDE LOS REFLEJOS YA NO SON CONSIDERADOS COMO TALES. SU INTERACCIÓN SUPONE LOS INICIOS DE LA CONSTITUCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y CONSTITUYEN LAS FASES PRELIMINARES DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ADULTO. ÉSTA PRIMERA ETAPA ES CONSIDERADA POR PIAGET COMO CORRESPONDIENTE A LA INTELIGENCIA PRÁCTICA. LOS ELEMENTOS COGNITIVOS CONSTRUÍDOS A LO LARGO DE LA INFANCIA Y PARTE DE LA NIÑEZ CON LAS PREOPERACIONES, CONFORMARÁN POSTERIORMENTE LOS CONTENIDOS DE LAS ESTRUCTURAS DEL PENSAMIENTO OPERATORIO. EL SURGIMIENTO DE TALES ELEMENTOS COGNITIVOS SERÁN EXPUESTOS A CONTINUACIÓN.

1.1.2. LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO.

POR EL MISMO PROCESO DE ASIMILACIÓN SE CONFORMAN LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN DE LA INTELIGENCIA PRÁCTICA, INCLUIDOS LOS PRECONCEPTOS DE LA ETAPA PREOPERACIONAL. MISMOS QUE SON TAMBIÉN INTEGRADOS EN LAS ESTRUCTURAS OPERATORIAS CON EL SURGIMIENTO DE LA REVERSIBILIDAD.

ES ASÍ COMO LAS ESTRUCTURAS COGNITIVAS, A SEMEJANZA DE LAS BIOLÓGICAS, TIENEN SU GÉNESIS Y SU PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DONDE NO DESAPARECEN LOS ELEMENTOS PRIMITIVOS, NI TAMPOCO SON MERAMENTE ACUMULADAS LAS NUEVAS INFORMACIONES DEL MEDIO. MÁS BIEN, UNA ESTRUCTURA ESTÁ CONFORMADA POR ELEMENTOS INTEGRADOS, SUBORDINADOS A LEYES QUE LA CARACTERIZAN COMO SISTEMA "...Y DICHAS LEYES, LLAMADAS DE COMPOSICIÓN NO SE REDUCEN A ASOCIACIONES ACUMULATIVAS, SINO QUE CONFIEREN AL TODO COMO TAL, PROPIEDADES DE CONJUNTO DISTINTAS DE LAS DE LOS ELEMENTOS" (PIAGET, 1976 (B), P. 12)

SIN EMBARGO, ESTA IDEA DE TOTALIDAD DE LAS ESTRUCTURAS COMO PROPIEDAD INHERENTE A ELLAS, NO SUPONE QUE LAS ESTRUCTURAS, UNA VEZ

CONFORMADAS, ADQUIERAN LA CARACTERÍSTICA DE SER ESTÁTICAS. MÁS BIEN ESTÁN SUJETAS A UNA SERIE DE TRANSFORMACIONES EN DONDE UN ESTADO DE EQUILIBRIO ABSOLUTO NO ES ALCANZADO JAMÁS, PUES ÉSTA CONTINÚA INTERACTUANDO CON EL MEDIO, AÚN CUANDO DICHA INTERACCIÓN ESTÁ SUJETA A LEYES DE AUTORREGULACIÓN, LO CUAL IMPLICA LA CONSERVACIÓN DE LA ESTRUCTURA Y CIERRE: "EN ESE SENTIDO LA ESTRUCTURA SE CIERRA EN SÍ MISMA, PERO ESE CIERRE NO SIGNIFICA QUE LA ESTRUCTURA CONSIDERADA NO PUEDA ENTRAR, EN CALIDAD DE SUBESTRUCTURA, EN UNA ESTRUCTURA MÁS GRANDE. SÓLO QUE TAL MODIFICACIÓN DE LAS FRONTERAS GENERALES NO ELIMINA A LAS PRIMERAS; NO HAY ANEXIÓN SINO CONFEDERACIÓN, Y LAS LEYES DE LA SUBESTRUCTURA NO SE ALTERAN, SINO QUE SE CONSERVAN DE MANERA QUE EL CAMBIO PRODUCIDO ES UN ENRIQUECIMIENTO" (PIAGET, 1976 (B), P. 17)

AHORA BIEN, ESTA COORDINACIÓN DE ELEMENTOS QUE DA ORIGEN A UNA ESTRUCTURA DE MAYOR ELABORACIÓN, ES A LO QUE PIAGET LLAMÓ ABSTRACCIÓN REFLEXIVA (1979). ESTA SUPONE LA COORDINACIÓN DE LAS ACCIONES DEL SUJETO (SEAN REPRESENTATIVAS EN EL PLANO DEL PENSAMIENTO, O PRÁCTICAS EN EL PLANO DE LA ACCIÓN MOTORA) QUE DAN COMO RESULTADO UNA ORGANIZACIÓN MÁS COMPLEJA, CONSTITUIDA POR AQUELLOS ELEMENTOS CONSTRUÍDOS POR EL INDIVIDUO. TAL ORGANIZACIÓN CONSTRUIDA DETERMINA LA PERCEPCIÓN Y LA LECTURA DE LOS OBSERVABLES, FUNGIENDO COMO UN MARCO ASIMILADOR DE LOS MISMOS.

NO OBSTANTE, UNA VEZ INTEGRADOS LOS ELEMENTOS QUE CONFORMAN UNA ESTRUCTURA COMO MARCO ASIMILADOR, ÉSTA, DADAS SUS LEYES DE TOTALIDAD, AUTORREGULACIÓN Y TRANSFORMACIÓN QUE LAS COMPONENTEN, TIENDEN A RESOLVER LAS CONTRADICCIONES Y CONFLICTOS PROVOCADOS POR EL MEDIO U OBJETO, SUPRIMIÉNDOLOS. ES DECIR, UNA ESTRUCTURA TIENDE A SU CONSERVACIÓN, DE AHÍ QUE CUALQUIER DATO DE LA EXPERIENCIA ES SUPRIMIDO CUANDO LA ESTRUCTURA O MARCO ASIMILADOR NO PUEDE DAR CUENTA DE ESTE DATO. ÉSTOS ASPECTOS DE LA REALIDAD QUE LAS ESTRUCTURAS NO PUEDEN INTERPRETAR, SON A LO QUE PIAGET LLAMÓ "LAGUNAS" (1978 A): TODA ESTRUCTURA, A PESAR DE TENER FUNCIONES QUE TIENDEN A PRESERVARLA, CONTIENE EN SÍ MISMA LOS ELEMENTOS QUE LA HARÁN DESAPARECER COMO ESTRUCTURA INDEPENDIENTE. (5)

PONGAMOS UN EJEMPLO: CUANDO EL NIÑO CONSTRUYE TODA UNA IDEA ACERCA DE LA NOCIÓN DE CANTIDAD, PESO Y VOLUMEN, INTERPRETA LA REALIDAD EN FUNCIÓN DE ESTAS NOCIONES. SIN EMBARGO, PUEDE HABER ASPECTOS DE LA REALIDAD QUE NO COINCIDAN CON LOS ELEMENTOS ESTRUCTURALES CONSTRUIDOS, IMPIDIENDO LA EXPLICACIÓN DE ESTE NUEVO DATO. A ESTO, PIAGET LE LLAMA "CONTRADICCIÓN" (1978 A). NO OBSTANTE, UN ELEMENTO NO EXPLICABLE, NO NECESARIAMENTE CONDUCE A UNA CONTRADICCIÓN DEBIDO A QUE ESTE NUEVO DATO PUEDE SER IGNORADO POR EL SUJETO O BUSCAR UNA SEUDO EXPLICACIÓN (ES FRECUENTE QUE LOS NIÑOS, ANTE PRUEBAS COGNITIVAS, REALICEN AFIRMACIONES FUNDAMENTADAS EN "PORQUE MI PAPÁ ME LO DIJO"). DE AHÍ QUE ANTE UNA PRUEBA DE LOS CAMBIOS DE FORMA DE UNA PLASTILINA, LE ATRIBUYA MAYOR O MENOR CANTIDAD SIN QUE NINGUNA PREGUNTA DEL INVESTIGADOR LE CREE CONFLICTO.

ESTO SUPONE QUE SE FORMA UNA ESPECIE DE ESPIRALIDAD EN DONDE LAS ESTRUCTURAS SE FORMAN EN FUNCIÓN DE LAS CONSTRUCCIONES DEL SUJETO. ESTAS ESTRUCTURAS COGNITIVAS MANTIENEN UN ESTADO DE EQUILIBRIO QUE PERMITE INTERPRETAR LA REALIDAD. ESTAS INTERPRETACIONES SON ORIENTADAS POR DICHAS CONSTRUCCIONES Y VAN A SER EXPLICADAS POR LAS MISMAS. SIN EMBARGO, EL SURGIMIENTO DE OBSERVABLES NO EXPLICABLES O INTERPRETABLES POR LA ESTRUCTURA, PUEDEN GENERAR CONTRADICCIONES EN EL SUJETO, ENTRE LO QUE ESPERA OBSERVAR Y LO PRESENTADO POR LA REALIDAD. LA RESPUESTA DEL SUJETO PUEDE SER: ANULAR ESTA CONTRADICCIÓN, SIN TOMAR CONCIENCIA DE ELLA; TOMAR CONCIENCIA DE SU INCAPACIDAD PARA DAR CUENTA DE ESTE NUEVO HECHO Y PASAR POR UN ESTADO DE CRISIS DE LA ESTRUCTURA O, POR ÚLTIMO, RESOLVER LA CRISIS MEDIANTE LA COORDINACIÓN DE ESTA ESTRUCTURA, PASANDO ASÍ A FORMAR PARTE COMO SUBESTRUCTURA, DE UNA ESTRUCTURA MÁS ELABORADA DE LA CUAL LA PRIMERA ES UNA SUBESTRUCTURA (6).

DE AHÍ QUE LAS ESTRUCTURAS CONSTANTEMENTE ESTÁN EN UN PROCESO DE AUTORREGULACIÓN ANTE LOS NUEVOS OBSERVABLES, POR ESTA RAZÓN PIAGET CONSIDERA QUE LA FUENTE DE LA CONTRADICCIÓN NO ES UNA CARACTERÍSTICA PROPIA DE LA ESTRUCTURA, SINO QUE LE VIENE DEL EXTERIOR (1978 A).

AHORA BIEN, ¿DE QUÉ MANERA UNA ESTRUCTURA FORMADA POR ABSTRACCIÓN REFLEXIVA, CON CARACTERÍSTICAS DE CIERRE Y DE SISTEMA QUE SUPONE SU AUTOCONSERVACIÓN, LLEGA A SER REESTRUCTURADA EN OTRA MÁS ELABORADA? AQUÍ RECURRE PIAGET AL CONCEPTO DE ABSTRACCIÓN EMPÍRICA, MISMA QUE EXTRAE SU INFORMACIÓN DE LOS PROPIOS OBJETOS O DE LAS ACCIONES DEL SUJETO EN SUS CARACTERES MATERIALES, EN GENERAL DE LOS ELEMENTOS OBSERVABLES. ASÍ, MEDIANTE LA ABSTRACCIÓN EMPÍRICA, UN HECHO NUEVO SEPARADO GRACIAS A ELLA, PUEDE CONTRADECIR UN MODELO EXPLICATIVO HASTA SU DESAPARICIÓN COMPLETA.

MIENTRAS LA ABSTRACCIÓN EMPÍRICA PUEDE CONDUCIR A CONTRADICCIONES, LA ABSTRACCIÓN REFLEXIVA DESCARTA SU POSIBILIDAD. DE AHÍ QUE EL PASO DE UNA ESTRUCTURA A OTRA ESTÉ DETERMINADO PORQUE LAS ANTERIORES HAYAN ENTRADO EN UN ESTADO DE CRISIS, RESUELTA POR MEDIO DE SU INTEGRACIÓN COMO ELEMENTO DE OTRAS MÁS ELABORADAS.

VAMOS A CONCRETIZAR UN POCO ESTE PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL NIÑO, CON LA AYUDA DE ALGUNOS EJEMPLOS EXTRAÍDOS DE LOS ASPECTOS EMPÍRICOS EN QUE PIAGET SE BASÓ.

EL NIÑO, EN LA ETAPA PREOPERACIONAL, HA CONSTRUÍDO NOCIONES DE CANTIDAD (MUCHO-POCO), DE LONGITUD (LARGO-CORTO), DE TAMAÑO (GRANDE-PEQUEÑO), ETC. Y EN MUCHAS OCASIONES SABE CONTAR. EN ESTA ETAPA, DICHAS NOCIONES NO ESTÁN INTEGRADAS. CADA UNA ACTÚA POR SEPARADO Y TAL SEPARACIÓN O INCOORDINACIÓN SE EVIDENCIA EN ESTE NIVEL CUANDO AL NIÑO SE LE PRESENTA LA PRUEBA DE LA INVARIANCIA NUMÉRICA (7). COMO ESTAS NOCIONES NO ESTÁN INTEGRADAS, EL NIÑO PUEDE AFIRMAR PERFECTAMENTE QUE LA HILERA MÁS LARGA TIENE MAYOR CANTIDAD EN RELACIÓN A LA MÁS CORTA, A PESAR DE CONSIDERAR, POR MEDIO DEL CONTEO, EL MISMO NÚMERO DE ELEMENTOS. ESTA INCOORDINACIÓN DE NOCIONES LO CONDUCE A OBSERVAR UNAS COSAS Y A PASAR POR ALTO OTRAS. POR EJEMPLO, NO TOMA EN CUENTA EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN REALIZADO EN SU PRESENCIA POR EL INVESTIGADOR EN UNA DE LAS HILERAS. TAMPOCO CREA CONFLICTO EN EL NIÑO EL SEÑALAMIENTO DEL INVESTIGADOR ACERCA DE SU AFIRMACIÓN SOBRE LA IGUALDAD NUMÉRICA DE LAS HILERAS. ESTAS INCOHERENCIAS PUEDEN NO PROVOCAR CRISIS EN LA IDEA DE CANTIDAD CONSTRUIDA POR EL NIÑO, PERO LLEGA UN

MOMENTO EN QUE LOS DATOS CONTRADICTORIOS ENTRAN EN CONFLICTO CON SU MARCO EXPLICATIVO Y ESTO CONDUCE A REESTRUCTURACIONES, POR ABSTRACCIÓN REFLEXIVA, CON EL SURGIMIENTO DE LA REVERSIBILIDAD.

ES IMPORTANTE SEÑALAR QUE HASTA DICHO SURGIMIENTO DE REVERSIBILIDAD, PIAGET NO CONSIDERA COMO ESTRUCTURAS A LAS FORMAS ANTERIORES DEL PENSAMIENTO, PUES ESTAS CORRESPONDEN AL PENSAMIENTO NATURAL. SI LA ESTRUCTURA CONTIENE EN SÍ MISMA LEYES DE AUTOCONSERVACIÓN Y ESTA LA CONDUCE A SOSTENERSE EN ESTADO DE EQUILIBRACIÓN DE UNA MANERA MÁS PERMANENTE, EN LAS ETAPAS DEL PENSAMIENTO NATURAL (INTELIGENCIA PRÁCTICA DE LA ETAPA SENSORIOMOTORA Y PRECONCEPTOS EN LA PREOPERACIONAL) SON MÁS FRECUENTES LOS ESTADOS DE DESEQUILIBRIO Y CONFLICTOS, LO CUAL SUGIERE QUE ESTAS ETAPAS CONSTITUYEN MÁS BIEN ASPECTOS PREVIOS DE LA FORMACIÓN DE ESTRUCTURAS (PIAGET, 1978, A).

ESTO NOS PLANTEA LA NOCIÓN DE CONTINUIDAD Y DISCONTINUIDAD DEL CONOCIMIENTO PARA LA PRESENTE TEORÍA. AMBAS NOCIONES SON IMPORTANTES EN LA MEDIDA EN QUE SE ANALIZA EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UNA LENGUA, MISMA QUE PASA POR UNA SERIE DE ETAPAS PROGRESIVAS DURANTE SU ADQUISICIÓN.

CUANDO PIAGET HABLA DE LA CONTINUIDAD DEL PROCESO CONSTRUCTIVO DEL CONOCIMIENTO, HACE REFERENCIA A AQUELLOS ASPECTOS FUNCIONALES QUE PARTICIPAN EN DICHA CONSTRUCCIÓN. TALES ASPECTOS FUNCIONALES NOS PERMITEN DETERMINAR LOS PASOS PROGRESIVOS DE LA PSICOGÉNESIS DE LA ESTRUCTURA, DONDE EL CURSO DEL PROCESO PUEDE SER DETERMINADO A TRAVÉS DE LAS ADQUISICIONES PROGRESIVAS DEL INDIVIDUO. LA CONTINUIDAD ESTRIBA EN ESOS MECANISMOS QUE EXISTEN EN TODO PROCESO DE CONOCIMIENTO QUE EVIDENCIA EMPÍRICAMENTE LA FORMA PROGRESIVA DE CONSTRUCCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS.

LA DISCONTINUIDAD DEL PROCESO RADICA EN AQUELLAS CONSTRUCCIONES PRE O ESTRUCTURALES QUE LIMITAN UN NIVEL A OTRO DE DESARROLLO (SENSORIOMOTOR, PREOPERACIONAL, ETC.). NO OBSTANTE, NOS INTERESA RESALTAR QUE TAL CONTINUIDAD SE MANIFIESTA COMO ACCIONES CONSTRUIDAS

POR EL INDIVIDUO EN DONDE LOS LOGROS ACTUALES REPRESENTAN FUNDAMENTOS PARA LOS SIGUIENTES. EN ESTE SENTIDO, LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA COMO OBJETO SUPONDRÍA, DESDE NUESTRA PERSPECTIVA, ELEMENTOS CONSTRUIDOS POR EL NIÑO QUE SE CONFORMAN EN UN SISTEMA DE REGLAS GRAMATICALES PARTICULARES (FONOLÓGICAS, SEMÁNTICAS, CONTEXTUALES, SINTÁCTICAS, ETC.).

EN CUANTO A LAS REGLAS GRAMATICALES, CHOMSKY (1982), CONSIDERA QUE CADA GRAMÁTICA PARTICULAR FORMA PARTE DE UNA ESTRUCTURA MÁS ELABORADA, ES DECIR, LA GRAMÁTICA UNIVERSAL. SEGÚN ÉL, ADQUIRIR UNA LENGUA SUPONE LA EXTRACCIÓN DE REGLAS MÁS QUE LA ACUMULACIÓN DE UN VOCABULARIO ESPECÍFICO. ÉL HABLANTE ADQUIERE ASÍ UN SISTEMA DE REGLAS DE LAS QUE NO NECESARIAMENTE ES CONSCIENTE DESPUÉS. LA GRAMÁTICA SE CONSTITUYE ENTONCES EN UNA ESPECIE DE ESTRUCTURA QUE, DEBIDO A SU NIVEL DE ABSTRACCIÓN, SE DESVINCULA DE LOS FUNDAMENTOS EMPÍRICOS A PARTIR DE LOS QUE SE FORMÓ (8).

NOS REMITIMOS A ESTE ^{AUTOR} AUTOR PORQUE ALGUNOS INVESTIGADORES, PARA TRATAR DE DETERMINAR LAS CARACTERÍSTICAS UNIVERSALES DEL LENGUAJE, HAN ANALIZADO LA ADQUISICIÓN DE ÉSTE COMO OBJETO (SINCLAIR, 1978; HRONCKART, 1984; FERREIRO, 1971). AUNQUE PIAGET ANALIZÓ LA CONSTRUCCIÓN DEL LENGUAJE, LO HIZO COMO MEDIO DE OBTENER INFORMACIÓN ACERCA DE LAS CONSTRUCCIONES COGNOSCITIVAS.

EN LA MEDIDA EN QUE LA GRAMÁTICA COMO OBJETO SUPONE LA ADQUISICIÓN DE REGLAS, NOS INTERESA DETERMINAR CÓMO EL NIÑO ADQUIERE UNA GRAMÁTICA PARTICULAR QUE INCLUYE RESTRICCIONES EN EL USO DE LOS VERBOS. ÉSTE PROCESO DEBE SER ENTONCES ANALIZADO BAJO ESTA PERSPECTIVA ESTRUCTURALISTA, LO CUAL NOS CONDUCE A CLASIFICAR LOS ESTADOS DE CRISIS Y EQUILIBRACIÓN PRESENTES EN TODA ESTRUCTURA Y SUS MANIFESTACIONES.

1.1.3. EL CONCEPTO DE EQUILIBRACION.

EL MÉTODO DE ANÁLISIS UTILIZADO POR PIAGET NO FUE IMPUESTO A LOS DATOS, SINO MÁS BIEN FUE EL MARCO ASIMILADOR A TRAVÉS DEL QUE EL INVESTIGADOR PUDO APROXIMARSE A SU OBJETO: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.

EL USO DEL ESTRUCTURALISMO IMPLICABA PARA PIAGET QUE PARA ABORDAR EL OBJETO, SUBYACÍAN EN EL SUJETO ALGUNAS HIPÓTESIS DIRECTRICES, ES DECIR, EL CONOCIMIENTO ES UNA ADQUISICIÓN CONSTRUIDA, NO PRESENTE EN LAS ESTRUCTURAS DEL SUJETO DESDE EL NACIMIENTO, Y ADEMÁS POSEE UNA GÉNESIS LOCALIZABLE. A PARTIR DE ESTA SE DESARROLLA DICHO PROCESO DE ADQUISICIÓN CON ESTADOS DE RELATIVOS EQUILIBRIOS Y DESEQUILIBRIOS.

ESTA IDEA DE CONSTRUCCIÓN EN FUNCIÓN DE LAS INTERACCIONES DEL INDIVIDUO CON EL MEDIO, PROVOCÓ LA BÚSQUEDA DE ELEMENTOS FORMATIVOS DEL CONOCIMIENTO Y, POR ESTA RAZÓN, SE LE IMPUSO LA NOCIÓN DE ESTRUCTURA. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO NO ES UNA MERA ELUCUBRACIÓN CIENTÍFICA, PUES LOS LARGOS AÑOS DE TRABAJO DEL AUTOR SIRVIERON PARA FUNDAMENTARLO EMPÍRICAMENTE.

YA SEÑALAMOS QUE LA GÉNESIS LOCALIZABLE DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESTÁ EN LAS ESTRUCTURAS BIOLÓGICAS DEL RECIÉN NACIDO. DESDE EL NACIMIENTO, EL NIÑO SE COMPORTA Y ACTÚA SOBRE EL MEDIO. ESTAS ACCIONES SON INICIALMENTE PRODUCTOS DE LOS REFLEJOS Y RESPONDEN POSTERIORMENTE A ESQUEMAS CONSTRUIDOS POR EL SUJETO. UN ESQUEMA DE ACCIÓN ES PARA PIAGET AQUEL ASPECTO QUE "...EN UNA ACCIÓN ES DE TAL MANERA TRANSPONIBLE, GENERALIZABLE O DIFERENCIABLE DE UNA SITUACIÓN A LA SIGUIENTE, O, DICHO DE OTRA MANERA, A LO QUE HAY DE COMÚN EN LAS DIVERSAS REPETICIONES O APLICACIONES DE LA MISMA ACCIÓN" (PIAGET, 1981, P.8)

TALES ESQUEMAS DE ACCIÓN QUE SE MANIFIESTAN EN LA INTELIGENCIA PRÁCTICA POR MEDIO DE DESPLAZAMIENTOS MOTORES DEL NIÑO O ÍNDICES PERCEPTIVOS, SON INTERIORIZADOS CON EL SURGIMIENTO DE LA REPRESENTACIÓN SIMBÓLICA.

POR MEDIO DE ÉSTA, EL NIÑO LOGRA EL PENSAMIENTO REPRESENTATIVO (ACCIONES INTERIORIZADAS), Y ACTÚA EN FUNCIÓN DE COSAS NO PRESENTES NI PERCIBIDAS DIRECTAMENTE.

ESTAS ACCIONES INTERIORIZADAS SE COORDINAN ENTRE SÍ POR MEDIO DE MECANISMOS SEMEJANTES A LOS QUE HICIERON ARRIBAR LOS PRIMEROS ESQUEMAS DE LA ACCIÓN PRÁCTICA AL PENSAMIENTO REPRESENTATIVO, ES DECIR, MEDIANTE LA ASIMILACIÓN RECÍPROCA Y SU RESULTANTE: LA ABSTRACCIÓN REFLEXIVA. TALES COORDINACIONES DE LA ACCIÓN INTERIORIZADA DAN ORIGEN A LAS OPERACIONES CON EL SURGIMIENTO DE REVERSIBILIDAD.

ESTOS ESQUEMAS DE ACCIÓN, PRECONCEPTOS Y FINALMENTE OPERACIONES, ACTÚAN COMO MARCO EXPLICATIVO DEL SUJETO ACERCA DE LO QUE OCURRE EN EL EXTERIOR Y SUS ACCIONES. EL NIÑO, ANTE NUEVAS SITUACIONES, LAS INTERPRETA EN FUNCIÓN DE ESTOS ESQUEMAS DE ACCIÓN. DE AHÍ QUE, AL ENFRENTARSE CON EL MEDIO (LÉASE OBJETO DE CONOCIMIENTO), EL NIÑO APLIQUE INSTRUMENTOS COGNITIVOS QUE ESTABLECEN RELACIONES ENTRE OBJETOS. POR CONSIGUIENTE NO PERCIBE LAS COSAS EN SU ESTADO PURO, PUES ASIMILA SITUACIONES EN LAS QUE LOS OBJETOS POSEEN CIERTAS RELACIONES U ORDEN. TALES RELACIONES SON ATRIBUIDAS POR EL SUJETO. (PIAGET Y GARCÍA, 1982)

EN ESTE SENTIDO ES QUE EL CONSTRUCTIVISMO GENÉTICO HABLA DE SUJETO EPISTÉMICO (UN SUJETO CUALQUIERA QUE PUEDE SER UN ADULTO, NIÑO O CIENTÍFICO) QUE INTERPRETARÁ LA REALIDAD DE ACUERDO A SUS MARCOS ASIMILADORES.

SIN EMBARGO, LA REALIDAD U OBJETO TIENE CARACTERÍSTICAS PROPIAS QUE SON INDEPENDIENTES DEL SUJETO. TALES CARACTERÍSTICAS NO SON OBSERVADAS DESDE EL PRINCIPIO POR UN MISMO INDIVIDUO. LA INTERACCIÓN ENTRE EL SUJETO Y EL OBJETO SE PRESENTA DE LA MANERA SIGUIENTE: EL SUJETO POSEE MARCOS ASIMILADORES QUE LO CONDUCEN A OBSERVAR ALGUNOS ASPECTOS Y NO OTROS DEL OBJETO. PERO ÉSTE, A SU VEZ POSEE UN COMPORTAMIENTO INDEPENDIENTE DEL SUJETO, DETECTABLE POR ÉL A TRAVÉS DE LA ABSTRACCIÓN EMPÍRICA. TALES ASPECTOS DE LA REALIDAD PUEDEN NO COINCIDIR CON LOS MARCOS ASIMILADORES, LO CUAL PUEDE PROVOCAR CONTRADICCIONES ENTRE ESTE NUEVO DATO DE LA EXPERIENCIA Y EL SISTEMA EXPLICATIVO.

DICHAS CONTRADICCIONES SE MANIFIESTAN POR ESTADOS DE DESEQUILIBRIO, CUYO RESULTADO PUEDE ARRIBAR A UNA "EQUILIBRACIÓN MAXIMIZADORA" (PIAGET, 1978 A).

EL CONCEPTO DE EQUILIBRACIÓN NO DEBE SER CONFUNDIDO CON EL DE EQUILIBRIO MECÁNICO DE LA FÍSICA, QUE SUPONE UN ESTADO DE ESTABILIDAD ABSOLUTA. EL EQUILIBRIO -MÁS BIEN, LA EQUILIBRACIÓN- EN EL CONSTRUCTIVISMO GENÉTICO IMPLICA UN PROCESO ACTIVO EN DONDE LA EQUILIBRACIÓN NO ES ABSOLUTA. UN NUEVO SISTEMA EXPLICATIVO -ESTRUCTURA- SE ENFRENTA CONSTANTEMENTE A NUEVOS OBSERVABLES QUE PUEDEN PROVOCAR ALGUNA ALTERACIÓN. NO OBSTANTE, DADAS SUS LEYES DE AUTORRELACIÓN, LOS NUEVOS DATOS SON ACOMODADOS A LA ESTRUCTURA EXISTENTE. EN CASO CONTRARIO, LA ESTRUCTURA ENTRA EN CRISIS, CON EL POSIBLE RESULTADO QUE HEMOS SEÑALADO.

EN LA MEDIDA EN QUE EL INDIVIDUO NO CONOCE EL OBJETO DE UNA MANERA ABSOLUTA, PUES "...A CADA PROGRESO QUE APROXIMA AL SUJETO AL CONOCIMIENTO DEL OBJETO, ESTE ÚLTIMO RETROCEDE UNA DISTANCIA QUE, SI BIEN DISMINUYE EL VALOR ABSOLUTO, NO SE ANULA NUNCA Y REDUCE LOS SUCESIVOS MODELOS DEL SUJETO A RANGO DE APROXIMACIONES QUE NO PUEDEN, A PESAR DE SU MEJORAMIENTO ALCANZAR EL LÍMITE CONSTITUÍDO POR EL OBJETO EN SUS PROPIEDADES TODAVÍA DESCONOCIDAS" (PIAGET, 1982 A, P. 193). DESDE ESTA PERSPECTIVA, SÓLO SE LOGRAN APROXIMACIONES A ÉSTE, Y POR CONSIGUIENTE, TODO MARCO EXPLICATIVO CONTIENE EN SÍ MISMO LOS ELEMENTOS QUE CONDUCIRÁN A SU DESAPARICIÓN. EN LA MEDIDA EN QUE UN MARCO EXPLICATIVO GENERA NUEVOS OBSERVABLES EN EL OBJETO, NO SIEMPRE ESTAS NUEVAS OBSERVACIONES PUEDEN SER ASIMILADAS POR EL SISTEMA DE PRODUCIR ASÍ, LAGUNAS EXPRESADAS EN INCAPACIDAD DEL MARCO ASIMILADOR DE DAR CUENTA DE UN DATO. ESTAS LAGUNAS EN ALGÚN MOMENTO DARÁN PIE A NUEVAS CONTRADICCIONES. (PIAGET, 1978 A).

EN RELACIÓN CON ESTOS MARCOS ASIMILADORES CONSTRUIDOS POR EL INDIVIDUO (NIÑO, CIENTÍFICO. EL AUTOR SE REFIERE A MECANISMOS DE CONSTRUCCIÓN COMUNES Y NO A CONTENIDOS) Y SU PAPEL DETERMINANTE, EN PARTE, EN EL PROCESO DE PERCEPCIÓN DE LOS FENÓMENOS, ES PRECISO HACER ALGUNAS ACLARACIONES.

EXISTEN TRES PLANOS DE EQUILIBRACIÓN: ENTRE EL SUJETO Y EL OBJETO; ENTRE SUBSISTEMAS, Y ENTRE LA DIFERENCIACIÓN Y LA INTEGRACIÓN DE ELEMENTOS CON LA TOTALIDAD QUE LAS ENGLOBA. (PIAGET, 1978 c)

TODAS ESTAS FORMAS DE EQUILIBRACIÓN SE ENCUENTRAN VINCULADAS CON EL EQUILIBRIO ENTRE LA ASIMILACIÓN Y LA ACOMODACIÓN -YA LO MENCIONAMOS EN LA SECCIÓN PRECEDENTE- Y EL EQUILIBRIO ENTRE ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DE LA ACCIÓN. ÉSTAS ÚLTIMAS NOCIONES CONSTITUYEN PARA NOSOTROS UNO DE LOS PUNTOS MEDULARES PARA COMPRENDER LA TEORÍA Y SU APLICACIÓN EN LOS DIFERENTES DOMINIOS COGNITIVOS.

CUANDO PIAGET (1982) ESCRIBE "LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO EN EL NIÑO", AÚN NO ELABORABA ESTA DIFERENCIACIÓN DE LOS CARACTERES NEGATIVOS Y POSITIVOS DE LA ACCIÓN. A PESAR DE QUE ESTABLECÍA LOS PRINCIPIOS DE EQUILIBRIO ENTRE LA ACOMODACIÓN Y LA ASIMILACIÓN, NO HABÍA ESPECIFICADO ESTOS CARACTERES QUE, DESDE NUESTRA PERSPECTIVA, ACLARAN UNO DE SUS CONCEPTOS MÁS POLÉMICOS DE LA ÉPOCA. CONCEPTO UTILIZADO EN UNO DE SUS PRIMEROS TRABAJOS ACERCA DEL LENGUAJE Y QUE CONSISTE EN EL EGOCENTRISMO (PIAGET, 1967) FUNDAMENTADO EN LA CENTRACIÓN DEL SUJETO EN SU PERSPECTIVA, SIN CAPACIDAD DE RETOMAR LA DE OTRO INDIVIDUO. SOBRE ESTE PUNTO ABUNDAREMOS EN SECCIONES ULTERIORES.

DE UNA MANERA MUY GENERAL, LOS ASPECTOS POSITIVOS DE LA ACCIÓN CONSISTEN EN LOS RESULTADOS DE ÉSTA, Y PUEDEN SER PERCIBIDOS DIRECTAMENTE POR EL SUJETO. LOS CARACTERES NEGATIVOS DE LA ACCIÓN SON, POR EL CONTRARIO, LAS TRANSFORMACIONES PREVIAS AL ALCANCE DE UN ESTADO ACTUAL Y QUE NO PUEDEN SER EXPERIMENTADOS POR LA PERCEPCIÓN INMEDIATA. (PIAGET, 1978 c).

COMO ESTAS TRANSFORMACIONES NO SON VISTAS DE LA MISMA MANERA QUE LOS RESULTADOS, EL INDIVIDUO DEBE CONSTRUIRLAS PARA LOGRAR EL EQUILIBRIO ENTRE AMBOS CARACTERES. LAS ETAPAS DEL CONOCIMIENTO PREVIAS A LAS OPERACIONES O ESTRUCTURAS SE CARACTERIZAN POR EL DESEQUILIBRIO DE AMBOS ASPECTOS EN DONDE PREDOMINA EL CARÁCTER POSITIVO SIN LOGRAR

SE EL NEGATIVO QUE LO COMPENSE. COMPENSACIÓN NECESARIA PARA ALCAN_ ZAR DICHA EQUILIBRACIÓN.

EL AUTOR SEÑALA (OP. CIT.) CÓMO AMBOS CARACTERES SE ENCUEN_ TRAN COMPENSADOS EN LA ACCIÓN PRÁCTICA AL FINAL DE LA ETAPA SENSO_ RIOMOTORA. (UN EJEMPLO DE ELLO ES CUANDO EL NIÑO SABE QUE, POR EL HECHO DE NO ESTAR OBSERVANDO A SU MADRE, ELLA EXISTE Y POR LO MIS_ MO PUEDE LLORAR ANTE SU AUSENCIA). ÉSTE LOGRO DEBE SER ALCANZADO EN EL PLANO DEL PENSAMIENTO REPRESENTATIVO.

LA REVERSIBILIDAD EN LA ETAPA DE LAS OPERACIONES CONCRETAS ES EL LOGRO DE LA COMPENSACIÓN DE ESTOS CARACTERES AL FINALIZAR LA ETA_ PA PREOPERACIONAL, CUANDO EL EQUILIBRIO SE LOGRA EN EL PLANO DE LA REPRESENTACIÓN. ES INDISCUTIBLE QUE EL SURGIMIENTO DE ESTA REVERSI_ BILIDAD NO SE PRESENTA DE UNA MANERA BRUSCA, MÁS BIEN, EN LAS ETAPAS PREVIAS A LA DE LAS OPERACIONES CONCRETAS, SURGEN SUS ELEMENTOS FOR_ MADORES.

LA REVERSIBILIDAD CONSISTE EN LA CAPACIDAD DE RECONSTRUIR, EN EL PLANO DEL PENSAMIENTO, AQUELLAS ACCIONES TRANSFORMADORAS SU_ FRIDAS POR EL OBJETO HASTA ALCANZAR UN ESTADO DADO. LA REVERSIBILI_ DAD SUPONE TAMBIÉN LA SÍNTESIS DE ELEMENTOS PREVIOS EN UNA ESTRUC_ TURA QUE A SU VEZ LA INTEGRA. (9)

ES IMPORTANTE TENER CLARO ESTOS ASPECTOS POSITIVOS Y NEGA_ TIVOS DE LA ACCIÓN EN LA MEDIDA EN QUE FORMAN LOS ELEMENTOS BÁSICOS PARA ABORDAR NUESTRA INVESTIGACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA PIAGETIA_ NA, Y ADEMÁS ESPECIFICA A CUÁL ACCIÓN NOS REFERIMOS CUANDO RETOMA_ MOS EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DESDE ESTA MISMA PERSPECTIVA.

LA CENTRACIÓN CONSISTE PUES, EN UN ÉNFASIS POR PARTE DEL SU_ JETO EN AQUELLOS CARACTERES DE LA ACCIÓN QUE MÁS RESALTA A SU VISTA, SIN INTEGRARLOS CON LOS OTROS CARACTERES QUE LA CONSTITUYEN.

DE AHÍ QUE EL NIÑO, ANTES DE LA CONSTRUCCIÓN DE LAS OPERACIO_ NES, SE CENTRE EN AQUELLOS ASPECTOS DE LA ACCIÓN MÁS RELEVANTES DESDE SU PERSPECTIVA (LA LONGITUD, EN EL CASO DE LA PRUEBA DE LA INVARIAN_ CIA MENCIONADA ANTERIORMENTE).

NUESTRA EXPOSICIÓN DE ESTA TEORÍA NO SE ACERCA A LO MÍNIMO, SIN EMBARGO HEMOS PRETENDIDO PRESENTAR AQUELLOS ASPECTOS QUE SIRVEN DE FUNDAMENTOS PARA NUESTRO ESTUDIO EMPÍRICO. SÓLO PRETENDEMOS DESCRIBIR LA TEORÍA QUE ACTUARÁ COMO MARCO ASIMILADOR DE LOS DATOS QUE PROPORCIONE NUESTRO ESTUDIO.

ASÍ, PENSAMOS QUE LO PRECEDENTE PUEDE SER SINTETIZADO DE LA SIGUIENTE MANERA:

- 1.- TODO CONOCIMIENTO SE ENCUENTRA VINCULADO A LA ACCIÓN, SEA ÉSTA PRÁCTICA O INTERIORIZADA.
- 2.- EL SUJETO CONSTRUYE ESQUEMAS COGNITIVOS O MARCOS ASIMILADORES A PARTIR DE SU INTERACCIÓN CON EL MEDIO. ESTOS MARCOS ASIMILADORES LE PERMITEN INTERPRETAR LA REALIDAD.
- 3.- EN EL PROCESO DE CONOCIMIENTO EXISTEN MOMENTOS DE EQUILIBRIO RELATIVO ENTRE LOS ASPECTOS Y FUNCIONES QUE PARTICIPAN EN ÉL (ENTRE ACOMODACIÓN Y ASIMILACIÓN, ENTRE CARACTERES POSITIVOS Y NEGATIVOS, ETC.)
- 4.- LOS CARACTERES POSITIVOS DE LA ACCIÓN RADICAN EN LOS RESULTADOS DE ÉSTA. EL SUJETO DEBE CONSTRUIR LAS TRANSFORMACIONES QUE CONDUZCAN A UN RESULTADO O CARACTERES NEGATIVOS
- 5.- LOS ESTADOS DE EQUILIBRIO PUEDEN SER MODIFICADOS POR ALTERACIONES EXTERNAS (NO POR LA MISMA ESTRUCTURA) CUANDO DICHAS ALTERACIONES NO PUEDEN SER INTERPRETADOS POR EL MARCO EXPLICATIVO.
- 6.- EL RESULTADO DE UN DESEQUILIBRIO PUEDE SER EL DE LA INTEGRACIÓN DE ESTRUCTURAS EN UNA TOTALIDAD QUE LAS ENGLOBA.
- 7.- LA EQUILIBRACIÓN SUPONE UN PROCESO, NO UN ESTADO ESTÁTICO. DE SER ASÍ, TODA INVENCIÓN O PROGRESO DEL CONOCIMIENTO SERÍA IMPOSIBLE.
- 8.- EL MÉTODO DE ANÁLISIS DE PIAGET ES EL ESTRUCTURAL Y GENÉTICO, MISMO QUE PERMITE ANALIZAR LOS PROCESOS DEL CONOCIMIENTO, A PARTIR DE UN MOMENTO DE ESTE PROCESO Y LAS TRANSFORMACIONES Y MECANISMOS QUE EN ÉL SE PRESENTAN.

CON ESTOS ANTECEDENTES, NO NOS CENTRAREMOS EN LA ACCIÓN VERBAL, SINO EN AQUELLOS ASPECTOS EXTERNOS DE LA ACCIÓN DEL CONTEXTO QUE CONTEMPLA EL NIÑO PARA EXPLICAR LOS TIEMPOS. PROCEDEREMOS A EXPONER LO QUE LA TEORÍA HA DESARROLLADO EN CUANTO A LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.

1.1.4. EL LENGUAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE PIAGET.

LA CONCEPCIÓN DE PIAGET ACERCA DEL LENGUAJE HA PASADO POR DIFERENTES ETAPAS. DESDE LA APARICIÓN DE UNA DE SUS PRIMERAS INVESTIGACIONES EN 1923, HASTA EL PREFACIO QUE ESCRIBE PARA LA TESIS DE DOCTORADO DE E. FERREIRO EN 1971, SE EVIDENCIAN CAMBIOS EN CUANTO A SU CONCEPCIÓN.

ORIGINALMENTE, PARECE QUE PIAGET SE INTERESABA POR ESTABLECER LA RELACIÓN ENTRE PENSAMIENTO Y LENGUAJE. PIAGET (1976) HABLA DE REPRESENTACIÓN REFIRIÉNDOSE AL PENSAMIENTO DEL NIÑO QUE ES VISUALIZADO COMO INTERDEPENDIENTE DEL LENGUAJE. PERO EL LENGUAJE NO ES UN MEDIO PARA EXPRESAR EL PENSAMIENTO, SINO QUE EL HABLA ES UN EVENTO FUNCIONAL Y, EN BASE A LAS FUNCIONES QUE REALIZA, LA DIVIDE EN HABLA EGOCÉNTRICA Y HABLA SOCIALIZADA.

PIAGET CONSIDERABA QUE EN EL HABLA EGOCÉNTRICA, EL NIÑO NO SE MOLESTA EN CONOCER A QUIÉN LE HABLA Y SI ESTÁ SIENDO ESCUCHADO O NO. ES HABLA EGOCÉNTRICA PORQUE EL NIÑO SÓLO HABLA DE SÍ MISMO, SIN COLOCARSE EN EL LUGAR O PUNTO DE VISTA DEL INTERLOCUTOR.

EL LENGUAJE FUE ANALIZADO EN TÉRMINOS FUNCIONALES, CUYA INTERDEPENDENCIA CON EL PENSAMIENTO ERA LO QUE PIAGET TRATABA DE DETERMINAR. DICHA RELACIÓN ERA CONTEMPLADA CUANDO PUBLICÓ CON INHELDER "PSICOLOGÍA DEL NIÑO" (1980). EL LENGUAJE ES CONCEBIDO COMO UN MEDIO POR EL CUAL EL PENSAMIENTO PUEDE ASIMILAR LAS REFERENCIAS ESPACIO TEMPORALES Y ASÍ LIBRARSE DE LO INMEDIATO. ELLO NO SUPONE LA NECESIDAD DEL LENGUAJE COMO REQUISITO DEL PENSAMIENTO. ESTA AFIRMACIÓN ES FUNDAMENTADA EN EL HECHO DE QUE LOS NIÑOS SORDOMUDOS, A PESAR DE MANIFESTAR CIERTO RETRASO EN EL DESA

ROLLO DEL PENSAMIENTO, NO SE PUEDE HABLAR DE SU CARENCIA, PUES COMPARADOS CON LOS NIÑOS NORMALES, LOS SORDOMUDOS MANIFIESTAN HALLARSE EN UN ESTADO DE EVOLUCIÓN, AUNQUE CON DOS AÑOS DE DIFERENCIA A FAVOR DE LOS NORMALES. SIN EMBARGO, CONSIDERA QUE UNA EJECUCIÓN INCORRECTA POR PARTE DE LOS SORDOMUDOS PUEDE DEBERSE A LA DIFICULTAD DE DARLES INSTRUCCIONES VERBALES.

NO OBSTANTE, DEBEMOS HACER LA SALVEDAD DE QUE PIAGET INTENTABA DEMOSTRAR QUE, LEJOS DE LO PLANTEADO POR EL POSITIVISMO LÓGICO ACERCA DE LA REDUCCIÓN DE TODO CONOCIMIENTO A UN LENGUAJE, INTENTARA ESTABLECER UNA RELACIÓN ENTRE AMBOS. EL AUTOR HACE EXPLÍCITO QUE LE INTERESABA DESARROLLAR UNA EPISTEMOLOGÍA CIENTÍFICA, BASADA EN FUNDAMENTOS EMPÍRICOS, PERO PARA PODER ANALIZAR EL ORIGEN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO, ES PRECISO RECURRIR AL DESARROLLO INTELECTUAL DEL NIÑO EN LA MEDIDA EN QUE RETROCEDER HACIA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO ERA UNA EMPRESA IMPOSIBLE. ELLO NO CONDUJO AL AUTOR A CONSIDERAR EL CONOCIMIENTO DEL NIÑO COMO SEMEJANTE EN CONTENIDOS AL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO. MÁS BIEN CONSIDERÓ QUE LOS MECANISMOS MEDIADORES EN LA FORMACIÓN DE CONOCIMIENTO POR PARTE DE AMBOS SON SEMEJANTES. (PIAGET Y GARCÍA, 1982).

ESTOS MECANISMOS YA FUERON SEÑALADOS EN LA SECCIÓN ANTERIOR CUANDO EXPUSIMOS LAS NOCIONES DE EQUILIBRACIÓN COMO PROCESO.

ERA PRECISO DETERMINAR SI EL LENGUAJE PRECEDÍA AL PENSAMIENTO O A LA INVERSA. LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y PENSAMIENTO FUE ANALIZADA EN "EL NACIMIENTO DE LA INTELIGENCIA" (1985), PIAGET FUNDAMENTA EMPÍRICAMENTE QUE EXISTE UNA INTELIGENCIA ANTES DE LA APARICIÓN DEL LENGUAJE. A ESTA INTELIGENCIA LA LLAMÓ INTELIGENCIA PRÁCTICA, PUES EL NIÑO SE APOYA EN ÍNDICES PERCEPTIVOS.

LOS INICIOS DE LA REPRESENTACIÓN O INTERIORIZACIÓN DE LAS ACCIONES PRÁCTICAS CARACTERÍSTICOS DEL FINAL DE LA INTELIGENCIA SENSORIOMOTORA, INDICAN EL INICIO DEL SEGUNDO ESTADIO DEL DESARROLLO INTELECTUAL, EL DEL PENSAMIENTO PREOPERACIONAL.

"EL NACIMIENTO DE LA INTELIGENCIA" ES CONSIDERADO POR EL AUTOR COMO PARTE DE TRES LIBROS QUE EXPRESABAN EL CURSO DEL DESARROLLO INTELECTUAL. EL SIGUIENTE, "LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO EN EL NIÑO", VERSA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTE PENSAMIENTO PREOPERACIONAL. ES IMPORTANTE PROFUNDIZAR UN POCO EN ESTE ÚLTIMO, PUES NOS VA A PROVEER DE LOS ELEMENTOS EN QUE NOS BASAMOS PARA HABLAR DE CAMBIO DE PERSPECTIVA EN EL PENSAMIENTO DE PIAGET ACERCA DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE POR PARTE DEL NIÑO.

PIAGET SE BASÓ EN OBSERVACIONES REALIZADAS CON SUS TRES HIJOS PARA ELABORAR SUS CONCEPCIONES ACERCA DEL LENGUAJE. SUS INSTRUMENTOS EXPERIMENTALES FUERON SU RELOJ DE CADENA, SU BOINA, MANTAS, ETC. A PESAR DE LOS CUESTIONAMIENTOS ACERCA DEL GRADO DE RIGUROSIDAD DE LAS OBSERVACIONES GENERADAS POR LAS SITUACIONES DE INVESTIGACIÓN, SIRVIERON PARA FUNDAMENTAR ULTERIORES ESTUDIOS QUE ASEVERARON TALES OBSERVACIONES. [VER LOS TRABAJOS DE SINCLAIR (1978); BOVET, INHELDER Y SINCLAIR (1975); FERREIRO, (1971); BRONCKART, (1984)]. (10)

DE ACUERDO CON SUS FUNDAMENTOS EMPÍRICOS, SU CONCEPCIÓN PUEDE SER EXPUESTA BREVEMENTE DE LA MANERA SIGUIENTE:

EL LENGUAJE OCUPA UN PAPEL CENTRAL EN EL PROCESO DEL CONOCIMIENTO INFANTIL, PUES EN LA MEDIDA EN QUE PERMITE COMPARTIR EL PENSAMIENTO, OFRECE LA OPORTUNIDAD DE DARLE COHERENCIA LÓGICA PARA ASÍ PODER SER TRANSMITIDO. (11) ESTE CARÁCTER SOCIAL SE MANIFIESTA EN TÉRMINOS DE SIGNOS LINGÜÍSTICOS COMPARTIDOS, PERO ES NECESARIO QUE SE SUCEDAN UNA SERIE DE NIVELES QUE ORIENTEN HACIA LA EQUILIBRACIÓN DE LA ASIMILACIÓN Y LA ACOMODACIÓN.

ASÍ, LOS PRIMEROS ELEMENTOS QUE POSTERIORMENTE PERMITIRÁ EL SURGIMIENTO DEL LENGUAJE, SE MANIFIESTAN CON LA REPRESENTACIÓN SEMIÓTICA EN TÉRMINOS DE JUEGO E IMITACIÓN DIFERIDA (IMITACIÓN DE ALGO NO PRESENTE) Y LA IMITACIÓN REPRESENTATIVA.

EN EL JUEGO PREDOMINA LA ASIMILACIÓN, PUES LAS COSAS SON SO_ SOMETIDAS A LA PROPIA ACTIVIDAD Y NO NECESITA ACOMODACIONES NUE_ VAS. LOS OBJETOS PARTICIPAN COMO SÍMBOLOS AL FINAL DE LA ETAPA SEN_ SORIOMOTORA, ATRIBUYÉNDOLES UNA SIGNIFICACIÓN INDIVIDUAL (UN PALO DE ESCOBA PUEDE REPRESENTAR UN CABALLO PARA EL NIÑO). EN LA IMITA_ CIÓN PREDOMINA LA ACOMODACIÓN, YA QUE REPRODUCE UN MODELO SIN LA ASIMILACIÓN DE ÉSTE A UN ESQUEMA DETERMINADO.

YA EN LA ETAPA PREOPERACIONAL, LAS PRIMERAS PALABRAS NO CO_ RRESPONDEN A SIGNOS COMPARTIDOS, EN LA MEDIDA EN QUE SON SUBORDINA_ DAS A LAS ACCIONES INFANTILES ADJUDICÁNDOLES SIGNIFICADOS DETERMINA_ DOS POR ESTAS ACCIONES. ÉSTO NOS MUESTRA CÓMO EL LENGUAJE PASA POR UNA ETAPA PRE-CONCEPTUAL EN LA QUE PREDOMINA EL PENSAMIENTO EGOCÉN_ TRICO, PUES NO EXISTE UN EQUILIBRIO ENTRE LA ACOMODACIÓN Y LA ASI_ MILACIÓN, PRODUCIÉNDOSE LA CENTRACIÓN EN LA QUE DOMINA LA ASIMILA_ CIÓN, IMPIDIENDO ÉSTA QUE EL NIÑO PUEDA VER LAS COSAS DESDE EL PUN_ TO DE VISTA DE LOS DEMÁS. AQUÍ SE EVIDENCIA CON CLARIDAD COMO LOS SUSTRATOS COGNITIVOS DEL SUJETO INFLUYEN EN LOS ASPECTOS DEL OBJETO QUE SERÁN OBSERVADOS.

POSTERIOR AL PRECONCEPTO, SE PRESENTA EL CONCEPTO. PERO PARA FUNDAMENTAR EL CARÁCTER EVOLUTIVO Y CONTINUO DE LA SUCESIÓN DE NIVE_ LES, PIAGET DEMUESTRA QUE ENTRE UNA ETAPA Y OTRA EXISTEN NIVELES DE TRANSICIÓN. POR EJEMPLO, ANTES DE ABORDAR EL CONCEPTO, EL NIÑO ATRA_ VIESA POR EL PENSAMIENTO INTUITIVO POSTERIOR AL PRECONCEPTO. EN ESTE PENSAMIENTO INTUITIVO, EL NIÑO YA POSEE UNA CONFIGURACIÓN DE CONJUN_ TO, PERO ESTE CONJUNTO SE ENCUENTRA VINCULADO A LA IMAGEN, PUES SI NO OBSERVA LAS RELACIONES ENTRE LOS OBJETOS, NO ES CAPAZ DE RECONS_ TRUIR DICHAS RELACIONES EN BASE A LA REVERSIBILIDAD QUE SE PRESENTA EN EL NIVEL DE LAS OPERACIONES CONCRETAS. EN EL PRECONCEPTO, LAS RE_ LACIONES ENTRE OBJETOS SE ESTABLECEN EN TÉRMINOS INDIVIDUALES Y NO DE CONJUNTO (PIAGET, 1982).

TANTO EN EL PENSAMIENTO INTUITIVO, COMO EN EL PRECONCEPTUAL, LA ASIMILACIÓN Y LA ACOMODACIÓN ACTÚAN DE MANERA ALTERNADA Y NO SIMUL_ TÁNEA, COMO OCURRE CON LA APARICIÓN DE LAS OPERACIONES EN LAS QUE YA EXISTE LA EQUILIBRACIÓN DE AMBAS.

LOS CAMBIOS DE LA CONCEPCIÓN TEÓRICA DE PIAGET SE EVIDENCIAN ENTRE ESTAS OBSERVACIONES Y LAS EXPRESADAS EN SU PRIMER ENSAYO SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE (1967) * EN EL PRIMERO, PIAGET TODAVÍA NO HACÍA EXPLÍCITAS LAS FUNCIONES DEL CONOCIMIENTO QUE APARECEN EN LA SEGUNDA.

A PESAR DE QUE EN AMBAS EL AUTOR SE BASA EN OBSERVACIONES SOBRE SUJETOS, LA PRIMERA DE SUS VERSIONES RECIBIÓ MÚLTIPLES CRÍTICAS, DESDE SU MÉTODO DE OBSERVACIÓN HASTA SU CONCEPTO DE HABLA EGOCÉNTRICA, UNO DE LOS QUE MÁS SUSPICACIAS CREÓ EN LA ÉPOCA.

UNA DE LAS CRÍTICAS MÁS SEVERAS FUE LA DE VYGOTSKY, PSICÓLOGO MARXISTA QUE MURIÓ EN 1934. ESTO NOS SUGIERE QUE ALGUNAS DE SUS OBSERVACIONES RESULTAN INAPROPIADAS SI TOMAMOS EN CUENTA LAS REFORMULACIONES Y REVISIONES QUE PIAGET Y SU ESCUELA HAN REALIZADO DESPUÉS DE ESA FECHA (12).

VIGOTSKY (1962)** CONSIDERÓ QUE EL APORTE DE PIAGET EN EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO Y LENGUAJE ES IMPORTANTE POR EL DESARROLLO DE SU MÉTODO CLÍNICO Y SU DEMOSTRACIÓN DE LAS DIFERENCIAS CUALITATIVAS ENTRE EL PENSAMIENTO DEL NIÑO Y EL ADULTO. SIN EMBARGO, CRITICA EL ASPECTO METODOLÓGICO DE PIAGET PORQUE LA TEORÍA EN SU MODELO ES PRECEDIDA POR LOS HECHOS. CONSIDERÓ ADEMÁS INADECUADA SU NOCIÓN DE HABLA EGOCÉNTRICA, BASÁNDOSE EN LAS SIGUIENTES ARGUMENTACIONES:

EL HABLA EGOCÉNTRICA, SEGÚN VYGOTSKY, NO ES UN MERO ACOMPAÑAMIENTO DE LA ACTIVIDAD DEL NIÑO, COMO AFIRMABA PIAGET. MÁS BIEN SE UTILIZA PARA PLANIFICAR Y RESOLVER PROBLEMAS.

PARA COMPROBARLO, REALIZÓ UNA SERIE DE EXPERIMENTOS Y ASÍ OBSERVÓ QUE LOS NIÑOS MAYORES UTILIZAN PROCEDIMIENTOS SEMEJANTES A LOS MÁS PEQUEÑOS, CON LA DIFERENCIA DE QUE LOS MENORES VERBALIZAN SUS ACCIONES Y LOS DE MÁS EDAD NO.

VYGOTSKY PIDIÓ A ESTOS ÚLTIMOS QUE VERBALIZARAN SUS PENSAMIENTOS MIENTRAS RESOLVÍAN UN PROBLEMA, Y DICHAS VERBALIZACIONES SE ASEMEJARON AL HABLA EGOCÉNTRICA DE LOS MENORES. VIGOTSKY LA DENOMINÓ HABLA INTERNA.

DE ESTOS RESULTADOS, EL AUTOR CONCLUYE QUE SI PIAGET SOSTIENE QUE EL HABLA EGOCÉNTRICA PRECEDE A LA SOCIALIZADA, EL HABLA INTERNA DEBERÍA PRECEDER A LA SOCIALIZADA, ALGO COMPLETAMENTE INSOSTENIBLE DESDE EL PUNTO DE VISTA DE VYGOTSKY. DE ACUERDO CON SU ANÁLISIS, EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO NO SE DESPLAZA DE LO INDIVIDUAL A LO SOCIAL, SINO A LA INVERSA, DE LO SOCIAL A LO INDIVIDUAL.

COMO DIJIMOS EN PÁRRAFOS ANTERIORES, LOS PRIMEROS TRABAJOS DE PIAGET ACERCA DEL LENGUAJE, SE REMONTAN A LA PRIMERA VEINTENA DE ESTE SIGLO. EN "EL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO EN EL NIÑO" SE PUEDE APRECIAR QUE FUE UNO DE LOS PRIMEROS PASOS PARA ELABORAR SU TEORÍA. TODAVÍA NO APARECEN CLARAMENTE EN ESTA OBRA LOS CONCEPTOS DE ASIMILACIÓN Y ACOMODACIÓN, NI LA NOCIÓN DE EQUILIBRIO COGNITIVO HABÍA SIDO CONSTRUIDA AÚN. EL ESTUDIO SE LIMITABA A DESCRIBIR LAS OBSERVACIONES REALIZADAS EN DOS SUJETOS CON REGISTROS MANUALES DURANTE UN MES. SEGÚN EL AUTOR, EL PROBLEMA QUE INTENTABA RESOLVER CONSISTÍA EN DETERMINAR "...¿CUÁLES SON LAS NECESIDADES QUE EL NIÑO TIENE DE A SATISFACER CUANDO HABLA? ESTE PROBLEMA NO ES NI EstrictAMENTE LINGÜÍSTICO NI EstrictAMENTE LÓGICO, ES UN PROBLEMA DE PSICOLOGÍA FUNCIONAL" (PIAGET, 1976 B. P. 17).

A PESAR DE SER UNO DE SUS PRIMEROS INTENTOS PARA CONOCER EL PENSAMIENTO DEL NIÑO, YA SE PERFILABAN ALGUNOS DE LOS ELEMENTOS QUE DESARROLLARÍA CON MÁS DETALLE EN AÑOS SUBSIGUIENTES. EN PRIMER LUGAR, EL AUTOR INTENTÓ DETERMINAR EL GRADO DE SISTEMATICIDAD EN LA PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA DEL NIÑO. PARA ELLO UTILIZÓ SISTEMAS CLASIFICATORIOS HEREDADOS DE LA BIOLOGÍA. TRATÓ DE ESTABLECER LOS ELEMENTOS DE LA LÓGICA INFANTIL COMO DIFERENTE DE LA DEL ADULTO Y NO COMO UNA ACUMULACIÓN DE PALABRAS. SUS CONCLUSIONES LO CONDUCEN A DIFERENCIAR UNA SERIE DE ETAPAS EN CUANTO A LAS FUNCIONES DEL LENGUAJE QUE NO SE LIMITAN A COMUNICAR. YA EN ESTE MOMENTO, EL AUTOR HABÍA CONSIDERADO QUE LAS PRIMERAS PALABRAS ACOMPAÑAN A LA ACCIÓN,

EN "LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO EN EL NIÑO", ESCRITA AÑOS DESPUÉS EN 1959, EL AUTOR DESARROLLÓ CONCEPTOS QUE SE MANTIENEN EN EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO EN GENERAL DEL NIÑO. ESTOS SON: LA IDEA DE EQUILIBRIO ENTRE LA ASIMILACIÓN Y LA ACOMODACIÓN; LOS ASPECTOS FUNCIO-

NALES EN LOS PROCESOS COGNITIVOS, LA INTEGRACIÓN DE ADQUISICIONES ANTERIORES, DANDO COMO RESULTADO ESQUEMAS, PRECONCEPTOS Y OPERACIONES QUE ESTABLECEN FRONTERAS CONCEPTUALES EN LAS ETAPAS DEL PROCESO (RECUÉRDASE EL PRECONCEPTO-PENSAMIENTO INTUITIVO-CONCEPTO, EN ESTE ORDEN DE SUCESIÓN). EN ESTE ÚLTIMO, INTENTA DEMOSTRAR LA RELACIÓN ENTRE DETERMINADAS ADQUISICIONES LÓGICO-MATEMÁTICAS Y LAS LINGÜÍSTICAS. DEMUESTRA EMPÍRICAMENTE QUE EL LENGUAJE GUARDA UNA ESTRECHA RELACIÓN CON EL DESARROLLO COGNITIVO, EN DONDE LO LINGÜÍSTICO NO LO PRECEDE, COMO PODRÍA SUGERIR UN SEGUIDOR DE LA CORRIENTE POSITIVISTA.

ESTA IDEA DE RELACIÓN ENTRE AMBOS PERMANECE A LO LARGO DE SU LABOR TEÓRICA, PERO AL DESARROLLARSE LA LINGÜÍSTICA, LAS NUEVAS CIENCIAS INTENTAN DEMOSTRAR LA FORMA DE ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA COMO UN OBJETO DE CONOCIMIENTO. EL SURGIMIENTO DE LA GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL DE CHOMSKY (1974), ESTABLECIÓ UN HITO EN EL ANÁLISIS DEL LENGUAJE.

ESTE AUTOR PROPONE EL ESTUDIO DE LA SINTAXIS COMO UN REFLEJO DE LA LÓGICA DEL PENSAMIENTO, LO CUAL SE ENCUENTRA MUY VINCULADO CON LA PSICOLOGÍA. POR OTRO LADO, PIAGET ANALIZÓ AQUELLO QUE EN PSICOLINGÜÍSTICA SE LLAMA SEMÁNTICA Y FUNCIÓN DEL LENGUAJE. YA SEÑALAMOS QUE EN SU PRIMERA INVESTIGACIÓN, EL AUTOR PERSEGUÍA EL OBJETIVO DE ESTABLECER LAS FUNCIONES QUE TENÍAN LAS PALABRAS PARA EL NIÑO Y QUE ESTO LO CONDUCE A CLASIFICAR EL HABLA COMO MONÓLOGO, HABLA EGOCÉNTRICA, ETC. EN SU OTRA OBRA ACERCA DEL LENGUAJE: "FORMACIÓN DEL SÍMBOLO EN EL NIÑO", NOS PARECE QUE PIAGET INTENTA ADEMÁS UNA DETERMINACIÓN DEL SIGNIFICADO ATRIBUIDO POR EL NIÑO A LAS PALABRAS (LO QUE CORRESPONDE A UN ANÁLISIS SEMÁNTICO) Y POR ELLO PUDO ESTABLECER LAS DIFERENCIAS DE SIGNIFICADO DE ESTAS PALABRAS EN RELACIÓN AL ATRIBUIDO POR EL ADULTO. DICHO ANÁLISIS SEMÁNTICO LE PERMITIÓ DETECTAR POR IGUAL LAS CARACTERÍSTICAS DEL PENSAMIENTO DEL NIÑO EN TÉRMINOS DE PENSAMIENTO EGOCÉNTRICO O TRANSDUCTIVO, ADEMÁS DE DETERMINAR CUÁLES ERAN LOS ASPECTOS DEL OBJETO QUE LE RESULTABAN MÁS RELEVANTES.

EL AUTOR ANALIZÓ, A TRAVÉS DE LO QUE EL NIÑO QUERÍA SIGNIFICAR, QUE LAS PALABRAS PASABAN POR UNA SERIE DE ETAPAS SEMÁNTICAS -SI VALE EL TÉRMINO- ANTES DE ARRIBAR AL USO Y SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS DEL ADULTO.

TAL RELACIÓN ENTRE LO LINGÜÍSTICO Y OTRAS FORMAS DE PENSAMIENTO SUPONE, DE ACUERDO A UN MARCO ESTRUCTURALISTA*, QUE AMBOS ASPECTOS SON ESTRUCTURAS DIFERENTES, CUYOS MECANISMOS DE FORMACIÓN SON SEMEJANTES. ALGUNOS AUTORES ESTABLECEN LA RELACIÓN ENTRE LO COGNITIVO Y LO LINGÜÍSTICO, Y SOBRE ESTE PUNTO NOS VAMOS A PERMITIR HACER ALGUNAS ACLARACIONES.

LO PRIMERO ES QUE, SEGÚN ESTA TEORÍA, EL ASPECTO COGNITIVO VENDRÍA A SER UNA ESTRUCTURA MÁS AMPLIA, INTEGRADORA DEL PENSAMIENTO LÓGICO Y LA ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA. (SINCLAIR, 1973 Y PIAGET EN EL PREFACIO A LA TESIS DE FERREIRO, 1971). TAL SEPARACIÓN ES UNA MANERA DE REALIZAR RECORTES, CUYO RESULTADO NO NECESARIAMENTE REFLEJAN LA RELACIÓN ENTRE AMBAS, PERO PERMITEN ALGUNAS APROXIMACIONES AL CONOCIMIENTO COMO OBJETO.

RECUÉRDESE QUE LA NOCIÓN DE ESTRUCTURAS ES UN CONCEPTO DE ABSTRACCIÓN FORMAL EN DONDE LA RELACIÓN CON LO EMPÍRICO DESAPARECE CUANDO ÉSTA YA SE ENCUENTRA FORMADA. PODEMOS AFIRMAR ENTONCES QUE EN EL PENSAMIENTO EXISTEN VARIOS TIPOS DE ESTRUCTURAS: LAS LÓGICO-MATEMÁTICAS, LAS LINGÜÍSTICAS Y LAS INFRALÓGICAS. ESTAS ÚLTIMAS CORRESPONDEN A LA CAUSALIDAD, PUES PIAGET Y GARCÍA (1973) ESTABLECEN QUE EXISTEN DOS ESTRUCTURAS RELACIONADAS: LAS OPERATORIAS Y LAS CAUSALES, Y LAS SEGUNDAS SE ENCUENTRAN EN RELACIÓN DIRECTA CON EL OBJETO.

PARA CONOCER ESTA RELACIÓN, PRIMERO ANALIZÓ SEPARADAMENTE, A LO LARGO DE SUS AÑOS DE INVESTIGACIONES, CADA UNA DE LAS ESTRUCTURAS. PARECE QUE EL PROCEDIMIENTO ERA ESTABLECER LA GÉNESIS DE AMBAS ESTRUCTURAS POR SEPARADO Y, POSTERIORMENTE, INVESTIGAR SU RELACIÓN EN TÉRMINOS DE ISOMORFISMOS ESTRUCTURALES PARCIALES, NO DE LOS ELEMENTOS QUE LAS CONSTITUYEN.

* En el sentido que Piaget da a la noción de estructura.

EN RELACIÓN A LAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS, ESTAS FUERON ANALIZADAS EN FUNCIÓN DE SU VINCULACIÓN CON EL PENSAMIENTO. MÁS ADELANTE HAN SIDO ESTUDIADAS COMO ESTRUCTURAS INDEPENDIENTES POR SINCLAIR (OPS. CIT.), QUIEN INVESTIGÓ LAS ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LINGÜÍSTICA DEL ORDEN DE LAS PALABRAS EN LA ORACIÓN, EL SIGNIFICADO ATRIBUIDO POR LOS SUJETOS A LAS EXPRESIONES TEMPORALES (FERREIRO, 1971), Y, JUNTO CON OTROS AUTORES, ANALIZÓ LA FUNCIÓN DEL DIÁLOGO CON LA MADRE EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE IDIOMAS DIFERENTES.

POR CONSIGUIENTE, EL ESTUDIO DE LAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS, DE MANERA INDEPENDIENTE DE LAS LÓGICAS O INFRALÓGICAS, ES UNA EMPRESA RELATIVAMENTE RECIENTE. TALES ESTRUCTURAS ESTÁN SIENDO ANALIZADAS ACTUALMENTE POR FERREIRO EN SU ASPECTO DE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA COMO OBJETO.

LA TENDENCIA A DESVINCULAR -EN TÉRMINOS FORMALES- LAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS DE LAS LÓGICAS, SE MANIFIESTA EN LOS ÚLTIMOS TRABAJOS DE ESTA AUTORA. EN "LOS SISTEMAS DE ESCRITURA" (FERREIRO Y TEBEROSKY, 1979), ANTES DE ABORDAR LAS HIPÓTESIS DEL NIÑO ACERCA DEL LENGUAJE ESCRITO, APLICARON PRUEBAS QUE CORRESPONDEN AL ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DE LAS OPERACIONES LÓGICAS (INVARIANCIA E INCLUSIÓN) PARA ESTABLECER EL NIVEL COGNITIVO DE LOS SUJETOS Y SU RELACIÓN CON LAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA LECTURA. ACTUALMENTE ESTÁN ANALIZANDO LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA CON INDEPENDENCIA DE LAS NOCIONES LÓGICAS.

HAY DOS ASPECTOS DEL PROBLEMA: LA RELACIÓN DE LA ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA CON OTRAS ESTRUCTURAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE DICHAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS POR MEDIO DE LA ABSTRACCIÓN, INDEPENDIENTE DE LAS OTRAS CONOCIDAS.

SIN EMBARGO, EN CASO DE INTENTAR EL ESTUDIO DE LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS VINCULADAS CON LAS EXPRESIONES DE TIEMPO, NOS VEREMOS EN LA NECESIDAD DE RECURRIR A LA CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE TIEMPO FÍSICO, PARA DE AHÍ PODER EXTRAER ALGUNOS INDICADORES ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO. RECUÉRDASE QUE LA PRAGMÁTICA EN PSICOLINGÜÍSTICA ANALIZA EL USO DEL LENGUAJE EN SU CONTEXTO, Y PARTE DE ÉSTE CONSISTE EN FENÓMENOS RELACIONADOS TEMPORALMENTE.

1.1.5. LA CONSTRUCCIÓN DEL TIEMPO FÍSICO.

PIAGET DEFINE EL TIEMPO COMO "LA COORDINACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS: YA SE TRATE DE DESPLAZAMIENTOS FÍSICOS O DE MOVIMIENTOS EN EL ESPACIO, O DE ESOS MOVIMIENTOS INTERNOS QUE SON LAS ACCIONES SIMPLEMENTE ESBOZADAS, ANTICIPADAS O RECONSTRUIDAS POR LA MEMORIA" (PIAGET, 1978 B, P. 12)

EL AUTOR ESTABLECE LA DIFERENCIA ENTRE EL TIEMPO OPERATORIO QUE CONSISTE EN UNA ESPECIE DE TOTALIDAD QUE PERMITE INTEGRAR Y COORDINAR LOS ASPECTOS DE DURACIÓN, SIMULTANEIDAD, SUCESIÓN, DISTANCIA, ETC., LAS CUALES SON PERCIBIDAS COMO ENTIDADES SEPARADAS ANTES DE SU ADQUISICIÓN OPERATORIA. EL TIEMPO INTUITIVO ESTÁ DETERMINADO POR LAS PERCEPCIONES DE LAS RELACIONES DE SUCESIÓN Y DURACIÓN "DADAS EN LA PERCEPCIÓN INMEDIATA, EXTERNA O INTERNA" (OP.CIT. P. 12) CONSIDERA QUE EL TIEMPO INTUITIVO NO ES SUFICIENTE PARA CONSTRUIR RELACIONES ADECUADAS DE SIMULTANEIDAD, SUCESIÓN, DURACIÓN, ETC., DADA SU CARACTERÍSTICA DE BASARSE EN LA PERCEPCIÓN DIRECTA.

COMO CONOCIMIENTO, LA NOCIÓN DE TIEMPO NO ES ADQUIRIDA DE UNA VEZ POR TODAS AL IGUAL QUE LAS OTRAS NOCIONES QUE CORRESPONDEN A LAS NOCIONES LÓGICO MATEMÁTICAS (CLASIFICACIÓN, SERIACIÓN, INVARIANCIA, ETC.) EL TIEMPO ES CONSIDERADO POR EL AUTOR COMO PERTENECIENTE A LAS OPERACIONES INFRALÓGICAS QUE CONSISTEN EN: "...OPERACIONES QUE NO SE DIRIGEN A CLASES DE OBJETOS, A RELACIONES ENTRE OBJETOS INVARIANTES O A NÚMEROS, SINO ÚNICAMENTE A POSICIONES, ESTADOS, ETC., Y QUE, POR CONSIGUIENTE EXPRESAN LAS TRANSFORMACIONES DE LOS OBJETOS EN LUGAR DE DEJAR CONSTANTES ESTAS" (OP. CIT. P. 43)

EN LAS OPERACIONES INFRALÓGICAS, SE PONEN EN JUEGO UNA SERIE DE ASPECTOS QUE EN EL NIÑO PREOPERACIONAL -ENTRE AÑO Y MEDIO Y SIETE U OCHO AÑOS APROXIMADAMENTE- NO ESTÁN INTEGRADOS. AL CARECER DE TAL INTEGRACIÓN, EL NIÑO SE CENTRA EN UNO DE LOS ASPECTOS QUE PERCIBE EN LOS OBJETOS.

POR EJEMPLO, EN UNA INVESTIGACIÓN REALIZADA POR EL AUTOR (OP. CIT.), SE PRESENTABA POR SEPARADO A UN GRUPO DE NIÑOS CON EDADES COM

PRENDIDAS ENTRE CUATRO Y OCHO AÑOS; DOS RECIPIENTES -UNO LLENO Y OTRO VACÍO- COMUNICADOS ENTRE SÍ. EL INVESTIGADOR ABRÍA UNA LLAVE QUE PERMITÍA EL PASO DEL AGUA DEL RECIPIENTE LLENO AL RECIPIENTE VACÍO. EL NIÑO DEBÍA DIBUJAR, EN PAPELES SEPARADOS, LA SUCESIÓN EN QUE SE PRESENTABA EL VACIADO DE UNO DE LOS RECIPIENTES Y EL LLENADO DEL OTRO.

POSTERIORMENTE, EL NIÑO DEBÍA ORDENAR LOS DIBUJOS DE ACUERDO A ESE ORDEN DE SUCESIÓN. SIN EMBARGO, LOS MÁS PEQUEÑOS NO PUDIERON REPRODUCIRLO PORQUE CARECÍAN DE LA REVERSIBILIDAD QUE PERMITIRÍA A LOS SUJETOS INTEGRAR LOS DIBUJOS EN UNA TOTALIDAD DETERMINADA POR EL ORDEN TEMPORAL.

LA REVERSIBILIDAD ES CONSIDERADA POR PIAGET (1978 c) COMO EL EQUILIBRIO DE LOS ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DE LA ACCIÓN. YA SE ÑALAMOS QUE LOS ASPECTOS POSITIVOS SON LOS RESULTADOS PERCEPTIBLES DE LA ACCIÓN, Y LOS NEGATIVOS CONSISTEN EN LOS PROCESOS QUE CONDUCEN A LA ACCIÓN HASTA ALCANZAR UN ESTADO DADO,

AL EXISTIR UN PREDOMINIO DE LOS POSITIVOS EN LA ETAPA PREOPERACIONAL, EN DONDE EL ESTADO DE DESEQUILIBRIO PRODUCE QUE EL NIÑO SE CENTRE EN UNOS ASPECTOS DE LA ACCIÓN E IGNORE OTROS, NO DADOS POR LA PERCEPCIÓN DIRECTA, ES NATURAL QUE EN LA ORDENACIÓN DE LOS DIBUJOS DEL TRASVASE DE LÍQUIDOS, EL NIÑO NO CONTEMPLA EL ASPECTO NEGATIVO DEL LLENADO DEL SEGUNDO ENVASE.

ES DECIR, PARA QUE UN RECIPIENTE ESTÉ LLENO, ES PRECISO QUE EL OTRO SE VACÍE. ESTO SUPONE EL ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES DE CARÁCTER CAUSAL NO DADOS EN LA PERCEPCIÓN DIRECTA. DE ESTA MANERA, EL ORDENAMIENTO DE DICHA SUCESIÓN PASA POR UNA SERIE DE ETAPAS RELACIONADAS CON EL NIVEL COGNITIVO DE LOS SUJETOS. ÉSTAS ETAPAS DE CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRUCTURA CAUSAL SE DESPLAZA DESDE UNA INCAPACIDAD DE RECONSTRUIR LA SUCESIÓN, PASANDO POR LA CAPACIDAD DE RECONSTRUIRLA INTUITIVAMENTE, ES DECIR, A TRAVÉS DE TANTEOS COMPARATIVOS PERCEPTUALES HASTA LA CAPACIDAD DE ORDENAR LA SERIE DE DIBUJOS DE ACUERDO A UN ORDEN TEMPORAL.

POR OTRO LADO, EL AUTOR ANALIZA LA MANERA EN QUE ESTOS NIÑOS CONSIDERAN LA RELACIÓN DE SUS ACCIONES CON EL TIEMPO. A UN GRUPO DE

NIÑOS SE LES SOLICITÓ QUE DIBUJARAN RÁPIDAMENTE UN GRAN NÚMERO DE RAYITAS EN TRES SEGUNDOS, Y LUEGO DEBÍAN DIBUJARLAS DESPACIO EN EL MISMO TIEMPO. DESPUÉS, LOS NIÑOS DEBÍAN COMPARAR SUS DIBUJOS Y DECIR EN CUÁL SE HABÍAN TARDADO MÁS. LOS MÁS PEQUEÑOS CONSIDERARON QUE LES HABÍA TOMADO MENOS TIEMPO PARA DIBUJAR MENOS RAYITAS Y QUE PARA HACER MÁS RAYITAS, HABÍAN NECESITADO MÁS TIEMPO. ES DECIR, LOS SUJETOS SE CENTRAN EN LOS RESULTADOS DE LA ACCIÓN, -LA CANTIDAD DE RAYITAS- MÁS QUE EN LA CANTIDAD DE TIEMPO.

IGUALMENTE LOS NIÑOS, ANTE UNA PRUEBA EN QUE DOS CARRITOS HABÍAN PARTIDO Y SE DETUVIERON AL MISMO TIEMPO, PERO UNO DE ELLOS HABÍA RECORRIDO UNA DISTANCIA MÁS LARGA QUE EL OTRO, AFIRMARON QUE AL QUE HABÍA HECHO UN RECORRIDO MÁS LARGO, LE TOMÓ MÁS TIEMPO, AÚN CUANDO LLEGÓ PRIMERO, Y QUE AL SEGUNDO LE TOMÓ MENOS, PERO QUE LLEGÓ TARDE. ÉSTA INCOORDINACIÓN ENTRE DURACIÓN Y DISTANCIA NO SERÁ SUPERADA HASTA ALCANZAR LA REVERSIBILIDAD. POR CONSIGUIENTE, LAS CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO QUE SE VINCULAN CON EL TIEMPO, SON LAS RELACIONES DE ORDEN DE LAS ACCIONES, EN DONDE UNA PUEDE SER ANTECEDENTE DE LA OTRA (DICHA ANTECESIÓN PUEDE SER CAUSAL), LAS ACCIONES PUEDEN SER SIMULTÁNEAS O SUCESIVAS, DURADERAS, PUEDEN LLEVAR A UN RESULTADO O PUEDEN SER ACCIONES CONTINUAS, RÁPIDAS O LENTAS, ETC. SIN EMBARGO, NUESTRO INTERÉS RADICA EN LAS EXPRESIONES VERBALES DE TIEMPO.

¿CUÁLES SON LAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS QUE EL ADULTO UTILIZA PARA DESCRIBIR ESTAS RELACIONES? EL IDIOMA ESPAÑOL, COMO LENGUAJE, POSEE REGLAS PARTICULARES BASTANTE COMPLEJAS PARA EXPRESAR LINGÜÍSTICAMENTE EL TIEMPO O LA INTEMPORALIDAD. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTE OBJETO CON EL QUE SE ENFRENTA EL NIÑO PARA EXPRESAR ESTAS NOCIONES? TALES PREGUNTAS NOS CONDUCEN A EXPONER SUSCINTAMENTE LOS ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL TIEMPO LINGÜÍSTICO DESDE LA PERSPECTIVA DE UN OBJETO DE CONOCIMIENTO, CUYAS PROPIEDADES LINGÜÍSTICAS PARTICULARES SUGIEREN UN NIVEL DE COMPLEJIDAD NO ACCESIBLE DE INMEDIATO. PARA ELLO TOMAREMOS LOS APORTES DE REICHENBACH (1948), QUIEN DESARROLLÓ DESDE LA FILOSOFÍA LOS DETERMINANTES CONTEXTUALES, LINGÜÍSTICOS O DE LOS SUCESOS DE LAS EXPRESIONES VERBALES DE TIEMPO.

1.2. LAS RELACIONES TEMPORALES EN EL USO DE LOS VERBOS.

REICHENBACH (OP.CIT.) CONSIDERÓ AL LENGUAJE COMO UN SISTEMA DE SIGNOS CONSISTENTES EN MARCAS FÍSICAS QUE TIENEN LA FUNCIÓN DE SER INTERMEDIARIOS ENTRE UN USUARIO Y UN OBJETO. EL SIGNO APARECE COMO SUSTITUTO DEL OBJETO CON RESPECTO AL USUARIO DEL SIGNO. DESDE ESTE PUNTO DE VISTA, REICHENBACH ANALIZÓ EN QUÉ CONSISTEN LOS TIEMPOS VERBALES. SEGÚN ALGUNOS AUTORES -BRONCKART, 1984, POR EJEMPLO- EL MÉRITO DE REICHENBACH CONSISTE EN HABER ESTABLECIDO QUE EL TIEMPO CONSTITUYE UN ASPECTO DEÍCTICO DEL LENGUAJE, ES DECIR, DEPENDIENTE DEL CONTEXTO.

REICHENBACH PROPUSO QUE LAS EXPRESIONES TEMPORALES CONTIENEN TRES MOMENTOS: MOMENTO DEL HABLA; MOMENTO DE LA REFERENCIA, Y EL MOMENTO DEL EVENTO PROPONE QUE EXISTEN DIFERENTES RELACIONES ENTRE ESTOS TRES MOMENTOS. CADA UNA DE ELLAS EXPRESA LAS NOCIONES DE PRESENTE, PASADO O FUTURO Y SUS FORMAS COMPLEJAS EN LAS GRAMÁTICAS DE DIFERENTES IDIOMAS.

EL MOMENTO DEL HABLA ES EL MOMENTO EN QUE SE ENUNCIA LA EXPRESIÓN. EL MOMENTO DE REFERENCIA ES EL PUNTO QUE SE RELACIONA CON EL MOMENTO DEL HABLA Y EL EVENTO. ESTE ÚLTIMO CONSISTE EN EL PUNTO EN QUE SUCEDE EL FENÓMENO.

EN UNA HISTORIA, POR EJEMPLO, UNA SERIE DE EVENTOS QUE SON CONTADOS, DETERMINA EL PUNTO DE REFERENCIA, EL CUAL, EN ESTOS CASOS, ES EL PASADO VISTO DESDE EL MOMENTO EN QUE SE HABLA. ALGUNOS EVENTOS AISLADOS, FUERA DE ESTE PUNTO DEL HABLA, SON REFERIDOS NO DIRECTAMENTE AL PUNTO DEL HABLA, PERO SÍ AL PUNTO DE REFERENCIA DE LA HISTORIA. EN ESTE CASO, EL PUNTO DE REFERENCIA CONDICIONA EL TIEMPO DE LOS VERBOS. SI EL PUNTO DE REFERENCIA ESTÁ EN PASADO, PREDOMINA EL USO DEL PASADO SIMPLE. LOS EVENTOS ANTERIORES SON EXPRESADOS EN PASADO PERFECTO.

UNA SERIE DE EVENTOS RELATADOS EN PASADO, INDICAN QUE EL PUNTO DE REFERENCIA ES ANTERIOR AL PUNTO DEL HABLA. EN ALGUNOS TIEMPOS, DOS DE LOS TRES PUNTOS SON SIMULTÁNEOS. POR EJEMPLO, EN EL PASADO SIMPLE, SEGÚN EL AUTOR, EL PUNTO DEL EVENTO Y EL PUNTO DE REFERENCIA SON SIMULTÁNEOS Y AMBOS SON ANTERIORES AL PUNTO DEL HABLA.

EL SISTEMA DE REICHENBACH ES EXPLICADO POR BRONCKART (OP. CIT.), QUE NOS CLARIFICA LAS INTENCIONES DEL PRIMERO. SEGÚN ESTE AUTOR, REICHENBACH PROPUSO ANALIZAR EL SIGNIFICADO DESDE LOS TRES PUNTOS MENCIONADOS -HABLA, REFERENCIA Y EVENTO-: EL PUNTO DE LA ENUNCIACIÓN, EL MOMENTO EN QUE SE PRODUCE EL EVENTO REFERIDO Y EL MOMENTO PSICOLÓGICO EN QUE EL ENUNCIADOR SITÚA EL EVENTO REFERIDO.

LA PRESENCIA DE ESTA EXPRESIÓN "MOMENTO PSICOLÓGICO" DE BRONCKART CLARIFICA LO QUE QUISO EXPRESAR REICHENBACH, PUES, SEGÚN EL AUTOR, CADA TIEMPO REPOSA SOBRE UNA ESTRUCTURA INTERNA QUE COMPONEN LAS RELACIONES FUNDAMENTALES ENTRE ESOS MOMENTOS. LA PRIMERA SE SITÚA ENTRE EL PUNTO DEL HABLA, QUE ES LA PIEDRA ANGULAR DEL SISTEMA, Y EL DE REFERENCIA, QUE SE TRADUCE EN RELACIONES DE ANTERIORIDAD, SIMULTANEIDAD Y POSTERIORIDAD CON EL PRIMERO. LA SEGUNDA RELACIÓN CORRESPONDE AL PUNTO DE REFERENCIA Y EL EVENTO, LO QUE SE EXPRESA EN ANTERIOR, SIMPLE Y POSTERIOR. LA COMBINACIÓN DE ESTA DOBLE RELACIÓN SE PRESENTA COMO PASADO SIMPLE Y PRESENTE ANTERIOR.

LA INCLUSIÓN DE ESTOS MOMENTOS SUPONE QUE EL INDIVIDUO, AL USAR LOS VERBOS, INTENTA EXPRESAR RELACIONES ENTRE DICHOS MOMENTOS. ESTAS INTENCIONES COMUNICATIVAS CORRESPONDEN A UN PLANO DIFERENTE A LAS INTENCIONES COMUNICATIVAS QUE SUBYACEN AL USO DE LOS VERBOS, EN LO REFERENTE A LOS INTENTOS DE ESTABLECER RELACIONES TEMPORALES.

LAS RELACIONES QUE ENTRAN EN JUEGO EN EL USO DE LOS VERBOS POR PARTE DEL ADULTO, SON LOS ELEMENTOS QUE CONSTITUYEN EL OBJETO LINGÜÍSTICO QUE EL NIÑO DEBE CONSTRUIR POR MEDIO DE LA INTERACCIÓN CON DICHO OBJETO. AL INICIO DEL ESTUDIO, EL NIÑO Y LA NIÑA HABÍAN EFECTUADO INTERACCIONES PREVIAS CON LAS PALABRAS EN SU HISTORIA PERSONAL. POR TAL RAZÓN NO PARTIMOS DE CERO, PUES YA AMBOS HABÍAN CONSTRUÍDO MARCOS ASIMILADORES PARA EL USO Y COMPRENSIÓN DE LOS VERBOS.

EN ESTE PÁRRAFO SINTETIZAREMOS LA MANERA EN QUE VISUALIZAMOS EL FENÓMENO EN FUNCIÓN DE LA TEORÍA DE LA ESCUELA GINEBRINA. EL OBJETO QUE EL NIÑO DEBE CONSTRUIR SON LOS VERBOS, CON LAS RELACIONES QUE ESTOS IMPLICAN, EXPRESADAS EN LOS MOMENTOS DE REICHENBACH. DICHA CONSTRUCCIÓN SE EFECTÚA A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓN DEL NIÑO CON DICHO OBJETO. LAS INTERACCIONES COMO SUJETO CON EL OBJETO SE PRESENTAN EN SI

TUACIONES DE DIÁLOGOS Y CONVERSACIONES, EN MAYOR MEDIDA, CON LA MADRE. EN ESTA INTERACCIÓN SE EFECTÚA LA ADQUISICIÓN DE VARIOS ELEMENTOS QUE COPARTICIPAN EN LA CONVERSACIÓN, ESTO ES, LAS RESTRICCIONES O CONVENCIONES SOCIALES ESTABLECEDORAS DE CÓDIGOS PARA LA DINÁMICA SOCIAL (TURNOS, PAUSAS Y FORMAS DE PETICIÓN, ENTRE OTROS). EN NUESTRO RECORTE DEL FENÓMENO, TALES CONVECCIONES SERÁN DADAS POR SUPUESTAS Y NOS AVOCAREMOS A LA ADQUISICIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES EN UNA SITUACIÓN DE DIÁLOGO.

ASIMISMO, EL NIÑO Y LA NIÑA INTENTAN EXPRESAR RELACIONES QUE NO NECESARIAMENTE CORRESPONDEN AL USO DEL ADULTO, PUES SU ADQUISICIÓN, HASTA ALCANZAR UN SIGNIFICADO COMPARTIDO, SUPONE ETAPAS LINGÜÍSTICAS. ESTAS ETAPAS LINGÜÍSTICAS DEBEN SER ANALIZADAS EN UNA SITUACIÓN DE DIÁLOGO EN DONDE EL CONTEXTO NO LINGÜÍSTICO SEA REGISTRADO PARA, EN BASE A LAS RESPUESTAS DE LA MADRE Y DE ESTE CONTEXTO, INTERPRETAR LAS INTENCIONES COMUNICATIVAS DE LOS NIÑOS.

NO OBSTANTE, ESTOS ASPECTOS TEÓRICOS QUE CORRESPONDEN A LOS ELEMENTOS PSICOLINGÜÍSTICOS QUE PARTICIPAN EN LA ADQUISICIÓN DEL TIEMPO VERBAL, NO NOS INDICAN CUÁLES SON LOS FUNDAMENTOS EMPÍRICOS DE LA INVESTIGACIÓN DEL TIEMPO VERBAL EN PARTICULAR O DE OTRAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS. POR CONSIGUIENTE, LOS ANTECEDENTES METODOLÓGICOS EXPRESADOS EN INVESTIGACIONES PSICOLINGÜÍSTICAS, NOS PERMITIRÁN PASAR A UN NIVEL DE ANÁLISIS CONCRETO PARA CONSTRUIR NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO. LA SIGUIENTE SECCIÓN NOS OFRECE UNA PERSPECTIVA EMPÍRICA EN CUANTO A ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.

* * *

CAPITULO II

ANTECEDENTES METODOLOGICOS.

2.1. ESTUDIOS EXPERIMENTALES.-

LA MAYORÍA DE LOS ESTUDIOS QUE PRESENTAREMOS AQUÍ SE UBICAN DENTRO DE LO QUE PODRÍA LLAMARSE CORRIENTE INTERACCIONISTA, LA CUAL SUPONE QUE LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA SE EFECTÚA EN FUNCIÓN DE LA INTERACCIÓN DE UN INDIVIDUO CON EL OBJETO LINGÜÍSTICO. ESTA PERSPECTIVA INTERACCIONISTA HA CONDUCIDO A QUE ALGUNOS AUTORES ANALICEN EL PAPEL QUE EL NIÑO JUEGA COMO SUJETO EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA PARTICULAR.

BAJO LA TEORÍA CHOMSKIANA, ALGUNOS AUTORES HAN ANALIZADO PRINCIPALMENTE LA COMPRENSIÓN DE LA SINTAXIS POR SUJETOS CON EDADES DIFERENTES. CHOMSKY (1972) ANALIZÓ EN NIÑOS ANGLOPARLANTES CON EDADES ENTRE CINCO Y DIEZ AÑOS, EL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE LA SINTAXIS INGLESA. EN UNA SITUACIÓN EXPERIMENTAL, DONDE LOS NIÑOS DEBÍAN REPRESENTAR CON MUÑECOS ACCIONES ENUNCIADAS POR LA INVESTIGADORA, PUDO ESTABLECER QUE LA COMPRENSIÓN DE CIERTAS FORMAS VERBALES (ASK Y TELL) ERAN COMPRENDIDAS DE MANERA DIFERENTE POR LOS SUJETOS.

LA AUTORA ESTABLECIÓ UNA SERIE DE ETAPAS PROGRESIVAS HASTA ALCANZAR LA COMPRENSIÓN, A MANERA SEMEJANTE AL ADULTO, DE VARIAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS. TALES ETAPAS NO ESTÁN DETERMINADAS POR LA EDAD, SINO POR PROCESOS DE ADQUISICIÓN RELACIONADAS CON FACTORES QUE DEPENDEN TANTO DEL SUJETO, COMO DEL IDIOMA EN CUESTIÓN.

UNO DE LOS ESTUDIOS EN QUE SE ESTABLECIERON LAS ETAPAS DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN UN MISMO SUJETO, FUE EL DE BROWN Y COLS (1981), QUIENES EN LA DÉCADA DE LOS SESENTAS, DETERMINARON SECUENCIAS EN LA ADQUISICIÓN DE DIFERENTES FORMAS GRAMATICALES SINTÁCTICAS Y SEMÁNTICAS. A PARTIR DE ESTE ESTUDIO, SE HAN REALIZADO OTROS SEMEJANTES EN VARIOS IDIOMAS (SLOBIN, OP. CIT.), PARA DETERMINAR EL CARÁCTER INNATO O CONSTRUIDO DE ESTAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS.

BROWN SIGUIÓ LONGITUDINALMENTE LA PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA DE TRES NIÑOS EN SUS CASAS DURANTE CINCO AÑOS Y ADOPTÓ UN MARCO DE REFERENCIAS CHOMSKIANO PARA ESTABLECER LA CAPACIDAD GENERATIVA DE LOS NIÑOS. A PARTIR DE SUS RESULTADOS DETERMINÓ CINCO ETAPAS EN LA ADQUISICIÓN DEL IDIOMA INGLÉS, MISMAS QUE SE CARACTERIZARON POR MANIFESTA

CIONES DE ADQUISICIÓN SINTÁCTICA EN CUANTO A LA EXTENSIÓN DE LOS ENUNCIADOS Y MORFEMAS PRESENTES EN LAS EXPRESIONES. EN LAS ÚLTIMAS ETAPAS APARECEN ORACIONES SUBORDINADAS Y COORDINADAS.

LUST Y WAKAYAMA (1981) ANALIZARON EN NIÑOS HABLANTES DEL JAPONÉS, CON EDADES ENTRE DOS Y CINCO AÑOS, EL POSIBLE CONTENIDO UNIVERSAL DE LA SECUENCIA SUJETO-VERBO-OBJETO. LA SENSIBILIDAD A ESTE ORDEN SINTÁCTICO EN NIÑOS CUYO IDIOMA SE CARACTERIZA POR POSEER MAYOR LIBERTAD SINTÁCTICA QUE EL INGLÉS, CONDUJO A LOS AUTORES A CONCLUIR QUE EXISTE UNA SENSIBILIDAD UNIVERSAL RELACIONADA CON EL ORDEN DE LAS PALABRAS.

ECHVERRÍA (1978) REPRODUJO EN ESPAÑOL EL ESTUDIO REALIZADO POR CHOMSKY (OP. CIT.), EN CUANTO A LA COMPRESIÓN DE CIERTAS FORMAS VERBALES EN CINCUENTA Y CINCO NIÑOS CHILENOS, CON EDADES COMPRENDIDAS ENTRE CINCO Y DIEZ AÑOS. EL AUTOR EXPUSO A LOS SUJETOS A SITUACIONES EXPERIMENTALES SIMILARES A LAS DE C. CHOMSKY Y ANALIZÓ LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EJECUCIÓN DE LOS SUJETOS. ENCONTRÓ ETAPAS DE ADQUISICIÓN SEMEJANTES A LAS HALLADAS POR CHOMSKY EN EL INGLÉS.

LA COMPRESIÓN DE LAS FORMAS VERBALES "CUÉNTALE" Y "PREGÚNTALE", PRESENTARON LA MISMA DIFICULTAD QUE "ASK Y TELL" DEL ESTUDIO EN EL INGLÉS. ESTA COINCIDENCIA ES CONSIDERADA COMO POSIBLE EVIDENCIA DEL POTENCIAL CARÁCTER INNATO DE LAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS.

MERINO (S/F) REALIZÓ UN ESTUDIO SEMEJANTE CON UN GRUPO DE NIÑOS MEXICANOS HABLANTES DEL ESPAÑOL Y ENCONTRÓ REGULARIDADES PARECIDAS A LAS DE ECHVERRÍA.

A PESAR DE LA DIVERGENCIA INNATO-CONSTRUIDO QUE EXISTE EN LAS DIVERSAS POSTURAS DE CHOMSKY Y PIAGET, LAS INVESTIGACIONES ORIENTADAS POR SUS TEORÍAS COINCIDEN EN RESALTAR EL PAPEL DEL SUJETO EN EL PROCESO. LAS REGULARIDADES SINTÁCTICAS EN CUANTO A LA COMPRESIÓN Y USO DE FORMAS VERBALES, DESCRIPCIONES, ETC., HAN SIDO ESTABLECIDAS TAMBIÉN POR INVESTIGADORES QUE SIGUEN UNA ORIENTACIÓN PIAGETIANA.

SINCLAIR Y BRONCKART (1972) EXPUSIERON A UN GRUPO DE SUJETOS CON EDADES ENTRE DOS Y SEIS AÑOS, A ESCUCHAR ORACIONES EN LAS QUE LOS ARTÍCULOS Y DEMÁS PALABRAS FUNCIÓN ESTABAN AUSENTES. LOS NIÑOS DEBÍAN REPRESENTAR CON MUÑECOS LA ACCIÓN DE LAS ORACIONES EXPUESTAS. LOS AUTORES ENCONTRARON EN LOS INFANTES UNA TENDENCIA A COMPRENDER UNA ORACIÓN DE TRES ELEMENTOS (NOMBRE-VERBO-NOMBRE), COMO EL PAPEL DEL SUJETO AL PRIMER NOMBRE Y DE OBJETO AL SEGUNDO (SUJETO-ACCIÓN-OBJETO). EN TALES SECUENCIAS EXISTEN RELACIONES TEMPORALES DE ANTES Y DESPUÉS, QUE SON INTERPRETADAS DE MANERA DIFERENTE POR LOS SUJETOS, DEPENDIENDO DE SU NIVEL LINGÜÍSTICO, LO QUE PROVOCA EN MUCHOS CASOS UNA INTERPRETACIÓN ERRADA.

DICHA INVESTIGACIÓN FUE LLEVADA A CABO POR LOS INVESTIGADORES PARA CONOCER LAS CARACTERÍSTICAS UNIVERSALES DE LA PARTE COGNITIVA QUE INTERVIENE EN EL PROCESO. POR SUPUESTO, ESTE ELEMENTO UNIVERSAL ES CONSIDERADO POR LOS AUTORES COMO CONSTRUIDO POR LOS SUJETOS.

ESTA ESCUELA CONSIDERA IMPORTANTE EL PAPEL DEL ELEMENTO COGNITIVO QUE INCIDE EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE. TAL COSA NO SUPONE QUE CONSIDEREN QUE EXISTA UNA RELACIÓN CAUSAL ENTRE LO COGNITIVO Y LO LINGÜÍSTICO, MÁ S BIEN ESTABLECEN COMPARACIONES ENTRE AMBAS ESTRUCTURAS.

SINCLAIR (1973; 1978) PROPUSO QUE EL COMPONENTE UNIVERSAL DE LAS GRAMÁTICAS PUEDE ATRIBUIRSE A UN ELEMENTO FORMAL QUE INVOLUCRA TANTO A LOS ELEMENTOS LÓGICOS MATEMÁTICOS, COMO A LOS LINGÜÍSTICOS. SEÑALÓ QUE AMBOS ASPECTOS NO PUEDEN SER ANALIZADOS SEPARADAMENTE, AUNQUE PARA ESTABLECER EL CARÁCTER DE ESTA RELACIÓN, ES PRECISO FUNDAMENTARLO EN INVESTIGACIONES ULTERIORES.

DESDE TAL PERSPECTIVA, LA AUTORA HA ESTABLECIDO QUE CIERTAS EXPRESIONES VERBALES NO SON PRODUCIDAS ESPONTÁNEAMENTE NI PUEDEN SER APRENDIDAS POR ENTRENAMIENTO, HASTA QUE DETERMINADAS CONSTRUCCIONES COGNITIVAS NO HAYAN SIDO EFECTUADAS.

ASÍ, EN UNA INVESTIGACIÓN EN QUE UN GRUPO DE SUJETOS DE EDADES DIFERENTES DEBÍAN DESCRIBIR RELACIONES ENTRE OBJETOS SERIADOS, LA AUTORA PUDO ESTABLECER QUE TAL DESCRIPCIÓN VERBAL VARÍA DE UN SUJE

TO A OTRO Y QUE EN ALGUNOS CASOS DEPENDEN DEL NIVEL COGNITIVO ALCANZADO.

TAL ELEMENTO COGNITIVO ES ANALIZADO EN LA PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA DE EXPRESIONES QUE INVOLUCRAN RELACIONES TEMPORALES. FERREIRO (1971) ANALIZÓ LA DESCRIPCIÓN DE ACCIONES QUE SUPONEN SIMULTANEIDAD Y SUCESIÓN. ENCONTRÓ UNA SERIE DE ETAPAS Y ESTADIOS QUE SE DISTRIBUYEN ENTRE UNA CONFUSIÓN DE DISTANCIAS Y TIEMPOS HASTA LA DESCRIPCIÓN ADECUADA DE ESTAS RELACIONES TEMPORALES.

BRONCKART Y SINCLAIR (1973) POR SU PARTE, ANALIZARON EL USO DE FORMAS DE VERBOS EN NIÑOS DE DOS A OCHO AÑOS. PRESENTARON -A SESENTA Y CUATRO NIÑOS- JUGUETES QUE EJECUTABAN ALGUNA ACCIÓN PARA QUE ELLOS LA DESCRIBIERAN DESPUÉS. LOS RESULTADOS INDICARON QUE LOS SUJETOS DE HABLA FRANCESA EMPLEABAN EL PRESENTE, PASADO O PLUSCUMPERFECTO, DEPENDIENDO DE LA EDAD DE LOS MISMOS. EL USO DE LOS VERBOS DEPENDÍA DE SI LA ACCIÓN CONDUCE O NO A UNA META, O SI LA ACCIÓN ERA CONTINUA O DISCONTINUA, DEPENDÍA TAMBIÉN DE SI ERA DURATIVA (DE MÁS DE TRES SEGUNDOS), O NO DURATIVA (DE MENOS DE TRES).

EN GENERAL, LOS NIÑOS MÁS PEQUEÑOS SE CENTRABAN EN LOS RESULTADOS DE LA ACCIÓN Y POR TANTO USABAN CON MÁS FRECUENCIA EL PASADO COMPUESTO. LAS ACCIONES QUE NO CONDUCEAN A UN RESULTADO EXPLÍCITO, UN PEZ NADANDO EN UNA PECERA, POR EJEMPLO, ERAN DESCRITAS EN PRESENTE.

LOS AUTORES SUGIRIERON QUE LOS NIÑOS, AL ENFOCAR SOBRE EL RESULTADO DE LA ACCIÓN, SUPONEN EL CARÁCTER PASADO DE LA MISMA. POSTERIORMENTE, EL NIÑO CAMBIA LA ATENCIÓN DEL CARÁCTER DE LA ACCIÓN EN SÍ MISMA HACIA LA RELACIÓN TEMPORAL CON EL MOMENTO DE LA ENUNCIACIÓN. INICIALMENTE EL NIÑO PARECE IGNORAR LA RELACIÓN DE POSTERIORIDAD ENTRE LA ENUNCIACIÓN Y EL RESULTADO DE LA ACCIÓN.

LA RELACIÓN ENTRE EL ENUNCIADO Y LA ACCIÓN HA SIDO CONSIDERADA POR FLETCHER (1979) COMO UN ELEMENTO LINGÜÍSTICO DEÍCTICO. ESTE AUTOR ANALIZÓ EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA FRASE VERBAL, A PARTIR DE DIVERSOS ESTUDIOS REALIZADOS POR DIFERENTES AUTORES.

SEÑALÓ QUE ALGUNOS DE ESTOS ESTUDIOS CONFUNDEN TIEMPO (TENSE) PASADO, PRESENTE O FUTURO CON EL ASPECTO. ESTE ÚLTIMO CONSISTE EN DESCRIBIR EL CONTOURNO TEMPORAL DE LA ACCIÓN (GERUNDIO EN ESPAÑOL Y PRESENTE PROGRESIVO EN INGLÉS).

EL AUTOR RESEÑA LA INVESTIGACIÓN QUE REALIZARON ANTINUCCI Y MILLER EN 1976 EN QUE RECURREN A UNA EXPLICACIÓN COGNITIVA PARA DAR CUENTA DEL RECURSO AL ASPECTO QUE HACEN LOS NIÑOS DE DOS AÑOS APROXIMADAMENTE. ARGUYERON QUE, SI EL NIÑO ES CAPAZ DE REFERIRSE AL EVENTO PASADO, DEBE SER CAPAZ DE CONSTRUIR UNA REPRESENTACIÓN DE DICHO EVENTO EN EL SENTIDO PIAGETIANO DEL TÉRMINO. SERÁ MÁS FÁCIL PARA EL NIÑO DAR UNA DESCRIPCIÓN SI EL EVENTO SE RELACIONA CON ALGÚN ESTADO PRESENTE.

→ SMITH (1980) UTILIZA LOS TRES MOMENTOS DE REICHENBACH PARA ANALIZAR EL SISTEMA TEMPORAL INICIAL DE LOS NIÑOS. LA AUTORA INVESTIGÓ EL HABLA ESPONTÁNEA DE UN GRUPO DE SUJETOS Y LA EJECUCIÓN EN LA PRUEBA DISEÑADA POR BRONCKART Y SINCLAIR (OP. CIT.). CONSIDERÓ QUE LA REFERENCIA TEMPORAL SE DESARROLLA LENTAMENTE, DEBIDO EN PARTE, A LAS COMPLEJIDADES GRAMATICALES DE LAS EXPRESIONES DE TIEMPO QUE SE LLEGA A ADQUIRIR APROXIMADAMENTE HASTA LOS CINCO AÑOS.

SEÑALA TAMBIÉN QUE LA CAUSA DE ESTE RETRASO ATRIBUIDO POR FERREIRO Y CROMER A FACTORES COGNITIVOS Y QUE LOS CAMBIOS DE REFERENCIA TEMPORALES EN EL NIÑO, NO NECESARIAMENTE PARTEN DE LA GRAMÁTICA ADULTA. ANALIZÓ EL ASPECTO PERFECTIVO E IMPERFECTIVO DE LOS VERBOS UTILIZADOS POR LOS NIÑOS EN LA PARTE EXPERIMENTAL DE SU INVESTIGACIÓN.

LOS PRINCIPIOS DE REICHENBACH FUERON UTILIZADOS POR LA AUTORA Y CONTEMPLÓ LAS CARACTERÍSTICAS DE SIMULTANEIDAD Y SUCESIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES. EL SISTEMA TEMPORAL DEBE SER LO BASTANTE FLEXIBLE PARA DAR CUENTA DE LOS CAMBIOS DE ORIENTACIÓN, Y SUGIERE QUE EL SISTEMA TEMPORAL DE LOS NIÑOS DIFIERE DEL DE LOS ADULTOS RESPECTO A LOS MOMENTOS IMPLICADOS, MIENTRAS QUE LA ORIENTACIÓN ESTÁ FIJADA EXCLUSIVAMENTE POR EL MOMENTO DEL HABLA. LA RELACIÓN BÁSICA QUE ESTABLECEN LOS NIÑOS ES DE SIMULTANEIDAD Y SECUENCIA.

CUANDO HABLA EN PASADO, EL NIÑO SE REFIERE A UN MOMENTO QUE PRECEDE AL HABLA. ÉSTE NO REQUIERE UN PUNTO DE VISTA DIFERENTE AL PRESENTE, PERO INDICA QUE EL TIEMPO TIENE CIERTA RELACIÓN CON ÉL.)

LA AUTORA PROPONE DOS ETAPAS EN EL MOMENTO DEL HABLA: EN LA ETAPA I, EL NIÑO PUEDE SEÑALAR DIFERENCIAS ASPECTUALES, PERO LA COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA PUEDE INTERFERIR CON LA INTEGRACIÓN DE ASPECTO Y ORDEN TEMPORAL. EL USO DE LOS ADVERBIOS ES OCASIONAL MÁS QUE CONSISTENTE. LA ETAPA II IMPLICA EL MISMO TIEMPO Y ORDEN DE LA ETAPA I, PERO PERMITE UN PUNTO FOCAL DIFERENTE AL MOMENTO DEL HABLA. LOS NIÑOS PUEDEN NARRAR UNA SECUENCIA DESDE UN PUNTO DE VISTA DIFERENTE AL PRESENTE. ÉSTA ETAPA COMIENZA APROXIMADAMENTE A LOS CUATRO AÑOS. LA GRAMÁTICA ADULTA POSEE UN TERCER MOMENTO RELACIONADO A OTROS POR SIMULTANEIDAD Y SECUENCIA.]

NO OSBTANTE, LA MAYORÍA DE ESTOS RESULTADOS HAN SIDO EXTRAÍDOS A PARTIR DE EXPERIMENTOS TRANSVERSALES EN QUE SE ESTRUCTURAN SITUACIONES PARA ESTABLECER REGULARIDADES EN CUANTO A LA PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN LINGÜÍSTICAS EN SUJETOS DE EDADES DIFERENTES. TALES SITUACIONES SON CREADAS ARTIFICIALMENTE EN FUNCIÓN DE REALIZAR RECORTES AL FENÓMENO Y CONOCERLO MEJOR, LO CUAL FACILITA LA INCLUSIÓN DE UN NÚMERO RELATIVAMENTE ALTO DE SUJETOS PARA DETECTAR NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN.

OTROS ESTUDIOS QUE HAN TENIDO RESONANCIA DENTRO DE LA PSICOLINGÜÍSTICA, HAN RECURRIDO A REGISTROS DE CARÁCTER NATURALISTA MEDIANTE GRABACIONES Y REGISTROS MANUALES DEL CONTEXTO. ÉSTOS ADOLECEN DE UNA SERIE DE ELEMENTOS COMO PARA QUE LES PERMITAN GENERALIZAR SUS DATOS. SIN EMBARGO, SU PAPEL HEURÍSTICO ES INDISCUTIBLE.

2.2. ESTUDIOS NATURALES SOBRE EL LENGUAJE.

LA IMPORTANCIA DE LOS ESTUDIOS NATURALISTAS, ES DECIR, EN SITUACIONES NO ESTRUCTURADAS PREVIAMENTE, SE APRECIA EN EL IMPACTO QUE ALGUNOS DE ESTOS HAN TENIDO DURANTE DÉCADAS. POR EJEMPLO, LEOPOLD (FLETCHER, 1979), QUIEN REALIZÓ EN LA DÉCADA DE LOS CUARENTAS REGISTROS DE SU HIJO, CUYOS RESULTADOS TODAVÍA SON COMPROBADOS EN LA ACTUALIDAD EN CONDICIONES MÁS CONTROLADAS. ASIMISMO, EL ESTUDIO DE BROWN CON TRES SUJETOS (OP. CIT.), QUE SE REALIZÓ EN LA DÉCADA DE LOS SESENTAS, SIGUEN TENIENDO VIGENCIA.

OCHS (1979), SEÑALÓ QUE UNA DE LAS LIMITACIONES DE LOS ESTUDIOS NATURALISTAS ES EL DESPLAZAMIENTO DE LA ATENCIÓN HACIA EL PAPEL CUANDO SE REGISTRA EL CONTEXTO, MERMANDO LA INFORMACIÓN MANUAL DE LAS EXPRESIONES Y VICEVERSA. PERO, CON UNA DEFINICIÓN CLARA DE LOS ASPECTOS DEL CONTEXTO QUE SERÁ REGISTRADO, TAL LIMITACIÓN PUEDE SER REDUCIDA.

LOS ESTUDIOS NATURALISTAS DE ESTE GÉNERO CARECEN DEL RIGOR METODOLÓGICO DE QUE GOZAN LOS EXPERIMENTALES, PERO SI EL PROPÓSITO DEL INVESTIGADOR ES ESTABLECER LAS CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DEL PROCESO LINGÜÍSTICO EN EL CONTEXTO EN QUE NATURALMENTE OCURREN, LOS ESTUDIOS EXPERIMENTALES NO OFRECEN UNA VISIÓN ADECUADA DE LA SECUENCIA DE DICHA EVOLUCIÓN.

GREENFIELD Y SMITH (1976), REALIZARON UN ESTUDIO LONGITUDINAL CON DOS SUJETOS EN SUS HOGARES, TOMANDO EN CUENTA LA INTERACCIÓN LINGÜÍSTICA ESPONTÁNEA ENTRE LA MADRE Y SU HIJO(A). ESTABLECIERON ETAPAS EN CUANTO AL DESARROLLO SEMÁNTICO DE LAS EXPRESIONES INFANTILES.

DICHAS ETAPAS SE CARACTERIZABAN POR LAS DIFERENTES INTENCIONES COMUNICATIVAS DE LAS EXPRESIONES DE LOS NIÑOS QUE CAMBIAN PROGRESIVAMENTE. PARA SU ESTUDIO UTILIZARON ALGUNAS DE LAS CATEGORÍAS DE LA GRAMÁTICA DEL CASO FILMORE,

SNOW (1978), REALIZÓ UN ESTUDIO PARA DETERMINAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INTERACCIÓN MADRE-HIJO(A). LA AUTORA TRANSCRI

BIÓ DICHA INTERACCIÓN DE DOS NIÑOS (CON EDADES ENTRE TRES Y DOCE MESES) Y SUS RESPECTIVAS MADRES. EN DICHA TRANSCRIPCIÓN INCLUYÓ, TANTO EL HABLA DE LA MADRE COMO LA DEL NIÑO, INCLUSO LOS ELEMENTOS NO VERBALES DE LA INTERACCIÓN.

SUS RESULTADOS INDICARON QUE LA MADRE INTERACTÚA CON SU HIJO DURANTE LOS PRIMEROS MESES, HABLANDO ELLA Y ACEPTANDO CUALQUIER GESTO O SONIDO DEL NIÑO COMO RESPUESTA. EN GENERAL, LAS FORMAS DE SUS EXPRESIONES CORRESPONDEN A LA INTERROGACIÓN. MÁS ADELANTE, TANTO LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS, COMO LAS EXPRESIONES MATERNAS VARIABAN A MEDIDA QUE EL NIÑO CRECÍA.

EN ESTUDIOS POSTERIORES CON PARES MADRE-HIJO, LA AUTORA ENCONTRÓ, CON NIÑOS MÁS GRANDES, QUE CUANDO SE DIRIGEN A SUS HIJOS, LAS MADRES PASAN POR UNA SERIE DE ETAPAS EN LAS QUE SUS EXPRESIONES VARÍAN EN COMPLEJIDAD, TONO, DISTANCIA, ETC.

LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTA INTERACCIÓN MADRE-HIJO(A), HAN SIDO ANALIZADAS POR ZUKOW (S/F), QUIEN ESTABLECIÓ QUE EXISTEN DIFERENCIAS EN LA FORMA EN QUE SE DIRIGEN A SUS HIJOS, ENTRE LAS MADRES QUE HABITAN ÁREAS URBANAS Y LAS QUE VIVEN EN LOS MEDIOS RURALES, ASÍ COMO ENTRE MADRES DE DIFERENTES PAÍSES. LA AUTORA SE INTERESABA EN COMPARACIONES DE CARÁCTER TRANSCULTURAL ENTRE NIÑOS Y MADRES DE MÉXICO Y DE LOS ESTADOS UNIDOS.

STERN (1977), PROPUSO QUE LAS CARACTERÍSTICAS DE DICHA INTERACCIÓN ES DIFERENTE CUANDO LA MADRE SE DIRIGE A OTRO ADULTO O A UN NIÑO MAYOR. CONSIDERÓ QUE, AL AÑO Y MEDIO APROXIMADAMENTE, LA RELACIÓN ENTRE AMBOS ES EL RESULTADO DE MÚLTIPLES INTERACCIONES PREVIAS, NO COMO UNA SUMA DE ÉSTAS, SINO COMO UNA FORMA PARTICULAR DE INTEGRACIÓN.

DORE (1978, 1979), ANALIZÓ TAMBIÉN LA RELACIÓN ADULTO-NIÑO(A) CON EDUCADORAS DE GUARDERÍA Y NIÑOS QUE ASISTÍAN A ÉSTA. ENCONTRÓ QUE LA TAREA DETERMINABA EL TÓPICO DE LA CONVERSACIÓN. ESTE AUTOR REGISTRÓ, TANTO LA CONVERSACIÓN DE TODOS LOS SUJETOS, COMO DE LA EDU_

CADORA Y EL CONTEXTO. NO OBSTANTE, PARA SU ANÁLISIS, EL AUTOR CONTEMPLÓ LA CONVERSACIÓN COMO CONTEXTO EN LA MEDIDA EN QUE ÉSTA, JUNTO CON EL ELEMENTO EXTRALINGÜÍSTICO, OFRECÍA INFORMACIÓN ACERCA DE LA INTENCIÓN Y EXPECTATIVA DEL HABLANTE.

EL AUTOR TOMÓ LA CONVERSACIÓN COMO UNIDAD DE ANÁLISIS, PUES ÉSTA OFRECÍA LOS DATOS QUE FUERON CATEGORIZADOS EN FUNCIÓN DE ACTOS DEL HABLA. CONSIDERÓ QUE LA UNIDAD CONVERSACIONAL ES LA QUE PERMITE INTERPRETAR PRAGMÁTICAMENTE LAS INTENCIONES DEL HABLANTE EN SU USO DEL LENGUAJE. PROPUSO QUE EL PRINCIPAL VALOR METODOLÓGICO DEL ACTO DEL HABLA ES QUE ÉSTE ES SUJETO DE RETROALIMENTACIÓN POR PARTE DEL INTERLOCUTOR. PARA DORE, UNA EXPRESIÓN CONSISTE EN UN ACTO FUNCIONAL QUE CONTIENE, TANTO UNA PROPOSICIÓN, COMO LA ACTITUD DEL HABLANTE HACIA ESA PROPOSICIÓN. OTRA VENTAJA METODOLÓGICA DE ENFOCAR LA ATENCIÓN SOBRE EPISODIOS Y ACTOS, ES LA ATRIBUCIÓN QUE HACE EL ADULTO DE INTENCIONALIDAD DEL NIÑO, Y ADEMÁS, QUE DICHS ACTOS CONVERSACIONALES OCURRAN EN SECUENCIA, NO AL AZAR.

CASTRO CAMPOS (1985) ESTUDIÓ LONGITUDINALMENTE LA MANERA EN QUE DOS NIÑOS BRASILEÑOS, HABLANTES DEL PORTUGUÉS, CON EDADES COMPRENDIDAS ENTRE DOS AÑOS SEIS MESES Y CINCO AÑOS, UTILIZABAN DOS CONDICIONALES -PORQUE Y ENTONCES- EN UNA SECUENCIA DE DIÁLOGO.

LA AUTORA PRETENDÍA DEMOSTRAR LA NECESIDAD DE OBSERVAR DESCRIPCIONES EN LAS QUE SE USA "PORQUE" COMO CONSTRUCTOR INTERSUBJETIVO, CUYA PERSPECTIVA ESTRUCTURAL SÓLO PUEDE SER EXPLICABLE DENTRO Y POR LA ACTIVIDAD DE DIÁLOGO. PROPUSO QUE DICHA EXPRESIÓN ERA USADA COMO ESTRATEGIA PARA MANTENER EL TÓPICO GENERAL DEL DIÁLOGO. EL NIÑO CONSTRUYE SOBRE UNA PREGUNTA, ANTEPONIENDO "PORQUE" A LA EXPRESIÓN PRECEDENTE DE SU INTERLOCUTOR. ADEMÁS, EL NIÑO UTILIZA EXPRESIONES ANTECEDIDAS DE "PORQUE" PARA DAR JUSTIFICACIONES NO PROPORCIONADAS POR EL ADULTO EN SUS ACTOS DEL HABLA. POR EJEMPLO:
MADRE: NO PODEMOS SALIR EN LA TARDE.
NIÑA: PORQUE ESTÁ LLOVIENDO.

LA ORIENTACIÓN DE ESTOS ESTUDIOS HACIA EL USO DEL LENGUAJE EN SU CONTEXTO NATURAL, HA PERMITIDO ESTABLECER EL FACTOR QUE JUEGA LA MADRE COMO AGENTE QUE PROPORCIONA EL LENGUAJE COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO. EN LA MEDIDA EN QUE ELLA MODIFICA SU COMPORTAMIENTO LINGÜÍSTICO EN FUNCIÓN DE LA ETAPA DE SU HIJO (SNOW, OP. CIT.), SE PUEDE SUGERIR QUE EXISTE UNA INTERACCIÓN DOBLE EN QUE, TANTO EL NIÑO COMO LA MADRE, SON AL MISMO TIEMPO SUJETO Y OBJETO DE CONOCIMIENTO A PARTIR DE LAS EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS QUE PRODUCEN.

TALES ESTUDIOS MUESTRAN LA ACTIVIDAD DEL NIÑO EN CUANTO A LA GENERACIÓN O CONSTRUCCIÓN DE HIPÓTESIS Y REGLAS QUE SE RELACIONAN CON SU PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA. ESTAS SE MANIFIESTAN EN FUNCIÓN DE ETAPAS EN CUANTO A LA COMPLEJIDAD DE LAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS EN DONDE, A PARTIR DE ESTRUCTURAS SIMPLES, SURGEN OTRAS DE MAYOR NIVEL DE ELABORACIÓN.

PARTIENDO DE ESTOS DATOS EXPERIMENTALES, VINCULADOS AL ENFOQUE TEÓRICO QUE PROPORCIONA PIAGET, SURGEN LAS SIGUIENTES PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN: ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INTERACCIÓN QUE PRODUCEN CAMBIOS EVOLUTIVOS EN LA PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA DE LA MADRE Y SU HIJO? ¿DE QUÉ MANERA LA MADRE COMO SUJETO, MODIFICA SUS EXPRESIONES TEMPORALES A MEDIDA QUE OCURREN CAMBIOS LINGÜÍSTICOS EN SU HIJO Y VICEVERSA? ¿QUÉ IDEAS SUBYACEN EN LA PRODUCCIÓN DEL NIÑO? ¿EN QUÉ MEDIDA LAS EXPRESIONES SON UTILIZADAS POR ÉL A LA MANERA EN QUE LO HARÍA EL ADULTO? DE NO SER ASÍ, ¿ES SIEMPRE EXITOSA LA COMUNICACIÓN ENTRE LA MADRE Y SU HIJO?

ESTAS INTERROGANTES PRESENTAN TAL AMPLITUD DE ASPECTOS GRAMATICALES POSIBLES DE ANALIZAR, QUE CONDUCEN A PARTICULARIZAR EL FENÓMENO PARA PODER ESTUDIAR ESTE PROCESO CON CIERTO NIVEL DE PROFUNDIDAD. POR CONSIGUIENTE, EL ANÁLISIS SE CENTRARÁ EN LA PRODUCCIÓN DE EXPRESIONES TEMPORALES POR PARTE DE DOS DÍADAS MADRE-HIJO(A), YA QUE LA ADQUISICIÓN DE LAS NOCIONES TEMPORALES OPERATORIAS AÚN NO SE ENCUENTRAN TERMINADAS EN EL NIÑO.

DEBIDO A ESTAS PREMISAS, EL ELEMENTO DEL NIÑO QUE SE TOMÓ EN CUENTA EN LA PRIMERA INVESTIGACIÓN, FUE EL DE LAS POSIBLES IDEAS

O HIPÓTESIS ACERCA DEL LENGUAJE QUE INCIDEN EN SU PRODUCCIÓN EN LA INTERACCIÓN CON SU MADRE.

DESDE ESTA PERSPECTIVA, ENTONCES, EL PROCESO NO ES VISUALIZADO COMO UNA ACUMULACIÓN DE VOCABULARIO. MÁS BIEN ES EL RESULTADO DE LA INTERACCIÓN ENTRE UN INDIVIDUO Y UN OBJETO POR CONOCER, LO CUAL CONDUCE A FORMULAR LAS SIGUIENTES HIPÓTESIS ORIENTADORAS: 1) LA ADQUISICIÓN DE DETERMINADAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS ES PROGRESIVA Y TIENDE AL DESARROLLO DE OTRAS CON MAYOR NIVEL DE ELABORACIÓN; 2) LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE POR PARTE DEL NIÑO, NO SE PRESENTA DE UNA MANERA PASIVA, SINO QUE, EN BASE A LA INTERACCIÓN CON UN LENGUAJE, ESTE GENERA REGLAS QUE ORIENTAN SU PRODUCCIÓN; 3) EN LA MADRE, ESTAS REGULARIDADES TIENEN SUS CARACTERÍSTICAS PROPIAS DEBIDO A QUE ELLA POSEE YA EL LENGUAJE ADULTO Y MÁS BIEN LO CONDICIONA A SU INTERPRETACIÓN DE LAS EXPRESIONES DEL NIÑO; 4) ESTA INTERPRETACIÓN DE LAS EXPRESIONES DE SU HIJO(A) SUFREN CAMBIOS A MEDIDA QUE LA HABILIDAD LINGÜÍSTICA DEL PEQUEÑO(A) PROGRESA CONSTRUCTIVAMENTE.

UNA VEZ ESTABLECIDAS ESTAS PREMISAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS, CORRESPONDE PLANTEAR LA MANERA EN QUE SE ABORDÓ NUESTRO OBJETO DE INVESTIGACIÓN, MISMO QUE PERMITE PROBAR EMPÍRICAMENTE NUESTRAS HIPÓTESIS PARA LLEGAR A CIERTAS CONCLUSIONES FUNDAMENTADAS.

* * *

CAPITULO III

METODO Y PROCEDIMIENTO

3.1. OBJETIVOS Y CRITERIOS DE CLASIFICACION DE DATOS.-

EL OBJETIVO PRINCIPAL DE ESTA INVESTIGACIÓN CONSISTE EN ANALIZAR LA PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA DE DOS NIÑOS MEXICANOS MONOLINGÜES EN INTERACCIÓN CON SUS RESPECTIVAS MADRES. DICHA PRODUCCIÓN FUE ANALIZADA DESDE UNA PERSPECTIVA GENÉTICO ESTRUCTURAL QUE CONDUJO A ESTABLECER LOS ELEMENTOS DE FORMACIÓN DE ESTA PRODUCCIÓN, OBSERVABLE EN FUNCIÓN DE LA TENDENCIA DE CAMBIAR Y CONFORMA ADQUISICIONES MÁS ELABORADAS. PARA LOGRAR ESTE OBJETIVO, TOMAMOS EN CUENTA LOS APORTES PROVISTOS POR LA TEORÍA PIAGETIANA EN CUANTO A LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO UN PRINCIPIO INTERACTIVO ENTRE UN SUJETO Y UN OBJETO POR CONOCER.

EL CONCEPTO PRINCIPAL DE ESTA INVESTIGACIÓN ESTÁ CONSTITUIDO POR LAS REGULARIDADES GRAMATICALES QUE PRESENTA LA DÍADA MADRE-HIJO(A) DURANTE EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE VERBOS EN UN NIÑO Y UNA NIÑA HISPANOHABLANTES Y MONOLINGÜES. DE ACUERDO CON LOS ANTECEDENTES EXPUESTOS, ESTAS REGULARIDADES PUEDEN SER DETERMINADAS A PARTIR DE LAS INTERVENCIONES DE CADA HABLANTE EN LA CONVERSACIÓN. LAS PRODUCCIONES LINGÜÍSTICAS DEL NIÑO FUERON CLASIFICADAS EN FUNCIÓN DE:

- 1) EL ENUNCIADO, QUE EXPRESA LA SINTAXIS DE LAS EXPRESIONES DE LOS VERBOS DE ACUERDO CON LA GRAMÁTICA ADULTA; 2) EL CONTEXTO, QUE PERMITE DESCENTRARNOS DEL PUNTO DE VISTA ADULTO, POR MEDIO DE ESTABLECER LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS ACCIONES QUE FUERON DESCRITAS Y LA RELACIÓN DE DICHAS DESCRIPCIONES CON EL TIEMPO SINTÁCTICO DE LOS VERBOS.

TANTO EL ENUNCIADO COMO EL CONTEXTO FUERON CONSIDERADOS EN FUNCIÓN DE VARIOS CRITERIOS. POR LO QUE TOCA AL ENUNCIADO SE CONSIDERARON LOS SIGUIENTES:

-TIEMPO SINTÁCTICO, CONSTITUÍDO POR LOS TIEMPOS VERBALES QUE DEFINEN LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA Y QUE INCLUYEN: A) PRESENTE; B) PRETÉRITO; C) FUTURO; D) VERBO + INFINITIVO; E) VERBO + GERUNDIO; F) VERBO + PARTICIPIO. ÉSTAS FORMAS VERBALES FUERON ESTABLECIDAS A PARTIR DE LOS DATOS, ES DECIR, QUE LOS VERBOS PRODUCIDOS DETERMINARON LA INCLUSIÓN DE LAS FORMAS SINTÁCTICAS.

-MODO SINTÁCTICO: CONSTITUÍDO POR LOS MODOS VERBALES DEFINIDOS TAMBIÉN POR LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA Y QUE INCLUYEN: A) IMPERATIVO; B) INDICATIVO; Y C) EL SUBJUNTIVO. (CFR, ANEXOS)

LOS CRITERIOS PARA INTERPRETAR EL CONTEXTO SE REFERÍAN A LOS ELEMENTOS NO VERBALES RELACIONADOS CON LAS DESCRIPCIONES REALIZADAS POR EL NIÑO:

-MOMENTO DE LA ACCIÓN: ACCIÓN SIMULTÁNEA AL ENUNCIADO (ASE), SI LA ACCIÓN ERA REALIZADA SIMULTÁNEAMENTE CON EL ENUNCIADO O COINCIDÍA EN ALGÚN PUNTO CON ÉL; ACCIÓN INMEDIATAMENTE ANTERIOR (AIA): SI LA ACCIÓN SE REALIZÓ INMEDIATAMENTE ANTES QUE EL ENUNCIADO; ACCIÓN INMEDIATAMENTE POSTERIOR (AIP), SI LA ACCIÓN ERA EFECTUADA INMEDIATAMENTE DESPUÉS QUE EL ENUNCIADO; INTEMPORAL (INT), SI NO EXPRESABA TEMPORALIDAD, POR EJEMPLO: "ES BONITO"; ACCIÓN MEDIATAMENTE POSTERIOR (AMP) : SI ENTRE EL ENUNCIADO Y LA ACCIÓN MEDIABA UN TIEMPO MAYOR QUE EL INMEDIATO; ACCIÓN MEDIATAMENTE ANTERIOR (AMA): SI EL TIEMPO ENTRE LA ACCIÓN ANTERIOR Y EL ENUNCIADO ERA MAYOR QUE EL INMEDIATO.

-AGENTE DE LA ACCIÓN: LA PERSONA, OBJETO O ANIMAL QUE LLEVA A CABO LA ACCIÓN DESCRITA POR EL NIÑO O NIÑA, YA SEA EN EL AMBIENTE INMEDIATO O UNA PETICIÓN DE ACCIÓN NO PERCIBIDA EN EL MOMENTO. POR EJEMPLO, EN LA EXPRESIÓN DEL NIÑO "ABE", ACOMPAÑADA POR LA ACCIÓN DE EXTENDER EL BRAZO CON UN FRASCO TAPADO EN LA MANO, SE OBSERVA QUE ORDENA UNA ACCIÓN A OTRO AGENTE. LOS AGENTES FUERON CATEGORIZADOS DE ACUERDO A LA ACCIÓN PROPIA (APRO): CUANDO EL NIÑO DESCRIBÍA SU PROPIA ACCIÓN; ACCIÓN DE OTRO (AOT), CUANDO LA DESCRIPCIÓN SE REFERÍA A OTRA PERSONA, PRESENTE O NO EN EL CONTEXTO; ACCIÓN DE LA MADRE (AOTM): SI LA ACCIÓN DESCRITA POR EL NIÑO ERA LLEVADA A CABO POR LA MADRE; ACCIÓN DE OBJETOS (AOB), SI LA ACCIÓN ERA REALIZADA POR UN JUGUETE O CUALQUIER OBJETO DEL AMBIENTE; ACCIÓN DE ANIMALES (AAN), SI DESCRIBÍA LA ACCIÓN DE ALGÚN ANIMAL, PRESENTE O NO EN EL CONTEXTO.

LA RELEVANCIA DE TOMAR EN CUENTA ESTOS ASPECTOS DEL CON

TEXTO, RADICA EN QUE NOS PERMITE DETECTAR LAS RELACIONES TEMPORALES QUE INTENTA ESTABLECER O NO EL NIÑO. DE ESTA MANERA PRETENDEMOS DETERMINAR SI EL AGENTE QUE EJECUTA LA ACCIÓN OFRECE ELEMENTOS PARA USAR CON MAYOR O MENOR REGULARIDAD LOS VERBOS. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ACCIÓN COMO POSTERIOR (DESPUÉS), SIMULTÁNEA Y ANTERIOR (ANTES) AL ENUNCIADO, NOS PERMITE ESTABLECER SI DICHAS RELACIONES SON REGULARES, Y SI LA INTENCIÓN DEL NIÑO ES ENTABLAR RELACIONES DE CARÁCTER TEMPORAL CON LOS VERBOS A LA MANERA DEL ADULTO, O, POR EL CONTRARIO, SUS RELACIONES DISCREPAN DE LAS DE ÉSTE.

LA PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA DE LA MADRE SÓLO FUE CLASIFICADA EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS SINTÁCTICAS DEL ENUNCIADO. ES DECIR, EN LAS SUBCATEGORÍAS DEL TIEMPO Y MODO. NO SE INCLUYERON EN EL ANÁLISIS LOS ELEMENTOS NO VERBALES QUE ACOMPAÑABAN SUS DESCRIPCIONES. LA COMPARACIÓN DE ESTOS DATOS NOS PERMITEN DETECTAR EL GRADO DE INTERACCIÓN QUE SE PRESENTA EN LA DÍADA, Y SUPONEMOS QUE LAS INTENCIONES COMUNICATIVAS DE LA MADRE SON EXPRESAR O DESCRIBIR, DE ACUERDO A LAS DEFINICIONES GRAMATICALES DE LOS VERBOS.

LOS ELEMENTOS QUE PERMITIERON UBICAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ACCIÓN EN TÉRMINOS DE SU RELACIÓN CON EL ENUNCIADO Y EL AGENTE DE LA MISMA, FUERON EXTRAÍDOS, TANTO DEL CONTEXTO NO VERBAL, COMO DEL VERBAL. ESTE ÚLTIMO, EN ALGUNOS CASOS POSIBILITÓ ESTABLECER SI LA ACCIÓN ERA MEDIATAMENTE ANTERIOR O POSTERIOR, COMO POR EJEMPLO, CUANDO LA MADRE DICE AL NIÑO: "PLATÍCALE A D. A DONDE TE LLEVÉ", Y EL NIÑO CONTESTA "E PORQUE ME CAÍ MI RODILLA". EL VERBO "CAÍ" FUE CLASIFICADO EN LAS EXPRESIONES DEL NIÑO COMO PRETÉRITO DEL INDICATIVO, ACCIÓN MEDIANAMENTE ANTERIOR (AMA), A PARTIR DEL TIEMPO EXPRESADO POR LA MADRE, Y ACCIÓN PROPIA (APRO). EL CONTEXTO NO VERBAL PERMITIÓ UNA CLASIFICACIÓN SEMEJANTE. POR EJEMPLO: EN LA EXPRESIÓN DEL NIÑO "NO ALCANZO", AL MISMO TIEMPO QUE ESTIRA EL CUERPO CON EL EVIDENTE DESEO DE TOMAR UN CUCHILLO QUE ESTÁ A CIERTA DISTANCIA, SE OBSERVA QUE AMBAS INFORMACIONES PERMITEN CLASIFICAR EL VERBO "ALCANZO" COMO PRESENTE DEL INDICATIVO, ACCIÓN PROPIA (APRO) Y ACCIÓN SIMULTÁNEA AL ENUNCIADO (ASE).

3.2 METODO. _

3.2.1. SUJETOS.-

DURANTE UN AÑO, FEBRERO DE 1985 A ENERO DE 1986, SE REGISTRARON LAS INTERACCIONES COMUNICATIVAS ENTRE DOS DÍADAS: MADRE-HIJO Y MADRE-HIJA. LAS EDADES DE LOS NIÑOS AL INICIO DEL ESTUDIO ERAN DE UN AÑO ONCE MESES (1.11) Y DOS AÑOS SEIS MESES (2.6) EN EL NIÑO Y LA NIÑA RESPECTIVAMENTE. EL CRITERIO DE SELECCIÓN DE LOS SUJETOS SE BASÓ EN QUE AMBOS SE ENCONTRABAN EN ETAPAS DE ADQUISICIÓN QUE CORRESPONDÍAN A MÁS DE UNA PALABRA POR INTERVENCIÓN, Y SU PRODUCCIÓN SE ASEMEJABA A LA DEL ADULTO, LO QUE FACILITABA LAS TRANSCRIPCIONES.

LOS NIÑOS PERTENECEN A SECTORES ECONÓMICOS MEDIOS DE LA POBLACIÓN Y NINGUNO ASISTÍA A GUARDERÍAS AL COMIENZO DEL ESTUDIO. EL NIÑO VIVÍA CON SUS PADRES, Y UN MES DESPUÉS DE INICIADOS LOS REGISTROS NACIÓ UN HERMANO. LA NIÑA, EN CAMBIO, VIVÍA CON SU MADRE, SU ABUELA, DOS TÍOS Y CARECÍA DE HERMANOS. AMBOS PASABAN LA MAYOR PARTE DEL DÍA EN SUS CASAS.

3.2.2. ESCENARIO.-

LOS REGISTROS SE LLEVARON A CABO EN LAS CASAS DE LOS SUJETOS Y EN LAS DIFERENTES PIEZAS QUE LAS CONSTITUÍAN: LA COCINA, EL BAÑO, LAS HABITACIONES, ETC.

3.2.3. MATERIALES.-

- UNA AUDIOGRABADORA
- HOJAS DE REGISTRO
- CASSETTES Y PILAS.

3.2.4 PROCEDIMIENTO DE OBTENCIÓN DE DATOS.-

PARA ANALIZAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS INTERACCIONES MADRE-HIJO(A), LOS REGISTROS SE REALIZARON PREFERENTEMENTE EN SITUACIONES DONDE LA MADRE ESTUVIESE PRESENTE. SIN EMBARGO, ESTO NO FUE SIEMPRE POSIBLE PORQUE ELLA ABANDONABA CON FRECUENCIA LA HABITACIÓN EN QUE SE HALLABAN EL NIÑO O LA NIÑA. INCLUSO, COMO SEÑALAMOS ANTE

RIORMENTE, HUBO UNA O DOS SESIONES EN QUE LA MADRE ESTUVO AUSENTE POR COMPLETO Y LA INTERACCIÓN DEL NIÑO Y DE LA NIÑA SE EFECTUÓ CON OTRO ADULTO DE LA FAMILIA O LA INVESTIGADORA.

LAS SESIONES NO FUERON PROGRAMADAS NI DIRIGIDAS, PUES LAS GRABACIONES SE REALIZARON EN EL LUGAR ELEGIDO POR LAS DÍADAS. LA INVESTIGADORA LOS SEGUÍA CON LA GRABADORA Y EN LAS OCASIONES EN QUE EL NIÑO O LA NIÑA SOLICITARON LA INTERVENCIÓN DE LA INVESTIGADORA, SE TRATÓ DE COMPLACERLOS PARA EVITAR POSIBLES BLOQUEOS EN EL COMPORTAMIENTO NATURAL DEL NIÑO, PERO SIN DIRECCIÓN INTENCIONAL DE LA CONVERSACIÓN POR PARTE DE ELLA.

EL POSIBLE FACTOR CONTAMINANTE DE LA PRESENCIA DE LA INVESTIGADORA EN LA SITUACIÓN DE REGISTRO, PUEDE SER CONTROLADO TEÓRICAMENTE, PUES EL NIÑO NO PUEDE PRODUCIR LINGÜÍSTICAMENTE AQUELLO QUE NO ES CAPAZ, Y, PARA FINES DE ANÁLISIS, SE ELIMINARON LAS EXPRESIONES QUE CONSISTÍAN EN REPETICIONES DE EXPRESIONES ADULTAS ANTERIORES.

SE TRATÓ DE REGISTRAR CADA MES DURANTE UNA HORA LAS PRODUCCIONES LINGÜÍSTICAS DE CADA DÍADA POR MEDIO DE UNA GRABADORA PORTÁTIL. SE REALIZARON TAMBIÉN REGISTROS MANUALES DE LOS ASPECTOS VERBALES QUE ACOMPAÑABAN LAS EXPRESIONES DEL NIÑO Y DE LA NIÑA.

EN TOTAL SE OBTUVIERON ONCE REGISTROS DEL NIÑO Y SIETE DE LA NIÑA. TAL DIFERENCIA EN EL NÚMERO DE SESIONES OBEDECIÓ A QUE EN ALGUNAS OCASIONES LOS NIÑOS SALIERON DE LA CIUDAD, O BIEN HUBO DIFICULTAD PARA CONCILIAR UN HORARIO DE REGISTRO ENTRE LA MADRE Y LA INVESTIGADORA.

LAS TRANSCRIPCIONES DE ESTOS ÚLTIMOS SE REALIZARON EN FORMA DE DIÁLOGO Y FUERON NUMERADOS POR SESIÓN EN EL ORDEN EN QUE FUERON EXPRESADOS DICHOS ENUNCIADOS.

3.2.5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS.-

EL ANÁLISIS DE DATOS DEL NIÑO Y DE LA NIÑA LO REALIZAMOS POR MEDIO DE LA FRECUENCIA DE USO DE LAS CATEGORÍAS DEL ENUNCIADO -TIEMPO Y MODO-, Y DE ACUERDO A LA RELACIÓN ENTRE TALES CATEGORÍAS DEL ENUNCIADO Y LAS DEL CONTEXTO (AGENTE Y MOMENTO DE LA ACCIÓN). LAS PROPORCIONES DE DICHAS FRECUENCIAS FUERON EXTRAÍDAS A PARTIR DEL TIEMPO SINTÁCTICO, ES DECIR, SE EFECTUÓ EL ANÁLISIS DE LA PROPORCIÓN DE LA RELACIÓN DEL ENUNCIADO Y EL CONTEXTO, DE ACUERDO AL TOTAL DE CADA TIEMPO. ASÍ, POR EJEMPLO, LA PROPORCIÓN DEL PRESENTE O PRETÉRITO EN RELACIÓN CON EL AGENTE DE LA ACCIÓN, O EN RELACIÓN AL MOMENTO DE LA ACCIÓN, SE EXTRAJO DEL TOTAL DEL PRESENTE O PRETÉRITO.

EN LA MEDIDA EN QUE ALGUNOS VERBOS, CATEGORIZADOS SINTÁCTICAMENTE, NO PUDIERON SERLO EN EL CONTEXTO DEBIDO A QUE ESTE ÚLTIMO NO ESTABA CLARO COMO PARA UBICAR UN MOMENTO O UN AGENTE DE LA ACCIÓN, SE PERDIERON ALGUNOS CONTEXTOS Y POR ENDE, LAS FRECUENCIAS DEL ENUNCIADO CON EL CONTEXTO FUERON EXTRAÍDAS DE AQUELLAS QUE PUDIERON SER UBICADAS SOBRE EL TOTAL ABSOLUTO DEL TIEMPO ANALIZADO. POR CONSIGUIENTE, EN ALGUNAS DE LAS SESIONES NO APARECE EL 100% DE LOS TIEMPOS AL EXTRAER LA SUMA DE LAS PROPORCIONES DE DICHA RELACIÓN.

ESTOS PORCENTAJES PERDIDOS QUE SE OBSERVAN EN LAS GRÁFICAS, HUBIERAN PODIDO SER CONTROLADOS SI LAS PROPORCIONES SE HUBIESEN EXTRAÍDO EN FUNCIÓN DEL TOTAL DE AGENTES O MOMENTOS. SIN EMBARGO, LA PROPORCIÓN QUE NOS INTERESÓ FUE SOBRE EL TOTAL DE CADA TIEMPO, PUES ES EL PUNTO DE REFERENCIA DE NUESTRO TRABAJO, ADEMÁS, EL LECTOR NO SE HUBIERA ENTERADO DE AQUELLOS TIEMPOS CUYOS CONTEXTOS NO PUDIERON SER ESTABLECIDOS A CAUSA DE LAS LIMITACIONES PRÁCTICAS DE REGISTRO.

PARA PODER REALIZAR UN ANÁLISIS DETALLADO DE LOS ENUNCIADOS, SELECCIONAMOS UNA SESIÓN CADA DOS MESES, LO CUAL SE TRADUCE EN CINCO SESIONES POR DÍADA. DESGRACIADAMENTE, EN UNA DE LAS SESIONES SELECCIONADAS PARA CADA DÍADA, LA MADRE NO ESTUVO PRESENTE EN LA INTERACCIÓN. EN CONSECUENCIA, FUE NECESARIO INCLUIR PARA ELLA UNA SE-

SIÓN ANTERIOR A LA SELECCIONADA PARA EL NIÑO. DICHA INCLUSIÓN NOS PUEDE SUGERIR ALGUNA ESTABILIDAD EN LAS TENDENCIAS DE USO DE TIEMPOS VERBALES DE PARTE DE ÉSTA. NO OBSTANTE, LAS CUATRO PRIMERAS SESIONES PARA CADA DÍADA FUERON LAS MISMAS. ESTO NOS PERMITE REALIZAR LAS COMPARACIONES MADRE-HIJO (A) EN CONTEXTOS SEMEJANTES.

LOS ENUNCIADOS CONTEMPLADOS EN CADA UNA DE LAS SESIONES SELECCIONADAS, FUERON TODOS LOS QUE EXPRESÓ EL NIÑO INDEPENDIEMENTE DE SU INTERLOCUTOR. DE LA MADRE SÓLO INCLUIMOS AQUELLAS EXPRESIONES DIRIGIDAS A SU HIJO O HIJA. LA COMPARACIÓN DE LOS PORCENTAJES DE LAS EJECUCIONES DE LAS DÍADAS NOS PROPORCIONAN ELEMENTOS PARA ESTABLECER SI LOS HALLAZGOS DE SNOW (OP. CIT.) ACERCA DE LA EVOLUCIÓN PARALELA ENTRE LA MADRE Y EL NIÑO SE PRESENTAN EN DÍADAS HISPANOHABLANTES.

EN EL CASO DE LOS NIÑOS, LA RELACIÓN ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS ACCIONES -SIMULTÁNEAS, ANTERIORES O POSTERIORES- Y LAS EXPRESIONES, NOS PROPORCIONAN FUNDAMENTOS EMPÍRICOS ACERCA DE LAS RELACIONES QUE INTENTA ESTABLECER EL NIÑO TOMANDO COMO PUNTO DE PARTIDA EL MOMENTO DEL EVENTO, DEL HABLA Y DE REFERENCIA PROPUESTO POR REICHENBACH (OP. CIT)

PRESENTAREMOS EL ANÁLISIS DE LOS DATOS DE MANERA INDIVIDUAL PARA CADA DÍADA Y LOS COMPARAREMOS DESPUÉS. POSTERIORMENTE SE COMPARARÁN LAS TENDENCIAS EVOLUTIVAS ENTRE EL PAR DE NIÑOS Y LAS DOS MADRES. ESTAS ÚLTIMAS COMPARACIONES NOS INDICARÁN SI EXISTE ALGUNA SEMEJANZA EVOLUTIVA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LOS DOS NIÑOS Y EN EL PROCESO DE RE-EVOLUCIÓN DE LAS MADRES.

ESTE ESTUDIO RESPONDE AL MÉTODO GENÉTICO ESTRUCTURAL (GRAWITZ, 1975), ES DECIR, PRETENDE ESTABLECER SI EL PROCESO SE PRESENTA DE MANERA SECUENCIADA, EVIDENCIANDO MOMENTOS DE ESTABILIDAD Y CAMBIOS QUE TIENDEN HACIA UNA MAYOR COMPLEJIDAD EN LAS CONSTRUCCIONES DE LOS NIÑOS.

LOS CRITERIOS DE ESTA ADQUISICIÓN SE FUNDAMENTAN EN LA CIRCULARIDAD -¿O ESPIRALIDAD?- DE LOS ELEMENTOS QUE EN ELLA PARTICIPAN, DONDE LAS CONSTRUCCIONES PSICOLINGÜÍSTICAS DE LOS SUJETOS SON CONTRASTADAS MUTUAMENTE Y ESTA CONTRASTACIÓN GENERA NUEVAS CONSTRUCCIONES LINGÜÍSTICAS.

CAPITULO IV

ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS

4.1 ANALISIS DE RESULTADOS.-

LOS RESULTADOS SERÁN EXPUESTOS DE MANERA QUE PUEDAN APRECIARSE LOS CAMBIOS LINGÜÍSTICOS A TRAVÉS DE LOS REGISTROS, ASÍ COMO TAMBIÉN LAS DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE LOS SUJETOS DE AMBAS DÍADAS. PARA ESTE FIN EMPEZAREMOS POR EXPONER LOS DATOS DE CADA UNO DE LOS INTEGRANTES DE LAS DÍADAS: 1) NIÑO-MADRE (SUJETO A Y B); 2) NIÑA-MADRE (SUJETO C Y D). POR ÚLTIMO, REALIZAREMOS COMPARACIONES ENTRE EL NIÑO Y LA NIÑA (SUJETO A Y C Y ENTRE AMBAS DÍADAS.

4.1.1. SUJETO A:

SUS RESULTADOS INDICARON QUE, EN GENERAL, LAS FRECUENCIAS DE UNO DE LOS TIEMPOS VERBALES SE CARACTERIZABAN POR UNA PROPORCIÓN MAYOR EN EL USO DEL PRESENTE EN COMPARACIÓN CON EL PRETÉRITO Y EL VERBO + INFINITIVO; DICHS RESULTADOS INDICARON ADEMÁS CIERTA PREFERENCIA A USAR TIEMPOS ESPECÍFICOS CON REFERENCIA A ACCIONES Y MOMENTOS ESPECÍFICOS. PODEMOS SUPONER QUE EL ORDEN DE ADQUISICIÓN DE LOS TIEMPOS ES PRESENTE EN PRIMER LUGAR, PRETÉRITO Y LUEGO VERBO + INFINITIVO.

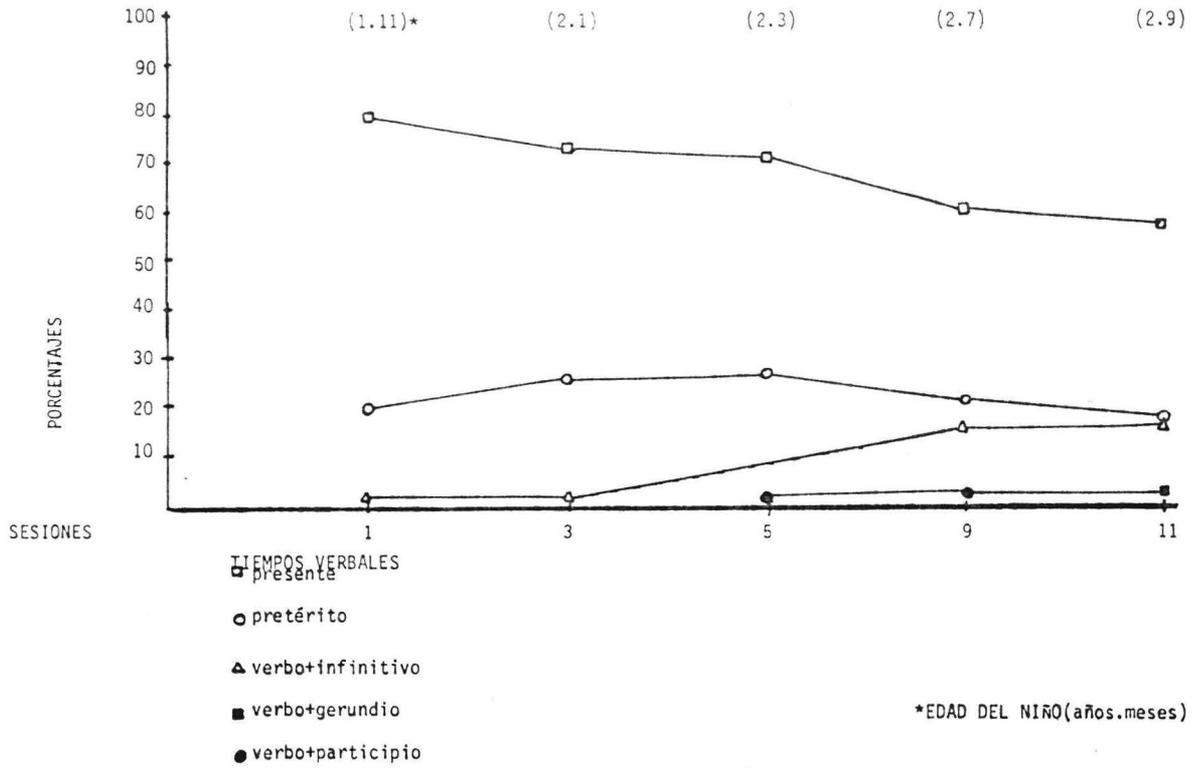
EN CUANTO A LA RELACIÓN CON EL CONTEXTO -MOMENTO Y AGENTE DE LA ACCIÓN-, LOS DOS TIEMPOS QUE MUESTRAN MAYOR VARIEDAD EN LAS CINCO SESIONES SON EL PRESENTE Y EL PRETÉRITO. ASÍMISMO, EL RESTO DE LOS TIEMPOS MUESTRAN CIERTOS CAMBIOS QUE EVIDENCIAN VARIACIONES A TRAVÉS DE DICHAS SESIONES, EN CUANTO A LOS CONTEXTOS EN QUE SON UTILIZADOS. ESTAS VARIACIONES SE PRESENTARON EN DESCRIPCIONES DE LAS ACCIONES Y AGENTES, Y TAMBIÉN EN LA FRECUENCIA DE USO DE OTROS TIEMPOS DIFERENTES AL PRESENTE.

A CONTINUACIÓN DESCRIBIREMOS LOS RESULTADOS A PARTIR DE LAS GRÁFICAS QUE CONTIENEN LAS PROPORCIONES DE LOS TIEMPOS Y DEL CONTEXTO ASOCIADO CON ÉSTE.

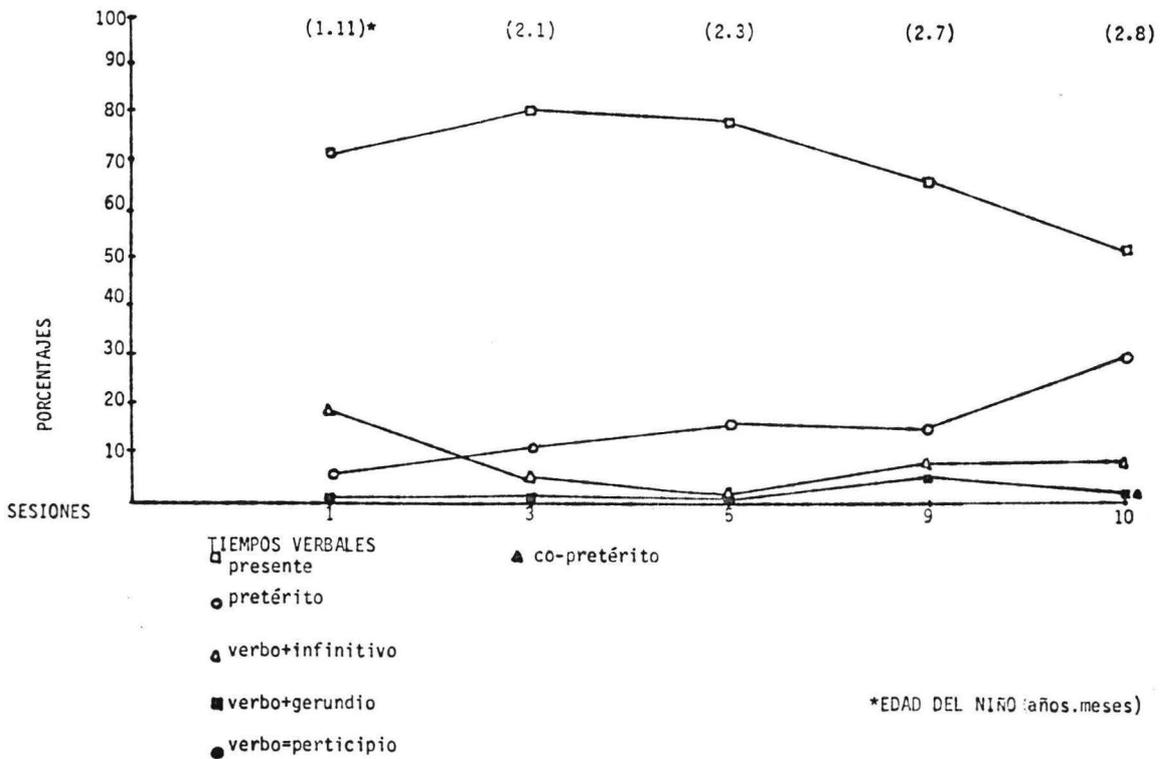
4.1.1.1. PROPORCIÓN DE TIEMPOS VERBALES.-

EN LA GRÁFICA A-1' PODEMOS APRECIAR QUE LA PROPORCIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES EN LAS CINCO SESIONES CONTEMPLADAS, EXPRESAN QUE ES PREDOMINANTE EL USO DEL PRESENTE, EN COMPARACION CON LOS DEMÁS TIEMPOS.

GRAFICA A-1
 PROPORCION EN EL USO DE TIEMPO VERBAL POR SESION DE REGISTRO
 (NIÑO)



GRAFICA B-1
 PROPORCION EN EL USO DE TIEMPO VERBAL POR SESION DE REGISTRO
 (MADRE)



EN LAS SESIONES 1, 3 Y 5, SU USO SE MANTIENE EN UN PORCENTAJE SEMEJANTE PARA LUEGO DISMINUIR EN LAS SESIONES 9 Y 11. SI COMPARAMOS LAS SESIONES EXTREMAS, LA DISMINUCIÓN ES DE APROXIMADAMENTE 20%. PODEMOS EN ESTE CASO HABLAR DE UNA TENDENCIA A DISMINUIR SU USO, A PESAR DE SER PROPORCIONALMENTE MAYOR CON RESPECTO AL RESTO DE LOS TIEMPOS Y EN TODAS LAS SESIONES.

LA FRECUENCIA EN EL USO DEL PRETÉRITO PARECE AUMENTAR LIGERAMENTE DE LA SESIÓN 1 A LA 2, Y LUEGO DISMINUYE EN LAS SESIONES SIGUIENTES. NÓTESE LA DIFERENCIA ENTRE LAS SESIONES EN LO QUE A PROPORCIONES SE REFIERE: LA DISMINUCIÓN ENTRE LAS SESIONES 9 Y 11, TANTO DEL PRESENTE COMO DEL PRETÉRITO, ESTÁ RELACIONADA CON UN AUMENTO SENSIBLE EN EL USO DE OTROS TIEMPOS VERBALES.

EL USO DEL VERBO + INFINITIVO SE PRESENTA CON UNA FRECUENCIA BAJA EN LAS PRIMERAS DOS SESIONES, ALCANZANDO NIVELES POCO IMPORTANTES. DESAPARECE DESPUÉS EN LA SESIÓN 5, PARA AUMENTAR DE UNA MANERA RELATIVAMENTE BRUSCA EN LAS ÚLTIMAS DOS SESIONES.

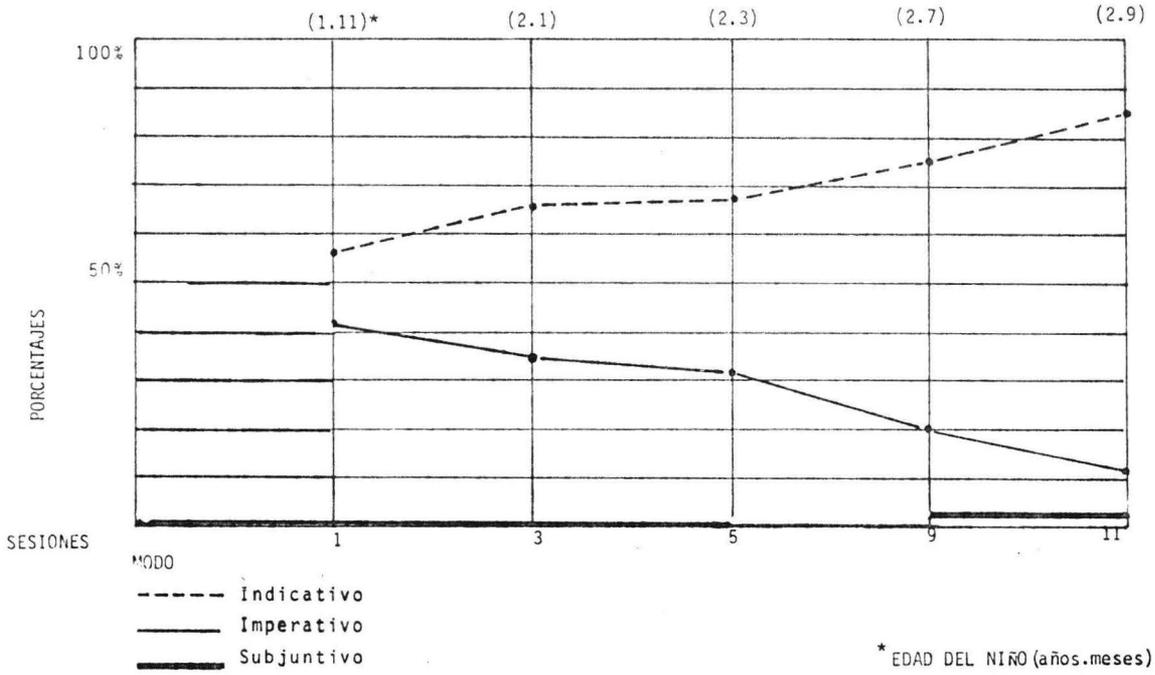
EL RESTO DE LOS VERBOS QUE APARECEN EN LAS SESIONES 5, 9 Y 11, ADQUIEREN UNA PROPORCIÓN MUY BAJA. SIN EMBARGO, ES INTERESANTE OBSERVAR QUE, A PESAR DE ESTOS VALORES, SE PRESENTAN EN LAS SESIONES MÁS AVANZADAS.

LA ALTA FRECUENCIA DEL PRESENTE EN TODAS LAS SESIONES, PODRÍA SUGERIR QUE DICHO TIEMPO NO CAMBIA EN TÉRMINOS SINTÁCTICOS, PERO LOS RESULTADOS DEL MODO NOS INDICAN UN CAMBIO EN CUANTO A LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTOS TIEMPOS, COMO VEREMOS A CONTINUACIÓN.

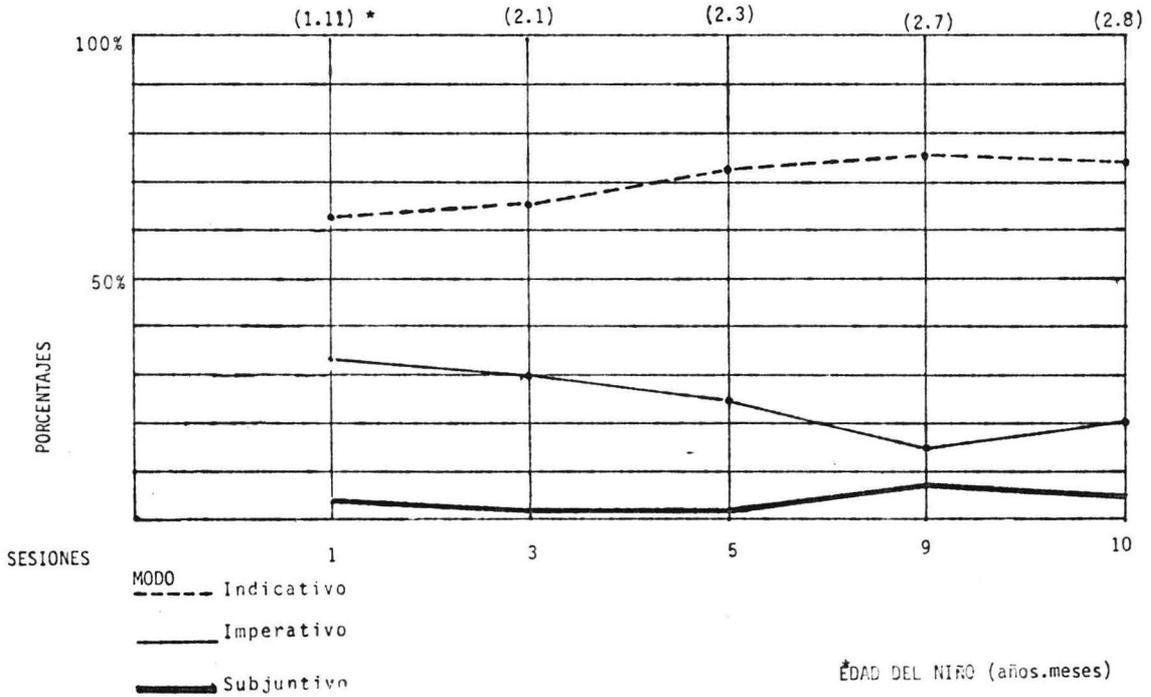
4.1.1.2.- ANÁLISIS DE LAS PROPORCIONES DEL MODO VERBAL.-

LA GRÁFICA A-2 EXPRESA TALES CAMBIOS SINTÁCTICOS QUE NO SE LIMITAN AL USO DE LOS TIEMPOS DE UNA MANERA ESTÁTICA. EN ELLA OBSERVAMOS QUE EVIDENTEMENTE EL INDICATIVO ES EL MODO MÁS UTILIZADO EN LAS EXPRESIONES VERBALES DEL SUJETO A. MANIFIESTA UNA TENDENCIA CLARA Y PAULATINA AL AUMENTO EN SU USO

GRAFICA A - 2
 PRODUCCION DE MODO VERBAL
 (NIÑO)



GRAFICA B-2
 PRODUCCION DE MODO VERBAL
 (MADRE)



A LO LARGO DE LAS SESIONES. EL MODO IMPERATIVO, POR EL CONTRARIO, ADQUIERE PROPORCIONES MÁS REDUCIDAS A MEDIDA QUE AVANZAN DICHAS SESIONES. TAL PARECE QUE LA DISMINUCIÓN DEL IMPERATIVO ESTÁ RELACIONADA CON EL AUMENTO DEL INDICATIVO. DE UNA DIFERENCIA ENTRE AMBOS DE UN 14.86% EN LA SESIÓN 1, SE PRESENTA UNA DIFERENCIA DE 73.79% EN LA SESIÓN 11. AMBAS A FAVOR DEL INDICATIVO.

EN LO QUE RESPECTA AL MODO SUBJUNTIVO, LA PROPORCIÓN EN LAS SESIONES EN QUE SE PRESENTA ES MUY BAJA, POR MÁS QUE AL IGUAL QUE OTROS TIEMPOS VERBALES DE LA GRÁFICA A-1, APARECE EN LAS SESIONES MÁS AVANZADAS. TODOS LOS SUBJUNTIVOS CORRESPONDÍAN AL TIEMPO PRESENTE.

LOS RESULTADOS EXPUESTOS HASTA EL MOMENTO, EN CUANTO A LAS PROPORCIONES DE TIEMPO Y MODO, NOS OFRECEN UNA VISIÓN PARCIAL DEL PROCESO. UN ANÁLISIS CUALITATIVO DEL USO DE ESTOS TIEMPOS EN EL CONTEXTO EN QUE FUERON EXPRESADOS, NOS PROPORCIONAN UNA PERSPECTIVA MÁS AMPLIA ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS PSICOLINGÜÍSTICAS DE DICHO PROCESO.

TALES RELACIONES SE EXPRESAN EN LAS GRÁFICAS A-3 Y A-4, EN DONDE APARECEN LAS PROPORCIONES DEL TIEMPO CON EL MOMENTO Y AGENTE DE LA ACCIÓN. SE APRECIAN EN GENERAL DIFERENCIAS ENTRE LA FRECUENCIA DE USO DEL TIEMPO EN RELACIÓN A AGENTE Y MOMENTO DE LA ACCIÓN. EL PRESENTE Y EL PRETÉRITO MUESTRAN UNA TENDENCIA A SER USADOS PARA DESCRIBIR MAYOR VARIEDAD DE MOMENTOS, A MEDIDA EN QUE AVANZAN LAS SESIONES, EL VERBO + INFINITIVO MUESTRA MENOR VARIEDAD EN ESTA RELACIÓN.

EL USO DE TIEMPOS PARA DESCRIBIR ACCIONES DE DIFERENTES AGENTES INDICAN ALGO SEMEJANTE. EL PRESENTE Y EL PRETÉRITO SON USADOS PARA DESCRIBIR ACCIONES EFECTUADAS POR UNA MAYOR VARIEDAD DE AGENTES EN COMPARACIÓN CON EL VERBO + INFINITIVO, CUYO USO SE PRESENTA CON MAYOR FRECUENCIA PARA AGENTES HUMANOS.

PROCEDAMOS A DESCRIBIR CON MAYOR DETALLE ESTOS RESULTADOS.

4.1.1.3. ANÁLISIS DE LAS PROPORCIONES DE LOS TIEMPOS USADOS POR EL NIÑO PARA DESCRIBIR DIFERENTES MOMENTOS DE LA ACCIÓN.-

LA GRÁFICA A-3 DEMUESTRA QUE EN LAS SERIES COMPARADAS, EL PRESENTE ERA EN GENERAL MAYOR_MENTE USADO PARA EXPRESAR ACCIONES INMEDIATAMENTE POSTERIORES AL ENUNCIADO. LAS PROPORCIONES EN TODAS LAS SESIONES SE MANTIENEN EN PORCENTAJES CERCANOS AL 50%, EXCEPTO EN LA SESIÓN 9, QUE PRESENTA UN DESCENSO SENSIBLE A 38.30%, PARA AUMENTAR A 57.78% EN LA SESIÓN 11.

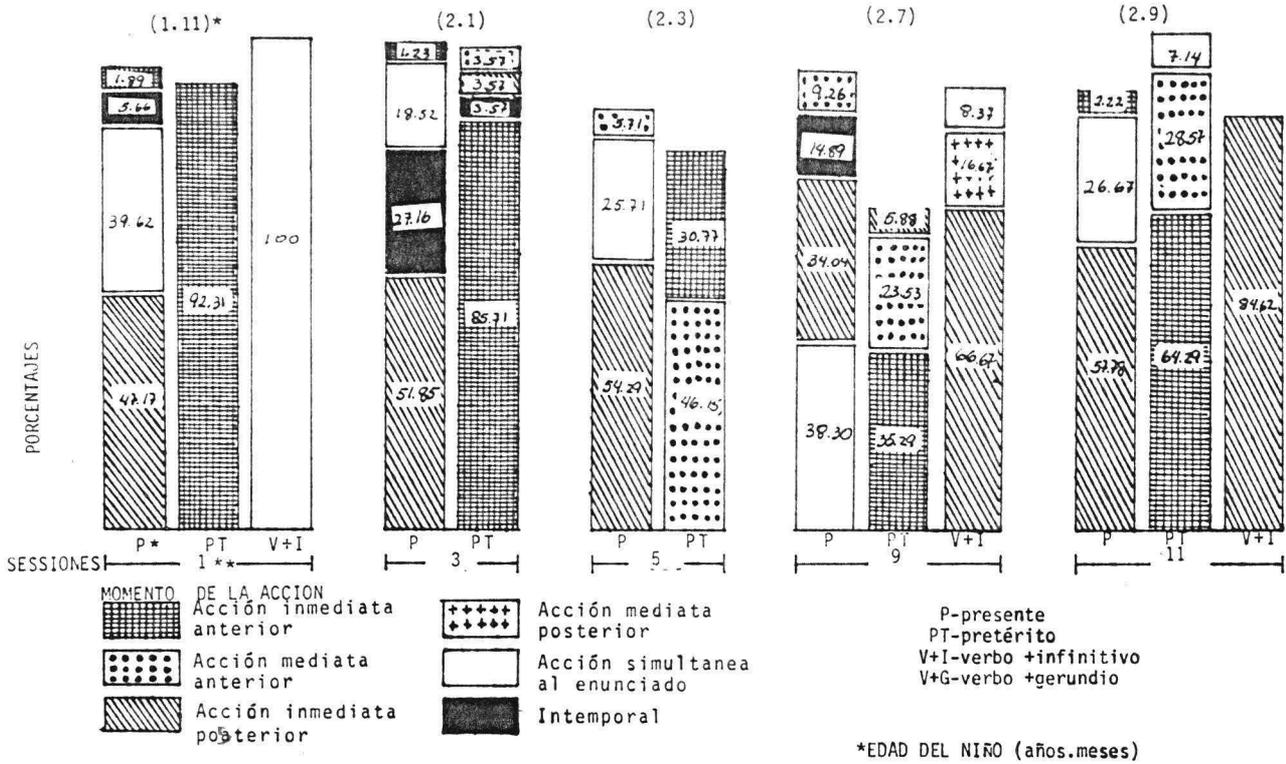
EN LO QUE RESPECTA AL PRETÉRITO, EL USO PREDOMINANTE SE APLICA A ACCIONES INMEDIATAMENTE ANTERIORES AL ENUNCIADO, AUNQUE PARECE HABER UNA TENDENCIA A DISMINUIR EN SU USO A LO LARGO DE LAS CINCO SESIONES. TAL DISMINUCIÓN ESTÁ RELACIONADA CON UN AUMENTO EN EL USO DEL PRETÉRITO PARA ACCIONES MEDIATAMENTE ANTERIORES EN LAS ÚLTIMAS TRES SESIONES.

LAS PROPORCIONES DEL USO DEL PRETÉRITO EN TODAS LAS SESIONES, SE CONCENTRAN EN DESCRIBIR ACCIONES QUE OCURRIERON EN MOMENTOS ANTERIORES AL ENUNCIADO, YA SEAN MEDIATAS O INMEDIATAS. LA PRESENCIA DE PEQUEÑAS PROPORCIONES EN SU USO PARA MOMENTOS INTEMPORALES, SIMULTÁNEOS O POSTERIORES, PREFERIMOS NO TOMARLOS EN CUENTA, PUES PUEDEN SER ATRIBUÍDAS A ERRORES DE CODIFICACIÓN O INTERPRETACIÓN.

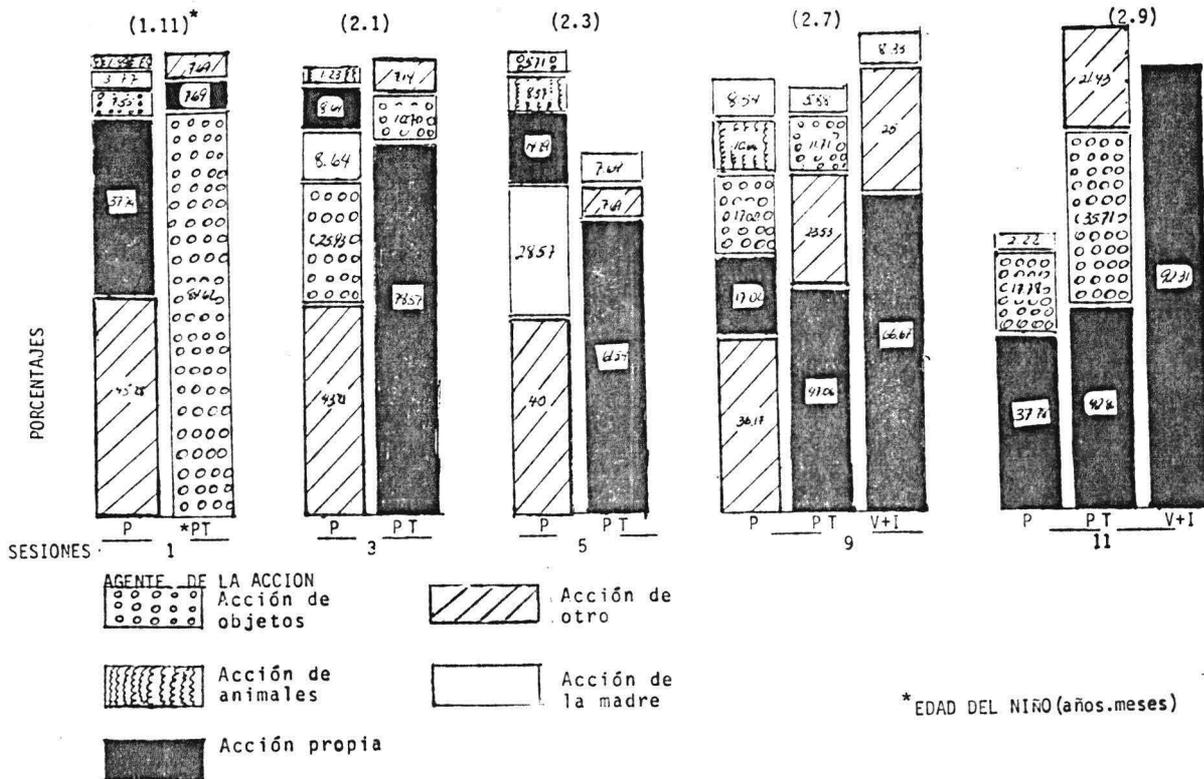
EN LAS SESIONES EN QUE SE PRESENTA EL VERBO + INFINITIVO (9 Y 11), SE UTILIZÓ PRINCIPALMENTE PARA DESCRIBIR ACCIONES INMEDIATAMENTE POSTERIORES AL ENUNCIADO. SIN EMBARGO, EN LA SESIÓN 9, SU USO SE PRESENTA TANTO PARA ACCIONES MEDIATAMENTE POSTERIORES AL ENUNCIADO, COMO PARA ACCIONES SIMULTÁNEAS. EN ESTE CASO, LA SIMULTANEIDAD PUEDE REFERIRSE AL INICIO DE LA ACCIÓN Y NO AL RESULTADO DE ÉSTA.

NO OBSTANTE, RECUÉRDASE QUE EN ESTA SESIÓN 9, HUBO UNA PROPORCIÓN REDUCIDA -AUNQUE IMPORTANTE- DEL VERBO + INFINITIVO EN RELACIÓN AL RESTO DE LOS TIEMPOS (VER GRÁFICA A-1), LO QUE REPERCUTE EN PORCENTAJES INFLADOS AL CALCULARSE LAS PROPORCIONES EN FUNCIÓN DEL TOTAL DEL VERBO + INFINITIVO.

PROPORCION TIEMPO-MOMENTO
(NIÑO)



GRAFICA A-4
PROPORCION TIEMPO-AGENTE
(NIÑO)



4.1.1.4. ANÁLISIS DE LOS TIEMPOS USADOS PARA DESCRIBIR ACCIONES EFECTUADAS POR DIFERENTES AGENTES.-

SI OBSERVAMOS LA GRÁFICA A-4, ES DIFÍCIL ESTABLECER UNA TENDENCIA CLARA EN CUANTO AL USO DE LOS DIFERENTES TIEMPOS PARA DESCRIBIR LA ACCIÓN DE AGENTES DISTINTOS. AL COMPARAR LAS SESIONES, ENCONTRAMOS QUE EL USO DEL PRESENTE SE APLICA PRINCIPALMENTE A DESCRIBIR ACCIONES DE PERSONAS EN LAS SESIONES 1, 5 Y 9. TAL TENDENCIA ES DIFERENTE EN LAS SESIONES 3 Y 11. SIN EMBARGO, A PESAR DE LOS PRESENTES, CUYO AGENTE NO PUDO SER CODIFICADO, EL PORCENTAJE MAYOR EN TODAS LAS SESIONES SE ENCUENTRAN EN EL USO DEL PRESENTE PARA LAS ACCIONES DE OTROS HASTA LA SESIÓN 11, EN QUE SU USO ES PRINCIPALMENTE PARA LAS ACCIONES PROPIAS.

AÚN ASÍ PODEMOS APRECIAR QUE EL PRESENTE ES USADO EN TODAS LAS SESIONES PARA DESCRIBIR ACCIONES DE UNA VARIEDAD DE AGENTES, AUNQUE EN PROPORCIONES MENORES.

EL PRETÉRITO ES MAYORMENTE USADO PARA ACCIONES PROPIAS EN LAS SESIONES 3, 5, 9 Y 11, PERO ESTA TENDENCIA PARECE DISMINUIR PARA DIVERSIFICARSE EN SU USO EN PROPORCIONES MAYORES PARA ACCIONES DE OTROS Y DE OBJETOS EN LAS ÚLTIMAS DOS SESIONES.

ASÍ VEMOS QUE EN LA SESIÓN 1, EL USO MAYOR DEL PRETÉRITO SE APLICÓ PARA ACCIONES DE OBJETOS Y, SIN EMBARGO, PARA ACCIONES PROPIAS Y DE OTROS, SU USO ES BASTANTE BAJO.

POR ÚLTIMO, OBSERVAMOS QUE EN LAS ÚLTIMAS DOS SESIONES, EL VERBO + INFINITIVO SE CONCENTRA EN DESCRIBIR ACCIONES PROPIAS, A PESAR DE QUE LA VARIEDAD DE AGENTES EN QUE SE APLICA ES MAYOR EN LA SESIÓN 9 QUE EN LA 11. EL 8.33% APLICADO A DESCRIBIR ACCIONES CONJUNTAS -EN LA QUE PARTICIPA EL PROPIO NIÑO- PUEDE SER CONSIDERADO COMO UN ASPECTO DE LA ACCIÓN PROPIA.

LA INTERACCIÓN CON LA MADRE ES UN ELEMENTO IMPORTANTE COMO AGENTE QUE, EN GRAN MEDIDA, PRESENTA AL OBJETO LINGÜÍSTICO. POR ELLO PROCEDEREMOS A ANALIZAR LOS RESULTADOS DE LA PRODUCCIÓN DE ÉSTA EN LO REFERENTE AL TIEMPO LINGÜÍSTICO.

4.1.2. SUJETO B.

EN GENERAL, LOS RESULTADOS INDICARON CAMBIOS EN EL USO DE TIEMPOS Y MODOS VERBALES A MEDIDA QUE AVANZABAN LAS SESIONES. EL USO DEL PRESENTE ES PREDOMINANTE EN TODAS, A PESAR DE QUE SE PERCI_ BE UNA DISMINUCIÓN PROGRESIVA EN SU USO Y UN AUMENTO PAULATINO EN LA FRECUENCIA DE USO DE LOS TIEMPOS PRETÉRITO Y EL VERBO + INFINI_ TIVO. EL VERBO + GERUNDIO Y VERBO + PARTICIPIO APARECEN CON UNA FRE_ CUENCIA BASTANTE BAJA.

LA PROPORCIÓN DE LOS MODOS VERBALES SUFRE TAMBIÉN VARIACIO_ NES EN LA PRODUCCIÓN DE LA MADRE DURANTE EL AÑO DE REGISTRO. PODE_ MOS OBSERVAR QUE EL DE MAYOR FRECUENCIA ES EL INDICATIVO, EN SEGUN_ DO LUGAR EL IMPERATIVO, Y, EN PROPORCIONES BASTANTE BAJAS, EL SUBJUN_ TIVO. ES NOTORIO QUE EL IMPERATIVO DISMINUYE PAULATINAMENTE Y EL IN_ DICATIVO AUMENTA HASTA ALCANZAR EL 75% EN PROPORCIÓN AL RESTO DE_ MODOS.

EL MODO SUBJUNTIVO NO ALCANZÓ VALORES IMPORTANTES EN NINGU_ NA DE LAS SESIONES.

PROCEDAMOS A ANALIZAR CON MAYOR DETENIMIENTO ESTOS RESULTA_ DOS.

4.1.2.1. ANÁLISIS DE LA PROPORCIÓN DE TIEMPO.-

LA GRÁFICA B-1 INDICA QUE LAS PROPORCIONES DEL TIEMPO PRESENTE DE LA SESIÓN 1 A LA 10 EXPRESAN UN USO MAYOR DEL PRESENTE EN RELACIÓN A LOS DEMÁS TIEMPOS. SIN EMBARGO, ESTE TIEMPO MANIFIESTA UNA TENDENCIA A DISMINUIR EN LA FRECUENCIA DE SU USO, PESE A QUE MANTIENE VALORES SEMEJANTES EN LAS SESIONES 3 Y 5. A PARTIR DE LA SESIÓN 9, MANIFIESTA UN DESCENSO EVIDENTE.

EL USO DEL PRETÉRITO PRESENTA UNA TENDENCIA MÁS CLARA HACIA EL AUMENTO EN LA PROPORCIÓN DE SU USO. ASÍ OBSERVAMOS QUE DE LA SE_ SIÓN 1, CUYA PROPORCIÓN ES MUY REDUCIDA, AUMENTA A CASI EL DOBLE EN LA ÚLTIMA SESIÓN.

EL VERBO + INFINITIVO, EN LAS DIFERENTES SESIONES, ADQUIRIÓ PROPORCIONES QUE PUEDEN INDICAR UNA TENDENCIA A LA DISMINUCIÓN DE SU USO DE UNA SESIÓN A OTRA. DE UN PORCENTAJE DE 20.43% EN LA PRIMERA, SE PRESENTA UN DESCENSO A VALORES POCO IMPORTANTES EN LA SESIÓN 5 (3.37%), Y LUEGO, EN LAS DOS ÚLTIMAS, ADQUIERE VALORES ESTABLES, AUNQUE MÁS BAJOS QUE LOS DE LA PRIMERA.

EL VERBO + GERUNDIO APARECE DESDE LA SESIÓN 1. NO OBSTANTE, PRESENTA VALORES MUY BAJOS EN TODAS LAS SESIONES PERO CON CIERTA TENDENCIA AL AUMENTO. DE UNA PROPORCIÓN CASI INEXISTENTE EN LAS SESIONES 1 Y 3 (1.07% Y 0.93% RESPECTIVAMENTE), MANIFIESTA UN LIGERO ASCENSO EN LAS 5, 9 Y 10.

4.1.2.2. ANÁLISIS DE LA PROPORCIÓN DE MODOS.-

SI OBSERVAMOS LA GRÁFICA B-2, APRECIAREMOS LA TENDENCIA DEL MODO INDICATIVO A AUMENTAR DE LA SESIÓN 1 A LA 9. LA SESIÓN 10 PRESENTA UN LEVE DESCENSO QUE SIN EMBARGO NO DESMIENTE DICHA TENDENCIA. EL MODO IMPERATIVO TIENDE A DISMINUIR EN LAS PROPORCIONES DE SU USO AL BAJAR, DE LA SESIÓN 1 A LA 9, HASTA ALCANZAR LA MITAD DE SU PRIMER VALOR.

EL MODO SUBJUNTIVO OBTIENE VALORES BAJOS EN TODAS LAS SESIONES. LA DIFERENCIA EN LAS PROPORCIONES DE LA SESIÓN 1 A LA 9, PARECEN SUGERIR UNA LIGERA TENDENCIA AL AUMENTO EN SU USO, PESE A QUE EL VALOR ADQUIRIDO EN LA SESIÓN 10 NO LA CORROBORA, AL ALCANZAR VALORES SEMEJANTES A LOS DE LA PRIMERA SESIÓN.

PARA PODER ESTABLECER CIERTA REGULARIDAD EN CUANTO A LAS CARACTERÍSTICAS GRAMATICALES AQUÍ EXPUESTAS, ES CONVENIENTE ANALIZARLAS EN UNA DÍADA DIFERENTE. PROCEDAMOS PUES A LA EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DE CADA UNA DE LAS INTEGRANTES DE ESTA SEGUNDA DÍADA.

4.1.3. SUJETO C.-

EN GENERAL, LOS DATOS PROPORCIONADOS POR LOS REGISTROS DE LA NIÑA, INDICARON QUE EL USO DEL PRESENTE ES MAYOR EN TODAS LAS SESIONES, EN PROPORCIÓN A LOS DEMÁS TIEMPOS. EL USO DEL GERUNDIO SE PRE

SENTA EN PROPORCIONES BAJAS PERO SISTEMÁTICAS DE LAS SESIONES 1 A 8, AUNQUE DISMINUYE EN LA ÚLTIMA SESIÓN.

EL USO DE LOS MODOS SE CARACTERIZA POR UN PREDOMINIO DEL INDICATIVO EN TODAS LAS SESIONES. LA PROPORCIÓN DEL IMPERATIVO MANTIENE EL SEGUNDO LUGAR EN LA FRECUENCIA DE USO, Y EL SUBJUNTIVO APARECE EN PROPORCIONES BASTANTE REDUCIDAS EN LA PRODUCCIÓN DE LA NIÑA. SIN EMBARGO, EN LA ÚLTIMA SESIÓN, LA PROPORCIÓN DE SU USO AUMENTA NOTORIAMENTE.

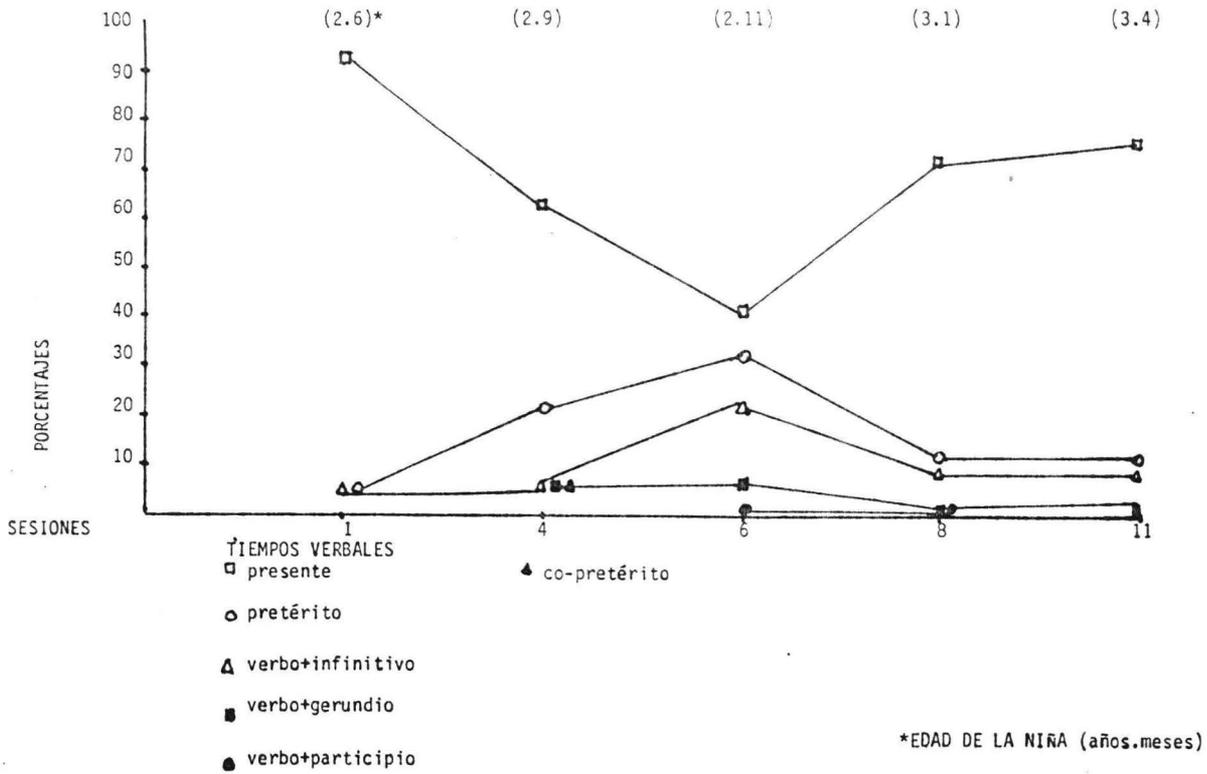
LA RELACIÓN DEL TIEMPO SINTÁCTICO CON EL CONTEXTO EXTRALINGÜÍSTICO SUGIERE QUE, EN EL CASO DEL MOMENTO DE LA ACCIÓN, EL PRESENTE MANIFIESTA UNA TENDENCIA A SER USADO PARA DESCRIBIR ACCIONES INMEDIATAMENTE POSTERIORES Y SIMULTÁNEAS AL ENUNCIADO. DEBIDO A LAS LIMITACIONES EN EL REGISTRO DEL CONTEXTO, EN LAS DOS PRIMERAS SESIONES SE PERDIÓ INFORMACIÓN (VER GRÁFICA C-1), LO QUE NOS IMPIDE PLANTEAR TENDENCIAS DE UNA MANERA CONFIABLE. NO OBSTANTE, EN EL RESTO DE LAS SESIONES PODEMOS OBSERVAR ESTA TENDENCIA EN EL USO DEL PRESENTE Y QUE LOS PRETÉRITOS SON USADOS PRINCIPALMENTE PARA DESCRIBIR ACCIONES ANTERIORES, ASÍ COMO QUE EL VERBO + INFINITIVO ES UTILIZADO PARA DESCRIBIR ACCIONES INMEDIATAMENTE POSTERIORES O SIMULTÁNEAS AL ENUNCIADO.

LA RELACIÓN DEL TIEMPO CON EL AGENTE QUE LLEVA A CABO LA ACCIÓN, NOS SUGIERE EN LAS TRES ÚLTIMAS SESIONES QUE EL PRESENTE Y EL PRETÉRITO MUESTRAN UNA MAYOR VARIEDAD DE AGENTES QUE EL VERBO + INFINITIVO, PERO ESTOS ÚLTIMOS SON USADOS PRINCIPALMENTE PARA DESCRIBIR ACCIONES PROPIAS. REALIZAREMOS A CONTINUACIÓN UN ANÁLISIS MÁS DETALLADO.

4.1.3.1. PROPORCIÓN DE TIEMPOS VERBALES EN EL SUJETO C.-

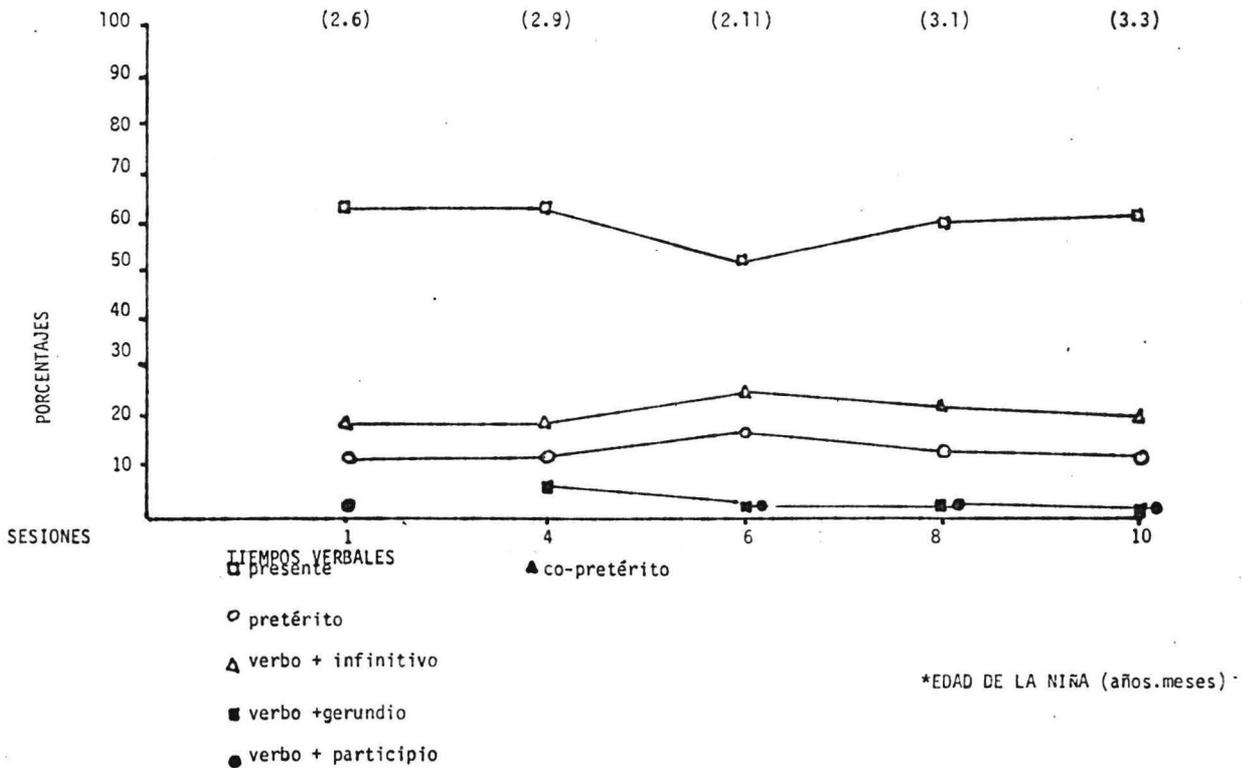
EN LA GRÁFICA C-1 PODEMOS APRECIAR QUE EN LA SESIÓN 1 EL PORCENTAJE MAYOR EN EL USO DE LOS TIEMPOS CORRESPONDE AL PRESENTE. TIENDE A DISMINUIR DE LA SESIÓN 1 A LA 6 Y AUMENTA DE NUEVO EN LAS SESIONES 8 Y 11.

PROPORCION EN EL USO DE TIEMPO VERBAL POR SESION DE REGISTRO (NIRA)



GRAFICA D-1

PROPORCION EN EL USO DE TIEMPO VERBAL POR SESION DE REGISTRO (MADRE)



EL USO DEL PRETÉRITO ES CASI INEXISTENTE EN LA SESIÓN 1, PARA AUMENTAR SENSIBLEMENTE EN LA 4 Y LA 6. DISMINUYE EN SU USO EN LAS SESIONES 8 Y 11 Y ESTO SE ENCUENTRA RELACIONADO CON UN AUMENTO DEL PRESENTE.

EL VERBO + INFINITIVO PRESENTA UNA TENDENCIA A AUMENTAR, A Pesar DE QUE SU PROPORCIÓN RESPECTO A LOS DEMÁS VERBOS ES POCO IMPORTANTE, EXCEPTO EN LA SESIÓN 6. DONDE ADQUIERE UNA PROPORCIÓN MÁS ALTA.

LA PRESENCIA DEL GERUNDIO, AUNQUE EN PROPORCIONES BAJAS, SUGIERE LA APARICIÓN DE SU USO, MISMO QUE MANTIENE SUS PROPORCIONES REDUCIDAS EN LAS SESIONES 4, 8 Y 11.

EL VERBO + PARTICIPIO Y EL COPRETÉRITO SE PRESENTAN EN POCAS SESIONES. SIN EMBARGO, EN LA 1 ES NOTORIA LA AUSENCIA ABSOLUTA DE OTROS TIEMPOS DIFERENTES AL PRESENTE, PRETÉRITO O VERBO + INFINITIVO, ASÍ COMO SU PRESENCIA EN EL RESTO DE LAS SESIONES.

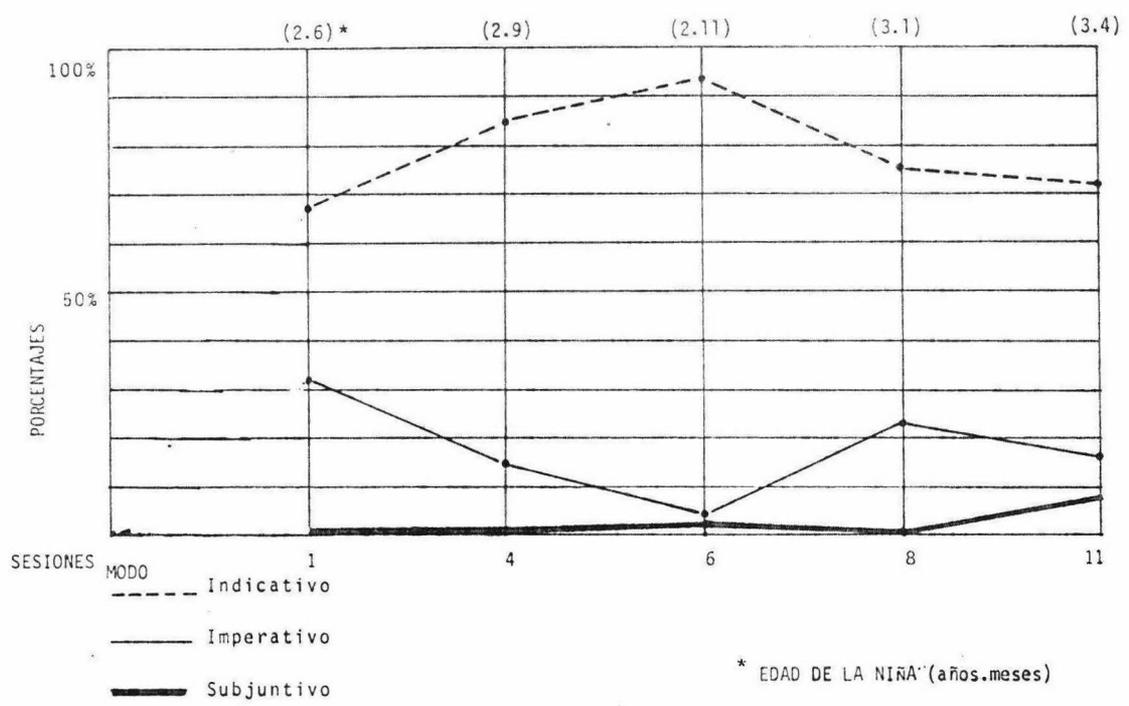
4.1.3.2. ANÁLISIS DE LAS PROPORCIONES EN EL USO DEL MODO SINTÁCTICO.-

EN LA GRÁFICA C-2 SE OBSERVA QUE EN TODAS LAS SESIONES EL USO DEL INDICATIVO ALCANZA VALORES MÁS ALTOS QUE LOS OTROS MODOS. NO OBSTANTE, AUNQUE OBTIENE UN VALOR CERCANO AL 100% EN LA SESIÓN 6, DESCENDE EN LAS SESIONES 8 Y 11.

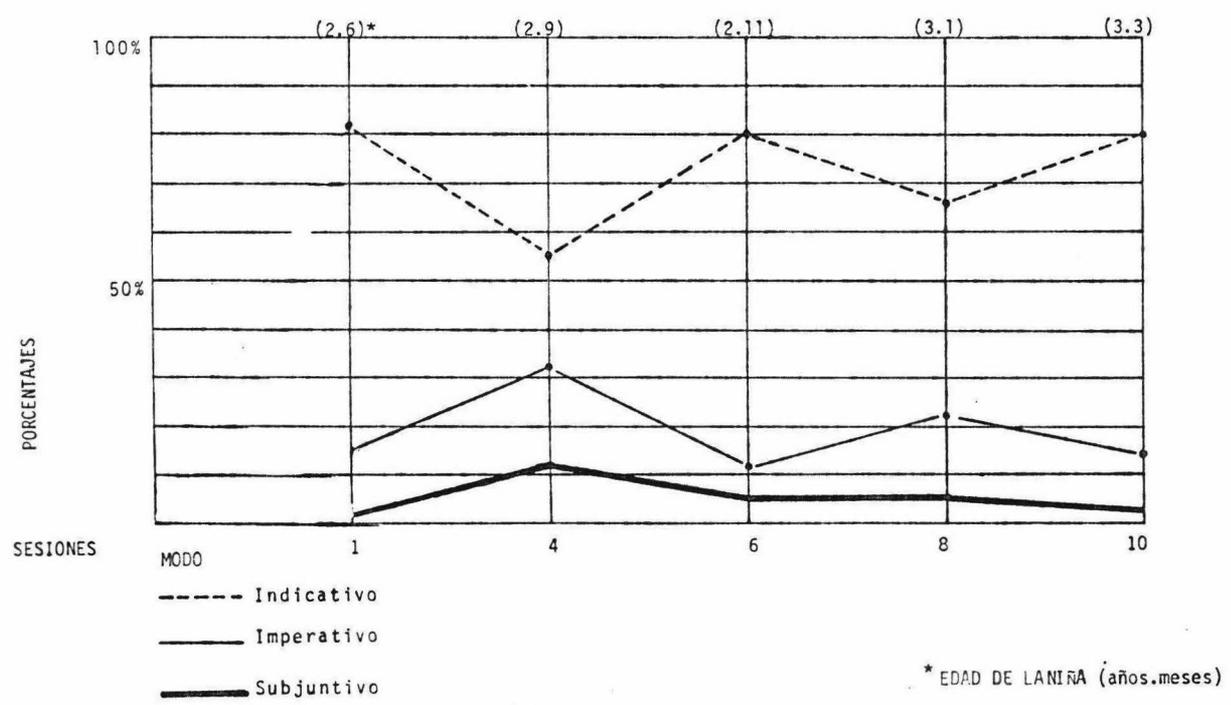
EL MODO IMPERATIVO OCUPA EL SEGUNDO LUGAR EN LAS PROPORCIONES DE LA FRECUENCIA DE SU USO. EN LA SESIÓN 1 ADQUIERE UN VALOR DE 32%, DISMINUYE CASI A LA MITAD EN LA 4 (15%), PRÁCTICAMENTE DESAPARECE EN LA SESIÓN 6, LUEGO AUMENTA DE MODO SIGNIFICATIVO EN LA 8 PARA MANTENER NIVELES RELATIVAMENTE ALTOS EN COMPARACIÓN A LOS DE LA SESIÓN 6.

EN EL CASO DEL SUBJUNTIVO ES DIFÍCIL HABLAR DE UNA TENDENCIA EN LA FRECUENCIA DE SU USO. NO APARECE EN LAS SESIONES 1, 4 Y 8, ES CASI INEXISTENTE EN LA 6, Y APARECE CON UN VALOR RELATIVAMENTE ALTO EN LA 11. LA PRESENCIA, AUNQUE MÍNIMA, DEL SUBJUNTIVO EN LA SESIÓN

GRAFICA C-2
 PRODUCCION DE MODO VERBAL
 (NIÑA)



GRAFICA D-2
 PRODUCCION DE MODO VERBAL
 (MADRE)



6, SE OBSERVA DONDE EL USO DEL INDICATIVO ALCANZA SU MAYOR PROPORCIÓN Y, A SU VEZ, PODEMOS VER QUE TAL DISMINUCIÓN EN PROPORCIÓN DEL INDICATIVO, SE RELACIONA CON UN AUMENTO DEL IMPERATIVO.

4.1.3.3. ANÁLISIS DE LAS PROPORCIONES DE LA RELACIÓN TIEMPO-MOMENTO.-

ESTA RELACIÓN SE ENCUENTRA REPRESENTADA EN LA GRÁFICA C-3, DONDE SE VE QUE EL USO DEL PRESENTE, CON ACCIÓN INMEDIATAMENTE POSTERIOR, ALCANZA UN MAYOR PORCENTAJE EN LAS SESIONES 1, 4, 8 Y 11. EL USO DEL PRESENTE, CON ACCIONES SIMULTÁNEAS AL ENUNCIADO, ES USADO MAYORMENTE EN LA SESIÓN 6. TALES PORCENTAJES PARECEN SUGERIR QUE NO HAY ALGUNA TENDENCIA DETECTABLE A PREFERIR EL USO DEL TIEMPO PRESENTE PARA DESCRIBIR ACCIONES EFECTUADAS EN UN MOMENTO ESPECÍFICO. LOS PORCENTAJES DEL PRESENTE USADO PARA DESCRIBIR ACCIONES ANTERIORES SON MUY BAJOS.

EL USO DEL PRETÉRITO EN LAS DESCRIPCIONES SE CONCENTRA EN MOMENTOS ANTERIORES AL ENUNCIADO EN LAS SESIONES 6, 8 Y 11. EL USO DEL PRETÉRITO PARA ACCIONES SIMULTÁNEAS AL ENUNCIADO SE PRESENTA EN LAS SESIONES 6 Y 8, AUNQUE EN PORCENTAJES REDUCIDOS.

LA TENDENCIA A USAR EL PRETÉRITO PARA ACCIONES INMEDIATAMENTE ANTERIORES AL ENUNCIADO (AIA), SE PERCIBE EN LAS SESIONES 6 (71.43%), 8 (66.63%) Y 11 (66.67%). NO PODEMOS AFIRMAR QUE EXISTA UNA TENDENCIA A AUMENTAR O DISMINUIR A LO LARGO DE LAS SESIONES, SINO MÁS BIEN A USARLO EN DESCRIPCIONES ESPECÍFICAS.

EL VERBO + INFINITIVO ES USADO POR LA NIÑA EN DESCRIPCIONES DE ACCIONES INMEDIATAMENTE POSTERIORES O SIMULTÁNEAS AL ENUNCIADO (AIP Y ASE) EN UNA PROPORCIÓN BASTANTE ALTA PARA LAS ÚLTIMAS EN LA SESIÓN 8.

4.1.3.4. ANÁLISIS DE LAS PROPORCIONES DE LA RELACIÓN TIEMPO-AGENTE.

LA GRÁFICA C-4 REFLEJA LA PÉRDIDA DE INFORMACIÓN DEL CON_ TEXTO POR LIMITACIONES DE REGISTRO. EN ESTA GRÁFICA SE OBSERVA QUE EN LA MAYORÍA DE LAS SESIONES, LOS TIEMPOS NO SUMAN EL 100%. TAL PÉRDIDA DE INFORMACIÓN SE CONCENTRA MÁS EN LAS SESIONES 1 Y 4.

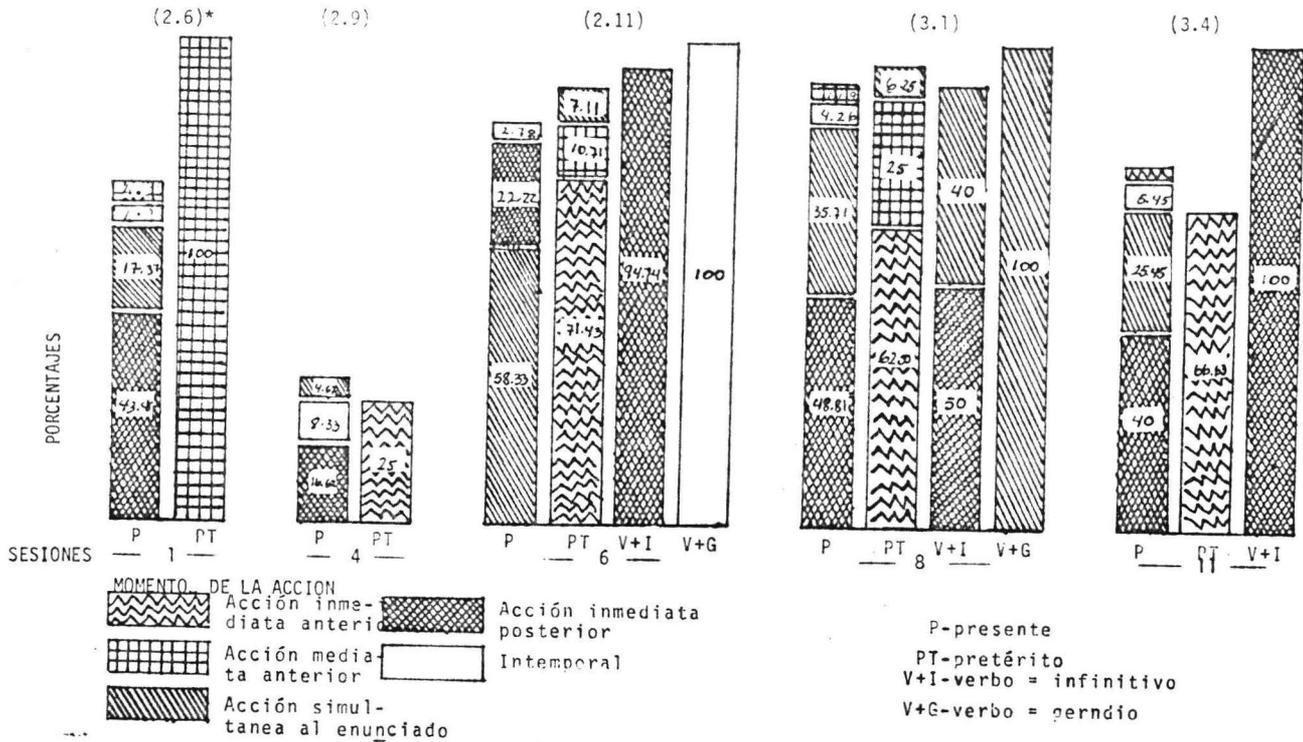
LA RELACIÓN DEL PRESENTE CON DETERMINADO AGENTE DE LA ACCIÓN PARECE ORIENTARSE PRINCIPALMENTE HACIA EL USO EN ACCIONES DE OTROS (AOT) Y DE OBJETOS (AOB).

EN LA SESIÓN 1 SE USA PRINCIPALMENTE PARA DESCRIBIR ACCIONES DE OTROS, LO CUAL ES EXPLICABLE POR LA PROPORCIÓN DEL IMPERATIVO UTILIZADO PARA SOLICITAR LA ACCIÓN DE OTRA PERSONA. EN LA SESIÓN 4 EL USO DEL PRESENTE ES PARA DESCRIBIR ACCIONES DE OBJETOS Y DE OTROS, MIENTRAS EN LA SESIÓN 6 SE CENTRA EN ACCIONES DE OBJETOS. YA EN LA SESIÓN 8, EL NIVEL ALCANZADO POR EL USO DEL PRESENTE PARA ACCIÓN DE OTROS (32.14%), ES IGUAL AL USADO PARA DESCRIBIR ACCIONES PROPIAS. ELLO SUGIERE QUE LA PROPORCIÓN A USAR EL PRESENTE PARA DESCRIBIR ESTAS ÚLTIMAS AUMENTA A TRAVÉS DE LAS SESIONES.

EL PRETÉRITO FUE UTILIZADO UN 50% PARA DESCRIBIR ACCIONES PROPIAS EN LA SESIÓN 4. TAL TENDENCIA PUEDE SER CONFIRMADA EN LAS SESIONES SUBSIGUIENTES, DONDE SU USO ALCANZA NIVELES DE 42.86%, 56.25% Y 44.44% EN LAS SESIONES 6, 8 Y 11 RESPECTIVAMENTE. EL USO DEL PRETÉRITO EN SEGUNDO LUGAR DE PROPORCIONES ES DE 25.0% EN LA SESIÓN 6 PARA ACCIONES DE OTROS (AOT) Y 14.28% PARA ACCIONES DE OBJETOS (AOB). ESTE SEGUNDO LUGAR EN LA SESIÓN 8 CORRESPONDE A ACCIONES DE OBJETOS Y EL TERCER LUGAR A ACCIONES DE OTROS. EN LA SESIÓN 11 CORRESPONDE UN PORCENTAJE DE 22.22% PARA ACCIONES DE OBJETOS.

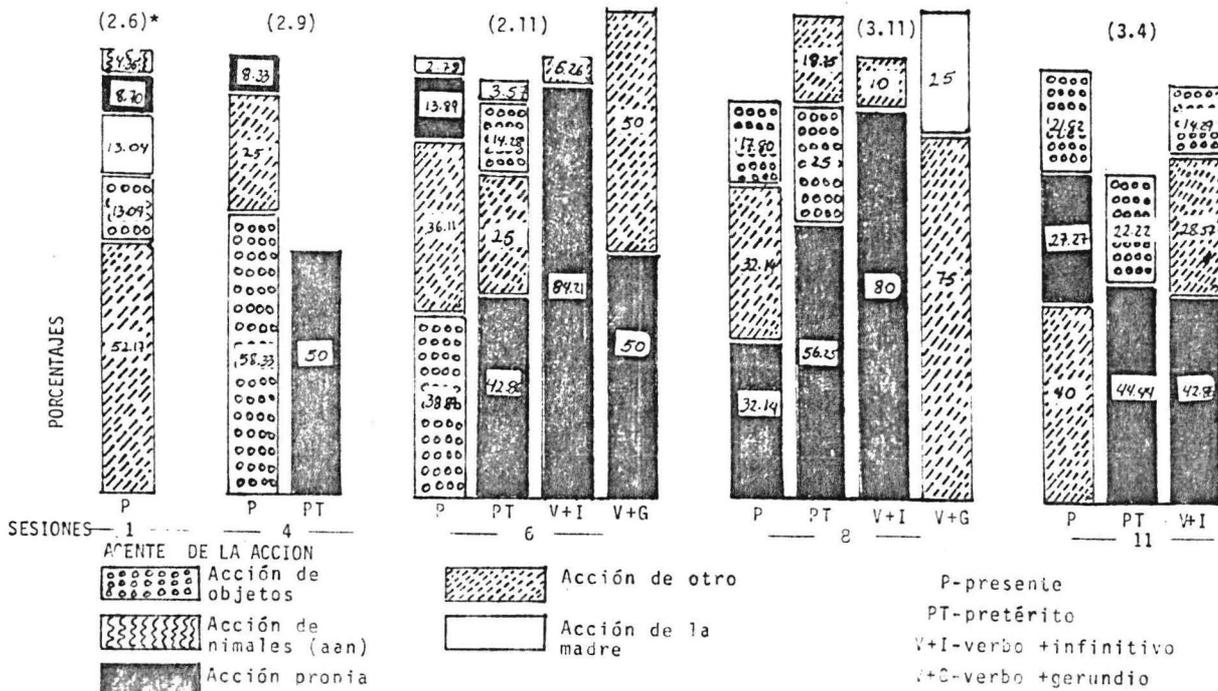
GRAFICA C-3
PROPORCION TIEMPO-MOMENTO

(NINA)



GRAFICA C-4
PROPORCION TIEMPO-AGENTE

(NINA)



DE MANERA GENERAL, LOS DATOS INDICARON QUE EL PRESENTE FUE UTILIZADO PRINCIPALMENTE PARA DESCRIBIR ACCIONES DE AGENTES EXTERNOS A LA NIÑA, Y EL PRETÉRITO Y EL VERBO + INFINITIVO PARA ACCIONES PROPIAS.

LOS DATOS DE LA MADRE EVIDENCIAN TAMBIÉN CIERTOS CAMBIOS EN LA FRECUENCIA DE USO DE LAS CATEGORÍAS SINTÁCTICAS RELACIONADAS CON EL TIEMPO. A CONTINUACIÓN PRESENTAREMOS LAS PROPORCIONES CORRESPONDIENTES A DICHAS CATEGORÍAS.

4.1.4. SUJETO D.-

EL USO DE LOS TIEMPOS POR PARTE DE LA MADRE, NOS INDICA UN MAYOR USO DEL PRESENTE EN RELACIÓN A LOS DEMÁS TIEMPOS EN TODAS LAS SESIONES. ASÍMISMO LAS PROPORCIONES DEL PRETÉRITO Y EL VERBO + INFINITIVO SON RELATIVAMENTE BAJAS, AUNQUE AUMENTAN DE MANERA RELATIVA EN LA SESIÓN 6. ESTE AUMENTO ESTÁ RELACIONADO CON UNA DISMINUCIÓN EN EL USO DEL PRESENTE. EN CUANTO A LA PROPORCIÓN DE MODO, OBSERVAMOS QUE EL INDICATIVO GUARDA UNA PROPORCIÓN MÁS ALTA EN TODAS LAS SESIONES EN COMPARACIÓN CON EL IMPERATIVO Y EL SUBJUNTIVO. ESTE ÚLTIMO ES EL QUE CONSERVA UNA PROPORCIÓN MENOR.

PROCEDEREMOS EN SEGUIDA A HACER, CON MÁS DETALLE, EL ANÁLISIS DE LAS PROPORCIONES EN EL USO DE LAS DIFERENTES CATEGORÍAS SINTÁCTICAS.

4.1.4.1. ANÁLISIS DE LA PROPORCIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES.-

LA GRÁFICA D 1 MUESTRA QUE EL USO DEL PRESENTE MANTIENE VALORES ESTABLES A LO LARGO DE LAS SESIONES, EXCEPTO EN LA SESIÓN 6 EN QUE HAY UN DESCENSO SENSIBLE DE APROXIMADAMENTE UN 10%. LOS VALORES DEL PRETÉRITO MANTIENEN UN NIVEL SEMEJANTE EN TODAS LAS SESIONES, MISMOS QUE SE ENCUENTRAN ENTRE EL 10.81% EN LA SESIÓN 1, -VALOR MÁS REDUCIDO- Y 17.02% EN LA SESIÓN 6 -VALOR MÁS ALTO.

LA POSIBILIDAD DE ESTABLECER UNA TENDENCIA EN EL USO DEL VERBO MÁS INFINITIVO TAMPOCO PARECE CLARA SI NOS BASAMOS EN COMPARA

CIONES ENTRE LAS SESIONES. ESTOS VALORES SE MANTIENEN ENTRE 18.75% COMO VALOR MÁS BAJO EN LA SESIÓN 4, Y 25,53% EN LA SESIÓN 6 COMO VALOR MÁS ALTO. EL VALOR DEL VERBO + INFINITIVO SE MANTIENE DENTRO DE ESTE MARGEN EN EL RESTO DE LAS SESIONES.

EL DESCENSO DEL PRESENTE EN LA SESIÓN 6 SE RELACIONA CON UNA MAYOR PROPORCIÓN DEL PRETÉRITO Y EL VERBO + INFINITIVO, EN COMPARACIÓN CON EL RESTO DE LAS SESIONES.

PRESENTAREMOS AHORA LAS PROPORCIONES DE LOS MODOS, LO QUE NOS AMPLIARÁ LA INFORMACIÓN REFERENTE A LOS CAMBIOS EN EL LENGUAJE DE LA MADRE, A LO LARGO DEL AÑO DE REGISTRO.

4.1.4.2. ANÁLISIS DE LAS PROPORCIONES DE LOS MODOS VERBALES.-

GRÁFICA D 2 ES NOTORIO EL USO POR PARTE DE LA MADRE DEL INDICATIVO EN PROPORCIONES MAYORES. EN TODAS LAS SESIONES, ESTAS PROPORCIONES SON MÁS ALTAS EN COMPARACIÓN CON LOS DEMÁS MODOS, AUNQUE PODEMOS OBSERVAR UN DESCENSO IMPORTANTE EN LAS SESIONES 4 Y 8.

EL USO DEL MODO IMPERATIVO GUARDA UNA RELACIÓN INVERSAMENTE PROPORCIONAL AL USO DEL INDICATIVO, PUES EN LAS SESIONES EN QUE ESTE ÚLTIMO DISMINUYE, EL IMPERATIVO AUMENTA Y VICEVERSA. DE TODAS FORMAS, LA PROPORCIÓN EN EL USO DEL IMPERATIVO, SIEMPRE FUE MENOR QUE LA DEL INDICATIVO.

EL MODO SUBJUNTIVO PARECE TENER ESTA MISMA RELACIÓN CON EL INDICATIVO. EN LA SESIÓN 4, DONDE EL INDICATIVO ADQUIERE SU VALOR MÁS REDUCIDO EN RELACIÓN CON EL RESTO DE LAS SESIONES, Y EL IMPERATIVO SU VALOR MÁS ALTO, TAMBIÉN EL MODO SUBJUNTIVO ADQUIERE SU VALOR MÁS ALTO (12.05%), SEMEJANTE AL MÁS BAJO DEL IMPERATIVO EN LA SESIÓN 6 (12.76%).

EN LA SESIÓN 8, EN QUE EL INDICATIVO ADQUIRIÓ UNA PROPORCIÓN DISMINUIDA, EN COMPARACIÓN CON LAS SESIONES 1 Y 6, EL VALOR DEL SUBJUNTIVO ALCANZÓ SU SEGUNDO VALOR MÁS ALTO (7.81%), Y AUNQUE NINGUNO DE LOS VALORES DE ESTE ÚLTIMO SON MUY ALTOS, SUS PROPORCIONES PERMITEN TOMARLO EN CUENTA.

LA TENDENCIA PARA EL MODO INDICATIVO PARECE SER LA SIGUIENTE: PRIMERO VALORES ALTOS PARA DESPUÉS DISMINUIR Y LUEGO FLUCTUAR ENTRE ESTAS DOS TENDENCIAS. LA TENDENCIA DEL IMPERATIVO Y SUBJUNTIVO ES INVERSA: PRIMERO VALORES BAJOS, PARA AUMENTAR DESPUÉS Y LUEGO FLUCTUAR ENTRE ESTAS POLARIDADES.

CON LOS RESULTADOS DE LA MADRE DE ESTA SEGUNDA DÍADA, HEMOS FINALIZADO LA EXPOSICIÓN DE ESTOS EN TÉRMINOS INDIVIDUALES. A CONTINUACIÓN REALIZAREMOS COMPARACIONES CUALITATIVAS ENTRE EL NIÑO Y LA NIÑA Y ENTRE AMBAS DÍADAS. DICHAS COMPARACIONES PERMITIRÁN ESTABLECER LAS REGULARIDADES Y VARIACIONES QUE PRESENTEN LA INTERACCIÓN MADRE-HIJO(A) DURANTE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE POR PARTE DE AMBOS NIÑOS.

4.1.5. COMPARACION DE RESULTADOS ENTRE EL NIÑO Y LA NIÑA.

4.1.5.1. COMPARACIÓN DE LAS PROPORCIONES EN EL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES.-

AMBOS SUJETOS MUESTRAN UNA TENDENCIA DIFERENTE EN CUANTO A LAS PROPORCIONES DE USO DEL PRESENTE. EN LA GRÁFICA A-1 DEL NIÑO, OBSERVAMOS UNA TENDENCIA REGULAR HACIA LA DISMINUCIÓN DEL PRESENTE, Y UN AUMENTO EN LA PROPORCIÓN DEL PRETÉRITO Y EL VERBO + INFINITIVO. LA GRÁFICA C-1 QUE CORRESPONDE A LA NIÑA, MUESTRA UNA ORIENTACIÓN DIFERENTE HACIA LA DISMINUCIÓN Y LUEGO HACIA EL AUMENTO. ESTE AUMENTO, EN LAS ÚLTIMAS SESIONES CORRESPONDE A UNA DISMINUCIÓN EN LA FRECUENCIA DE USO DEL RESTO DE LOS TIEMPOS. SE OBSERVA EN AMBOS QUE, A UNA MAYOR PROPORCIÓN DEL USO DEL PRESENTE, CORRESPONDE UNA MENOR OCURRENCIA EN EL USO DE LOS DEMÁS TIEMPOS Y VICEVERSA.

EN LA NIÑA, LA VARIEDAD DE TIEMPOS VERBALES ES MAYOR QUE EN EL NIÑO DESDE LA SEGUNDA SESIÓN DE REGISTRO, A PESAR DE SER EN PROPORCIONES PEQUEÑAS, EL VERBO + GERUNDIO SE PRESENTA SISTEMÁTICAMENTE EN LAS CUATRO ÚLTIMAS SESIONES, OCUPANDO EL CUARTO LUGAR EN RELACIÓN AL RESTO DE LOS TIEMPOS. ASÍMISMO SE OBSERVA LA PRESENCIA DE PEQUEÑAS PROPORCIONES DEL COPRETÉRITO Y EL VERBO + PARTICIPIO EN LAS ÚLTIMAS SESIONES.

EN LA GRÁFICA A-1 QUE CORRESPONDE AL NIÑO, OBSERVAMOS LA PRESENCIA DE BAJAS PROPORCIONES EN EL USO DEL VERBO + PARTICIPIO EN LA TERCERA Y CUARTA SESIONES (5 Y 9), Y DEL COPRETÉRITO EN LA PENÚLTIMA (SESIÓN 9), COMO SI EL VERBO + PARTICIPIO FUERA LA CUARTA FORMA VERBAL ADQUIRIDA POR EL NIÑO EN LUGAR DE LA DE VERBO + GERUNDIO, COMO OCURRE CON LA NIÑA. NO OBSTANTE, EL VERBO + GERUNDIO SE PRESENTA POR PRIMERA VEZ EN LA ÚLTIMA SESIÓN CON VALORES MÁ S ALTOS QUE LOS DEL VERBO + PARTICIPIO. ALCANZA ASÍ, EN ESTA ÚLTIMA SESIÓN, EL CUARTO LUGAR EN FRECUENCIA DE USO, OCUPADO POR EL VERBO + PARTICIPIO EN LAS SESIONES PREVIAS.

TALES PROPORCIONES NO NOS ACLARAN LAS DIFERENCIAS QUE CUALITATIVAMENTE PUEDEN TENER LOS TIEMPOS VERBALES EN AMBOS SUJETOS. PARA ACERCARNOS A DICHA DIFERENCIA ES PRECISO COMPARAR LAS PROPORCIONES DE USO DE LOS TIEMPOS VERBALES CON LOS MODOS.

4.1.5.2. COMPARACIÓN DE LAS PROPORCIONES DEL MODO SINTÁCTICO.-

LAS GRÁFICAS QUE VAMOS A COMPARAR SON LA A-2, QUE CORRESPONDE AL NIÑO, Y LA C-2 CORRESPONDIENTE A LA NIÑA. OBSERVAMOS QUE AMBOS PRESENTAN UNA TENDENCIA A AUMENTAR EL USO DEL INDICATIVO Y A DISMINUIR EL USO DEL IMPERATIVO DE UNA MANERA SISTEMÁTICA.

SIN EMBARGO, EN LA NIÑA APARECE UNA DISMINUCIÓN CRECIENTE DEL MODO INDICATIVO EN LAS ÚLTIMAS DOS SESIONES. EN LA ÚLTIMA, ESTA DISMINUCIÓN NO SE TRADUCE EN UN AUMENTO DEL IMPERATIVO, SINO DEL SUBJUNTIVO, QUE ALCANZA VALORES NO ADQUIRIDOS POR EL NIÑO EN NINGUNA DE LAS SESIONES. EN ESTE ÚLTIMO, EL SUBJUNTIVO SE MANTIENE EN LA SESIÓN QUE SIGUE A SU PRIMERA APARICIÓN. EN LA NIÑA SU PRESENCIA NO ES TAN REGULAR. DESAPARECE EN LA SESIÓN SIGUIENTE A SU PRIMERA APARICIÓN Y SURGE DE NUEVO EN LA SUBSECUENTE CON UN VALOR RELATIVAMENTE ALTO. NO OBSTANTE, EN LOS DOS PREVALECE LA RELACIÓN DE QUE AL AUMENTAR EL PORCENTAJE DEL INDICATIVO, DISMINUYE EL DEL IMPERATIVO EN LAS SESIONES DONDE ESTO OCURRE.

EL ANÁLISIS DEL MODO Y TIEMPO SINTÁCTICO NOS OFRECE COMPARACIONES PARCIALES DONDE SE APRECIAN ALGUNAS DIFERENCIAS ENTRE AMBOS SUJETOS. POR OTRA PARTE, LA RELACIÓN DEL ENUNCIADO CON EL CONTEXTO -MOMENTO Y AGENTE DE LA ACCIÓN-, NOS PERMITIRÁ ESTABLECER SI TALES DIFERENCIAS O SIMILITUDES SE MANTIENEN EN RELACIÓN A LOS EVENTOS Y ACTORES QUE DESCRIBEN AMBOS SUJETOS.

4.1.5.3. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN TIEMPO-MOMENTO.-

APARENTEMENTE LOS MOMENTOS DE LA ACCIÓN Y SU RELACIÓN TEMPORAL CON EL ENUNCIADO SON BASTANTE PARECIDOS EN AMBOS SUJETOS, EN LA SESIÓN 1 EL USO DEL PRESENTE SE CONCENTRA PARA ACCIONES INMEDIATAMENTE POSTERIORES AL ENUNCIADO (AIP) Y, EN SEGUNDO LUGAR, PARA ACCIONES SIMULTÁNEAS AL ENUNCIADO (ASE). EN LA TERCERA SESIÓN DE AMBOS EL ORDEN VARÍA. EL NIÑO UTILIZA CON MAYOR FRECUENCIA EL PRESENTE PARA ACCIONES INMEDIATAMENTE PORTERIORES Y LA NIÑA PARA ACCIONES SIMULTÁNEAS AL ENUNCIADO. EN LA CUARTA SESIÓN DE REGISTRO, EL NIÑO CASI EQUIPARA EL PORCENTAJE DE USO DEL PRESENTE PARA ACCIONES SIMULTÁNEAS E INMEDIATAMENTE POSTERIORES Y LA NIÑA AUMENTA ESTE TIEMPO PARA ACCIONES INMEDIATAMENTE POSTERIORES AL ENUNCIADO.

EN LOS DOS SUJETOS EL PRESENTE ES USADO PARA ACCIONES SIMULTÁNEAS, INMEDIATAMENTE POSTERIORES E INTEMPORALES. EN AMBOS SE APLICA EVENTUALMENTE PARA ACCIONES ANTERIORES (MEDIATAS E INMEDIATAS).

EL USO DEL PRETÉRITO ES APLICADO PRINCIPALMENTE PARA ACCIONES ANTERIORES AL ENUNCIADO EN LA MAYORÍA DE LAS SESIONES. PARA EL NIÑO SU USO EMPIEZA A DIVERSIFICARSE PARA ACCIONES INMEDIATAS O MEDIATAMENTE ANTERIORES, CON PROPORCIONES IMPORTANTES PARA AMBOS MOMENTOS, A PARTIR DE LA SESIÓN 5. EN LA NIÑA ES DIFÍCIL CONOCER LA TENDENCIA, DADO EL BAJO PORCENTAJE DE PRETÉRITOS EN LA SESIÓN 1 Y LA PÉRDIDA DE INFORMACIÓN DEL CONTEXTO QUE CARACTERIZÓ LOS REGISTROS DE LA SESIÓN 4. SIN EMBARGO, SE PRESENTA UNA DIVERSIDAD IMPORTANTE EN EL USO DEL PRETÉRITO PARA LOS MOMENTOS MENCIONADOS EN LAS SESIONES 6, 8 Y 11.

EL VERBO + INFINITIVO ES USADO PRINCIPALMENTE PARA ACCIONES INMEDIATAMENTE POSTERIORES EN AMBOS SUJETOS Y EN TODAS LAS SESIONES, AUNQUE EN LA NIÑA ES APLICADO PARA ACCIONES SIMULTÁNEAS AL ENUNCIADO EN PROPORCIONES MAYORES QUE EN EL NIÑO.

EL ANÁLISIS CONTEXTUAL DEL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES SE COMPLETA CON LA COMPARACIÓN DEL USO DE TIEMPOS CON EL AGENTE QUE LLEVA A CABO LA ACCIÓN.

4.1.5.4. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN TIEMPO-AGENTE.-

LAS PROPORCIONES DEL PRESENTE EN SU USO PARA DESCRIBIR ACCIONES LLEVADAS A CABO EN EL AMBIENTE QUE RODEA AL NIÑO O LA NIÑA, SON SEMEJANTES EN LAS CUATRO ÚLTIMAS SESIONES. SE OBSERVA UNA MAYOR DESCRIPCIÓN DE AGENTES EXTERNOS AL NIÑO O NIÑA, CUYO USO DISMINUYE PARA AUMENTAR EN DESCRIPCIONES DE ACCIONES PROPIAS.

EN EL CASO DEL PRETÉRITO, LAS SEMEJANZAS SON MÁS MARCADAS. EN LOS DOS SUJETOS SU USO SE APLICA EN PROPORCIONES BASTANTE ALTAS PARA LA DESCRIPCIÓN DE ACCIONES PROPIAS, Y AUMENTA SU APLICACIÓN CON OTROS AGENTES A PARTIR DE LA TERCERA SESIÓN EN QUE INCLUYEN PRINCIPALMENTE DESCRIPCIONES DE AGENTES EXTERNOS AL NIÑO. EN FUNCIÓN DE LA COMPARACIÓN DEL TIEMPO CON EL MOMENTO, EL PRETÉRITO ESTÁ RELACIONADO CON DESCRIPCIONES DE ACCIONES ANTERIORES. ESTE TIEMPO ESTÁ MÁS RELACIONADO CON ACCIONES PROPIAS YA LLEVADAS A CABO, MISMAS QUE SON DESCRITAS CON MÁS FRECUENCIA, Y LUEGO AUMENTA SU USO PARA DESCRIBIR LAS ACCIONES PASADAS DE OTROS AGENTES DIFERENTES AL NIÑO.

EL VERBO + INFINITIVO EN LAS SESIONES EN QUE APARECE, ES APLICADO POR AMBOS PARA LA DESCRIPCIÓN DE ACCIONES PROPIAS, POR MÁS QUE EN LA NIÑA TAL APLICACIÓN SE DIVERSIFICA EN LA ÚLTIMA SESIÓN Y EN EL NIÑO EN LA PENÚLTIMA.

EL VERBO + GERUNDIO ES APLICADO POR LA NIÑA, TANTO EN ACCIONES PROPIAS Y DE OTROS EN LA SESIÓN 6, COMO DE AGENTES EXTERNOS A ELLA EN LAS SESIONES 8 Y 9.

A CONTINUACIÓN PRESENTAREMOS EL ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INTERACCIÓN ENTRE AMBAS DÍADAS. TAL COMPARACIÓN PERMITIRÁ ESTABLECER LOS PATRONES LINGÜÍSTICOS DE DOS PARES DE SUJETOS EN INTERACCIÓN.

4.1.6. CARACTERÍSTICAS DE LA INTERACCIÓN EN LAS DÍADAS.-

4.1.6.1. ANÁLISIS DE LAS PROPORCIONES EN EL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES: DÍADA A-B.

LA COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS GRÁFICAS A-1 Y B-1 DEL NIÑO Y SU MADRE RESPECTIVAMENTE, EN LAS SESIONES 1, 3, 5 Y 9, PERMITEN ESTABLECER QUE EN AMBOS CASOS EXISTE UNA TENDENCIA A DISMINUIR EL USO DEL PRESENTE, A PESAR DEL LIGERO AUMENTO QUE SE EFECTÚA EN EL PRODUCTOR B -MADRE- EN LA SESIÓN 3.

EL USO DEL PRETÉRITO OCUPA EL SEGUNDO LUGAR EN FRECUENCIA EN LA SESIÓN 1 DEL PRODUCTOR A. SIN EMBARGO, PARA LA MADRE ESTE SEGUNDO LUGAR LO OCUPA EL VERBO + INFINITIVO. EN LAS SESIONES SIGUIENTES, AMBOS PRODUCTORES COMPARTEN LA FRECUENCIA DE USO DEL PRETÉRITO EN SEGUNDO LUGAR, INCLUSO EN LA SESIÓN 11 DEL SUJETO A, Y 10 DEL SUJETO B. EL USO DEL VERBO + INFINITIVO AUMENTA EN LAS ÚLTIMAS SESIONES EN EL NIÑO. EN LA MADRE MANTIENE VALORES SEMEJANTES.

LA COMPARACIÓN DEL USO DE LOS MODOS NOS OFRECE UN CUADRO MUCHO MÁS ACABADO EN CUANTO A LOS CAMBIOS QUE OCURREN EN AMBOS SUJETOS. TANTO PARA EL NIÑO -SUJETO A-, COMO PARA LA MADRE -SUJETO B-, EL PORCENTAJE DEL MODO INDICATIVO ES MUCHO MÁS ALTO EN TODAS LAS SESIONES EN RELACIÓN AL IMPERATIVO Y SUBJUNTIVO. EN AMBOS SUJETOS, EL USO DEL IMPERATIVO OCUPA EL SEGUNDO LUGAR Y TIENDE A DISMINUIR SENSIBLEMENTE DE UNA SESIÓN A OTRA, AL AUMENTAR EL USO DEL INDICATIVO. ES NOTORIO EL BAJO PORCENTAJE DEL USO DEL SUBJUNTIVO QUE SE PRESENTA EN LA PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA DE LA INTERACCIÓN MADRE-HIJO.

EN GENERAL, SE PUEDE DECIR QUE HAY UNA CONGRUENCIA EN LOS PATRONES DE USO DE TIEMPOS Y MODOS VERBALES ENTRE LA MADRE Y SU HIJO, DONDE SE PRESENTA UNA ADECUACIÓN MUTUA DE LAS PRODUCCIONES LINGÜÍSTICAS.

4.1.7. DÍADA C-D.

LA COMPARACIÓN DE LAS PROPORCIONES EN EL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES INDICA QUE LA TENDENCIA A USAR PREDOMINANTEMENTE EL PRESENTE ES COMPARTIDO POR LA NIÑA Y SU MADRE. EN ÉSTA, LA PROPORCIÓN DEL USO DEL PRESENTE SE MANTIENE CON VALORES MÁS O MENOS CONSTANTES A LO LARGO DE LAS SESIONES, EXCEPTO EN LA 6, DONDE DESCENDE APROXIMADAMENTE UN 10% EN RELACIÓN A LAS OTRAS. NÓTESE QUE EL MENOR VALOR DEL USO DEL PRESENTE COINCIDE EN LA SESIÓN 6 EN AMBOS SUJETOS (GRÁFICAS C-1 Y D-1).

RESPECTO AL PRETÉRITO, NO PARECEN PRESENTARSE TENDENCIAS SEMEJANTES ENTRE LA MADRE Y SU HIJA, PUES PARA LA NIÑA, SU USO OCUPA EL SEGUNDO LUGAR DE LA SESIÓN 4 A LA 11, Y PARA LA MADRE EL TERCER LUGAR EN TODAS LAS SESIONES. EL VERBO + INFINITIVO PRESENTA LO INVERSO, EL TERCER LUGAR EN LA NIÑA Y EL SEGUNDO EN LA MADRE. PODEMOS AFIRMAR, SIN EMBARGO, QUE LOS TRES PRIMEROS LUGARES EN LA FRECUENCIA DE USO EN AMBAS, LO OCUPAN CON PROPORCIONES IMPORTANTES PRESENTE, EL PRETÉRITO Y VERBO + INFINITIVO, AUNQUE EL SEGUNDO Y EL TERCER LUGAR EN PRESENTACIÓN, VARÍE EN ESTA DÍADA.

NOS PARECE INTERESANTE EL HECHO DE QUE LOS VALORES DEL VERBO + INFINITIVO Y EL PRETÉRITO ALCANZAN EN LA MADRE PORCENTAJES IMPORTANTES, AUNQUE NO MUY ALTOS, PUES EN EL CASO DEL VERBO + INFINITIVO OSCILAN ENTRE 18.75% Y 5.53%, MIENTRAS EN EL PRETÉRITO FLUCTÚA ENTRE 10.81% Y 17.02%. EN LA NIÑA, A PESAR DE LA TENDENCIA EN EL USO DE AMBAS FORMAS, EL VALOR DEL PRETÉRITO OSCILA ENTRE 4% Y 31.11% Y EL DEL VERBO + INFINITIVO ENTRE 4% Y 21.11%, LO CUAL EVIDENCIA MAYORES CAMBIOS POR PARTE DE LA NIÑA.

EN LA SESIÓN 6 LA DISMINUCIÓN EN EL USO DEL PRESENTE COINCIDE CON UN AUMENTO EN EL USO DE LA FORMA, QUE EN SEGUNDO LUGAR UTILIZAN LAS DOS HABLANTES. ES DECIR, EL VERBO + INFINITIVO ADQUIERE SU VALOR MÁS ALTO EN LA MADRE Y EL PRETÉRITO EN LA NIÑA.

LA COMPARACIÓN EN LAS PROPORCIONES DE USO DE LOS DIFERENTES MODOS EN LA DÍADA MADRE-HIJA, SUGIERE QUE EL USO DEL INDICATIVO ES MAYOR PARA AMBAS EN TODAS LAS SESIONES. SIN EMBARGO, ES DIFÍCIL HABLAR DE UNA TENDENCIA EN LA MADRE POR LOS ASCENSOS Y DESCENSOS EN MÁS DE UN 10% QUE OCURREN DE UNA SESIÓN A OTRA. LA TENDENCIA EN EL CASO DE LA NIÑA PARECE SER MÁS CLARA, PUES AÚN CUANDO APARENTEMENTE AUMENTA DE LA SESIÓN 1 A LA 6 Y DISMINUYE PROGRESIVAMENTE EN LA 8 Y 11, EL USO DEL PRESENTE DEL INDICATIVO SE MANTIENE POR ENCIMA DEL 70 % EN TODAS LAS SESIONES. ADEMÁS, LA PRESENCIA DEL SUBJUNTIVO EN LA SESIÓN 11, AUNQUE NO ALCANZA UN VALOR MUY ALTO (9.72%), SÍ ES IMPORTANTE.

EN AMBOS SUJETOS, EL ASCENSO Y DESCENSO EN EL USO DEL INDICATIVO SE ASOCIA AL EFECTO INVERSO EN EL USO DEL IMPERATIVO. EN LA PRODUCCIÓN MATERNA, EL USO DEL SUBJUNTIVO ESTÁ PRESENTE EN TODAS LAS SESIONES, PERO SÓLO EN LA SESIÓN 4 ALCANZA UN VALOR RELATIVAMENTE ALTO (12.50%).

4.2. DISCUSION.

ORIENTAREMOS LA DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE ACUERDO CON NUESTRAS HIPÓTESIS PRINCIPALES: LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ADQUISICIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES Y LA FUNCIÓN QUE ESTOS TIENEN PARA EL NIÑO. PARTIMOS DE LA IDEA DE QUE NO POR EL MERO HECHO DE QUE LOS NIÑOS USEN LOS TIEMPOS VERBALES, COPARTICIPEN LOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS Y COGNITIVOS QUE SUBYACEN EN LA PRODUCCIÓN DEL ADULTO.

LOS DATOS SERÁN ABORDADOS EN EL MISMO ORDEN EN QUE FUERON EXPUESTOS EN LA SECCIÓN DE RESULTADOS, ES DECIR, DE ACUERDO A LAS CARACTERÍSTICAS DEL ENUNCIADO, Y POSTERIORMENTE EN RELACIÓN DE DICHO ENUNCIADO CON EL CONTEXTO.

EN LA MEDIDA EN QUE INTENTAMOS COMPROBAR LAS REGULARIDADES QUE SUBYACEN EN LA PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA DE LA INTERACCIÓN MADRE-HIJO(A), ANALIZAREMOS LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO EN LOS

NIÑOS QUE ESTÁN ADQUIRIENDO UN LENGUAJE Y LUEGO LA MANERA EN QUE UNA HABLANTE EFECTIVA, LA MADRE EN ESTE CASO, PRODUCE SUS EXPRESIONES EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS INICIALES DE SU HIJO O HIJA.

4.2.1 EL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES.-

LAS CARACTERÍSTICAS CUANTITATIVAS QUE LOS NIÑOS PRESENTARON EN LAS GRÁFICAS DE PROPORCIONES, DEJAN VER CIERTAS DIVERGENCIAS EN LAS TENDENCIAS DEL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES, EN EL NIÑO ES MÁS CLARA EN CUANTO A SU CARÁCTER EVOLUTIVO, EN LA MEDIDA EN QUE EL USO DEL PRESENTE DISMINUYE PROGRESIVAMENTE DE UNA SESIÓN A OTRA, Y EL USO DEL PRETÉRITO Y EL VERBO + INFINITIVO AUMENTA DE LA MISMA MANERA.

EN LA NIÑA, ESTA TENDENCIA NO ES TAN CLARA EN LO QUE RESPECTA A LA GRÁFICA DEL USO DE LOS TIEMPOS (C-1). DE LA SESIÓN 1 A LA 6, SE OBSERVA UNA TENDENCIA A LA DISMINUCIÓN DEL USO DEL PRESENTE Y AL AUMENTO DEL USO DEL PRETÉRITO Y EL VERBO + INFINITIVO, CON CARACTERÍSTICAS SEMEJANTES A LAS DEL NIÑO, PERO LAS SESIONES RESTANTES MANIFIESTAN UNA TENDENCIA INVERSA.

TAL DIVERGENCIA PUEDE SUGERIR QUE, O BIEN LOS DOS SUJETOS ADQUIEREN SU LENGUAJE MANIFESTANDO CARACTERÍSTICAS PROPIAS, A PESAR DE SER EL MISMO IDIOMA, O NOS ENCONTRAMOS FRENTE A DOS MOMENTOS DIFERENTES EN UN PROCESO DE ADQUISICIÓN SEMEJANTE.

NOS INCLINAMOS POR LA SEGUNDA POSIBILIDAD, PUES AMBOS SUJETOS TIENEN EN COMÚN QUE LA PROPORCIÓN DEL PRESENTE ES MÁS ALTA EN TODAS LAS SESIONES, LO CUAL NOS LLEVA A SUPONER QUE ESTE TIEMPO POSEE CARACTERÍSTICAS PARTICULARES QUE FACILITAN SU USO. TALES CARACTERÍSTICAS SE CONJUGAN CON EL HECHO DE QUE EL AMBIENTE DEL NIÑO PEQUEÑO EN GENERAL ES RESTRINGIDO, Y LA SITUACIÓN DEL AQUÍ Y EL AHORA SON LOS TÓPICOS QUE LOS NIÑOS TRATAN CON MÁS FRECUENCIA EN SU HABLA COTIDIANA.

EN SEGUNDO LUGAR, LA FORMA VERBAL QUE ES ADQUIRIDA O SE PRESENTA MÁS FRECUENTEMENTE ES EL PRETÉRITO, SEGUIDO DEL VERBO + INFINITIVO. EN LO QUE RESPECTA AL MODO, EL QUE MÁS SE UTILIZA ES

EL INDICATIVO, CUYA TENDENCIA ES AL AUMENTO, LUEGO EL IMPERATIVO, QUE TIENDE A DISMINUIR, Y FINALMENTE, EN LAS ÚLTIMAS SESIONES SE OBSERVA LA PRESENCIA DE PEQUEÑAS PROPORCIONES DEL SUBJUNTIVO.

OTRA CARACTERÍSTICA QUE COMPARTEN AMBOS SUJETOS, ES QUE NINGÚN MODO O TIEMPO APARECE EN ALTAS PROPORCIONES DE UNA MANERA REPENTINA. EL USO DEL PRETÉRITO, VERBO + INFINITIVO, VERBO + GERUNDIO Y MODO INDICATIVO, SE PRESENTARON EN BAJAS PROPORCIONES EN SESIONES ANTERIORES, ANTES DE ALCANZAR UNA PROPORCIÓN RELATIVAMENTE IMPORTANTE. ELLO NOS SUGIERE LA PRESENCIA DE UNA CONSTRUCCIÓN EVOLUTIVA DE LOS TIEMPOS LINGÜÍSTICOS, NO PRODUCTO DEL AZAR, SINO DE CONSTRUCCIONES ACTIVAS POR PARTE DE LOS SUJETOS, VINCULADAS A CARACTERÍSTICAS PROPIAS DEL IDIOMA EN DONDE DETERMINADAS REGLAS GRAMATICALES SON MÁS SIMPLES QUE OTRAS, PUES SI CIERTAS FORMAS VERBALES APARECEN PRIMERO EN AMBOS SUJETOS, INDICA CIERTA SENCILLEZ. ESTO QUEDA FUNDAMENTADO AL ACEPTAR LOS PLANTEAMIENTOS DE SLOBIN ACERCA DE QUE LAS ESTRUCTURAS GRAMATICALES CON MENOR COMPLEJIDAD SON ADQUIRIDAS TEMPRANAMENTE.

POR OTRA PARTE, LA DISMINUCIÓN EN EL USO DEL IMPERATIVO INDICA QUE LOS USOS DEL PRESENTE POSEEN CARACTERÍSTICAS CUALITATIVAS DIFERENTES DE UNA SESIÓN A OTRA. SI ESTE MODO SIEMPRE SE USÓ CON LA FORMA PRESENTE EN LOS DOS SUJETOS, Y DISMINUYE O AUMENTA EN LAS DIFERENTES SESIONES, LOS PRESENTES ADQUIEREN ENTONCES UNA FUNCIÓN DIFERENTE A LO LARGO DEL PROCESO.

ASÍ, EL NIÑO Y LA NIÑA EXPRESAN VIEJAS INTENCIONES DE ORDENAR O MANDAR CON NUEVAS FORMAS LINGÜÍSTICAS. EL NIÑO DE LA SESIÓN I SOLICITABA LA PLUMA DE LA INVESTIGADORA POR MEDIO DE LA EXPRESIÓN "AME" (DAME), AL MISMO TIEMPO QUE TRATABA DE ARREBATÁRSELA. EN LA SESIÓN II INTENTÓ OBTENERLA POR MEDIO DE LA SIGUIENTE EXPRESIÓN: "PÉSTAME (PRÉSTAME) TU PUMA (PLUMA) Y YO TE PESTO (PRESTO) ESTE LÁPIZ.

LA NIÑA, POR SU PARTE, DESDE LA PRIMERA SESIÓN ALCANZA VALORES MENORES DEL IMPERATIVO EN COMPARACIÓN CON EL NIÑO. EN LA

SESIÓN MENCIONADA, ÉSTA SOLICITABA A LA INVESTIGADORA QUE LE ABRIE RA UN FRASCO DE SALSA POR MEDIO DE LA EXPRESIÓN "¿ABES?" (¿ABRES?), AL MISMO TIEMPO QUE SE LO ACERCABA. EN SU CASO, Y POR LA BAJA FRECUENCIA DEL IMPERATIVO, YA UTILIZABA FORMAS LINGÜÍSTICAS DIRECTAS E INDIRECTAS DESDE ESTA PRIMERA SESIÓN, MIENTRAS EN EL NIÑO, TODAS SUS SOLICITUDES FUERON EN IMPERATIVO, ES DECIR, FORMAS DIRECTAS DE PETICIÓN. ESTO NOS SUGIERE DOS MOMENTOS DIFERENTES DEL PROCESO.

LA PETICIÓN DE ACCIONES A OTROS SIEMPRE SE PRESENTA EN TODAS LAS SESIONES PARA LOS DOS SUJETOS (VER GRÁFICAS A-4 Y C-4). RELACIONANDO ESTE DATO CON EL HECHO DE QUE EL IMPERATIVO DISMINUYE PAULATINAMENTE, PODEMOS AFIRMAR QUE LOS USOS DE FORMAS INDIRECTAS SE PRESENTAN DE UNA MANERA EVOLUTIVA Y QUE EXISTE ACTIVIDAD CONSTRUCTIVA POR PARTE DE LOS SUJETOS, EN LA MEDIDA EN QUE ESTAS FORMAS NO APARECEN DESDE EL PRINCIPIO. ASÍMISMO, LAS FORMAS DIRECTAS DE PETICIÓN PARECEN MÁS SENCILLAS, Y ÉSTAS SON ADQUIRIDAS ANTES QUE LAS INDIRECTAS.

NO SÓLO LA DISMINUCIÓN DEL IMPERATIVO Y EL AUMENTO DEL INDICATIVO NOS INDUCEN A PENSAR QUE LOS PRESENTES DE LAS DIFERENTES SESIONES SON CUALITATIVAMENTE DIFERENTES. LA CONSTRUCCIÓN DE INTERVENCIONES COMPUESTAS -AQUELLAS QUE PRESENTAN MÁS DE UNA FORMA VERBAL-, FUNDAMENTAN TAMBIÉN ESTAS DIFERENCIAS DE UNA SESIÓN A OTRA.

LAS INTERVENCIONES COMPUESTAS INICIALES SE CARACTERIZARON EN LA PRIMERA SESIÓN DEL NIÑO Y DE LA NIÑA POR EL USO DE UN IMPERATIVO CON OTRO VERBO EN INDICATIVO: "MÍA (MIRA), A PITÍ (LA PRENDÍ)". -EXPRESÓ EL NIÑO DESPUÉS DE ENCENDER LA LUZ DE SU CUARTO-. LOS CONTRASTES DE VERBOS NO SUGIEREN QUE QUIERAN ESTABLECER RELACIONES DE SUCESIÓN O CAUSALIDAD DE UNA ACCIÓN Y OTRA DE LOS VERBOS UTILIZADOS.

CON EL SURGIMIENTO DE COORDINACIONES Y SUBORDINACIONES SE PRESENTAN RELACIONES QUE VAN MÁS ALLÁ DE LA MERA YUXTAPOSICIÓN DE ACCIONES. EN LA SESIÓN 11 EL NIÑO EXPRESÓ: "¿ME PESTAS (PRESTAS) TU PUMA (PLUMA) PARA QUE PINTE ESTE MENADITO (VENADITO)?"

(ESTABA COLOREANDO UN LIBRO DE LÁMINAS Y SEÑALÓ UNA VACA QUE QUERÍA PINTAR). AQUÍ YA ESTABLECE CONTRASTES TEMPORALES EN DONDE SE DEBE DAR UNA ACCIÓN ANTECEDENTE -LA DE PRESTAR LA PLUMA- PARA LOGRAR OTRA ACCIÓN POSTERIOR. ESTA ÚLTIMA PUEDE SER VISTA COMO CONSECUENCIA DE LA ANTERIOR.

EN LA SESIÓN 8, LA NIÑA Y LA INVESTIGADORA TIENEN EL DÍAS SIGUIENTE:

(LA NIÑA HABÍA TOMADO EL ESTUCHE DE COSMÉTICOS DE LA INVESTIGADORA Y TRATABA INFRUCTUOSAMENTE DE ABRIRLO. LA MADRE NO ESTABA PRESENTE).

N: NO PUEDO (PUEDO) MÁS. CELADO (CERRADO)

I: ¿NO PUEDES MÁS?

N: NO, NO PUDE MÁS. ORA SÍ PUDE, TÁPALO...NO PUEDO (PUEDO).
(HABÍA LOGRADO ABRIRLO Y PRETENDÍA CERRARLO DE NUEVO)

I: YO TE LO CIERRO AHORA.

N: ORITA YO LO CIELO (CIERRO)

I: ¿TÚ QUIERES CERRARLO?

N: ORITA YO LO CIELO...PORQUE TÚ ESTÁS ESQUIBIENDO (ESCRIBIENDO).

NO SÓLO NOS ENCONTRAMOS FRENTE A UN PRESENTE QUE INDICA ACCIÓN INMEDIATA POSTERIOR, SINO QUE LA POSTERIORIDAD ESTÁ INDICADA LINGÜÍSTICAMENTE POR EL ADVERBIO "ORITA". ADEMÁS, EL VERBO + GERUNDIO QUE SIGUE AL USO DEL PRESENTE -PORQUE TÚ ESTÁS ESCRIBIENDO- INDICA UNA RELACIÓN DE SIMULTANEIDAD ENTRE LA ACCIÓN DE CERRAR Y ESCRIBIR. ESTA SIMULTANEIDAD DE ACCIONES NO PUEDE SER LLEVADA A CABO POR LA MISMA PERSONA. AQUÍ SE EVIDENCIA UNA CONSTRUCCIÓN POR PARTE DE LA NIÑA DE ACCIONES NO EFECTUADAS, SINO POSIBLES, Y CONSTRUYE ADEMÁS UNA RELACIÓN DE CAUSALIDAD QUE PUEDE SER INTERPRETADA COMO "NO PUEDES CERRARLO TÚ PORQUE ESTÁS ESCRIBIENDO".

EN LAS PRIMERAS SESIONES, LA FRECUENCIA DE APARICIÓN DE INTERVENCIONES COMPUESTAS SE CONCENTRAN EN LAS YUXTAPOSICIONES. LUEGO APARECEN LAS COORDINACIONES Y SUBORDINACIONES.

LA YUXTAPOSICIÓN DE FORMAS VERBALES EN LA PRODUCCIÓN DE LOS DOS SUJETOS SE CARACTERIZARON EN ESTAS PRIMERAS SESIONES POR UNA YUXTAPOSICIÓN DE ACCIONES. LAS PRIMERAS SUBORDINACIONES Y COORDINACIONES CONSISTIERON TAMBIÉN EN YUXTAPOSICIONES DE ACCIONES: "YO HICE ESTA MUÑEQUITA Y ESA MUÑEQUITA YO LA HICE TAMBIÉN" (EXPRE_ PRESIÓN DE LA NIÑA EN LA SESIÓN 6). SIN EMBARGO HUBO YUXTAPOSI_ CIONES QUE INDICAN CIERTA RELACIÓN: "YO NO TOMÉ, QUIEYO (QUIERO) AYIA (AGUA) DE SANDÍA", PODRÍA SER TRADUCIDA COMO "YO NO TOMÉ, POR ESO QUIERO AGUA DE SANDÍA".

SIN EMBARGO, NO TODOS LOS INTENTOS DE SUBORDINACIÓN Y COOR_ DINACIÓN DE ORACIONES TENÍAN SENTIDO DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ADULTO. EN LA SESIÓN 5, DONDE APARECEN POR PRIMERA VEZ SUBORDINA_ CIONES EN LA PRODUCCIÓN DEL NIÑO, ENCONTRAMOS LA SIGUIENTE EXPRE_ SIÓN:

N: YO SÍ SÉ, YO SÍ SÉ, POQUE (PORQUE) YO SI MI (ME) MUDÉ, POQUE (PORQUE) PAPITO ¡PAP! DOGO (?) PACA (!) PAPITO YA SE CAYÓ, SE CAYÓ.

(PREVIAMENTE HABÍA DISCUTIDO CON LA INVESTIGADORA ACERCA DE QUIÉN SABÍA QUÉ ERAN LOS BOTONES DE LA GRABADORA).

NO OBSTANTE, EN ESTA MISMA SESIÓN SE PRESENTARON SUBORDINA_ CIONES Y COORDINACIONES DE FORMAS VERBALES EN EL ÚNICO RELATO QUE ENCONTRAMOS EN TODAS LAS SESIONES.

M: CUÉNTALE A D. DEL PERIQUITO.

N: Co' se ñAMA (LLAMA) E PEICO (EL PERICO).

M: DÍLE A D. DÓNDE ESTABA EL PERIQUITO.

N: ¿DONE (DÓNDE) 'STABA A PERIQUITO? YO AHÍ...AH...AH...POR AQUÍ 'STÁ YO HICE ASÍ A PERICO Y VÍ ESE MI...SIQUITO, BUCA A COCINA ESTE CA...POQUE COMIÓ PARA ALLÁ ASEQUE QUIIPÓ.

APARENTEMENTE EL NIÑO QUERÍA NARRAR UNA SERIE DE ACCIONES EN RELACIÓN AL PERICO, PERO SUS MEDIOS LINGÜÍSTICOS NO SE LO PERMI_ TIERON. (LA MADRE NOS ACLARÓ QUE UN PERIQUITO SE HABÍA POSADO EN UNA DE LAS VENTANAS DE LA CASA Y QUE EL NIÑO HABÍA IDO A LA COCINA A BUS_ CAR PAN PARA ÉL. EL PERIQUITO SE ESCAPÓ Y EL NIÑO NO PUDO DÁRSELO.

ES DIFÍCIL ASEGURAR EN ESTE CASO SI LA CAPACIDAD COGNITIVA DE ESTABLECER RELACIONES ENTRE ACCIONES ES ANTERIOR A SU CAPACIDAD DE DESCRIPCIÓN VERBAL. SIN EMBARGO, ESTOS DATOS SÍ NOS PERMITEN AFIRMAR QUE INDEPENDIEMENTE DE LAS PROPORCIONES, LOS PRESENTES SON CUALITATIVAMENTE DIFERENTES A LO LARGO DE LAS SESIONES.

ELLO SUGIERE UNA EVOLUCIÓN (LA CUAL NO NOS ATREVEMOS A AFIRMAR DEBIDO A LAS BAJAS PROPORCIONES DE LAS INTERVENCIONES COMPUESTAS): LAS YUXTAPOSICIONES SE DAN EN LAS PRIMERAS SESIONES ENTRE UN IMPERATIVO Y UN INDICATIVO:

- "MILA (MIRA), A PITÍ (LA PRENDÍ)". (NIÑO EN LA PRIMERA SESIÓN).
- "A TITO (PERRITO) MINA (MIRA) SE HACE PIPÍ". (LA NIÑA EN LA PRIMERA SESIÓN).

POSTERIORMENTE, EN LAS SESIONES DEL NIÑO Y DE LA NIÑA, LAS YUXTAPOSICIONES SE EFECTÚAN CON NUEVOS VERBOS QUE ESTÁN SIENDO ADQUIRIDOS: "ESTÁ CONIDA (ESCONDIDA), BÚCALA (BÚSCALA)". O BIEN: "¡QUÍTATE UVI, DÁMELO UVI, DÁMELO". LAS ORACIONES ESTABLECEN CONEXIONES ENTRE ACCIONES QUE ANTES APARECÍAN SOLAMENTE EN YUXTAPOSICIONES Y, EN ALGUNOS CASOS, LAS ORACIONES ESTABLECEN RELACIONES DE CARÁCTER PROBABLEMENTE CAUSAL, COMO EN ALGUNOS DE LOS EJEMPLOS EXPUESTOS EN PÁRRAFOS ANTERIORES.

AHORA BIEN, LA PRESENCIA DE SUBORDINACIONES NO NOS GARANTIZAN QUE TALES RELACIONES NO HAYAN SIDO PERCIBIDAS POR EL NIÑO PREVIAMENTE, PERO QUE CARECÍA DE LOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS PARA EXPRESARLAS.

NO OBSTANTE, EN LAS ÚLTIMAS SESIONES LA PRESENCIA DE INTERVENCIONES COMPUESTAS -COORDINADAS Y SUBORDINADAS-, EN DONDE LINGÜÍSTICAMENTE SE EXPRESAN RELACIONES DE CONTRASTES TEMPORALES, NO SÓLO INDICAN QUE EL ORDEN DE LAS ACCIONES SE EXPRESAN VERBALMENTE DE ACUERDO AL ORDEN DE LOS EVENTOS, SINO QUE PERMITEN SUPONER QUE NO HAY ÚNICAMENTE UNA META DE YUXTAPOSICIÓN EN LAS DESCRIPCIONES DE LOS NIÑOS Y QUE LOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS QUE PARTICIPAN SON MUCHO MÁS COMPLEJOS.

ELLO NOS REMITE AL ANÁLISIS DE LOS MOMENTOS EN QUE LOS VERBOS SON UTILIZADOS POR LOS SUJETOS. DICHO ANÁLISIS PERMITIRÁ ESTABLECER SI LAS RELACIONES TEMPORALES QUE EXPRESA EL NIÑO, SON DIFERENTES A LAS DEL ADULTO EN TÉRMINOS DE LOS TRES MOMENTOS DE REICHENBACH (DEL HABLA, DEL EVENTO Y DE REFERENCIA).

DE LOS DATOS SE PUEDE DEDUCIR QUE LOS MOMENTOS QUE SE EXPRESAN EN EL HABLA DEL NIÑO EN LAS PRIMERAS SESIONES SON EL DEL HABLA Y EL MOMENTO DE LA ACCIÓN. EL USO DEL PRESENTE Y VERBO + INFINITIVO, EN UNA DIVERSIDAD MAYOR DE MOMENTOS EN RELACIÓN CON EL PRETÉRITO, PUEDE SUGERIR QUE ESTOS TIEMPOS POSEEN UNA FLEXIBILIDAD LINGÜÍSTICA QUE LOS PRETÉRITOS NO POSEEN, PUESTO QUE ÉSTE SÓLO SE APLICA EN ACCIONES ANTERIORES, Y QUE EL NIÑO SE APROPIA ESTAS CUALIDADES DESDE EL PRINCIPIO. A PESAR DE QUE EN MUCHOS CASOS QUIZÁ NO QUIERA DECIR LO QUE HA ENTENDIDO EL ADULTO, SU FLEXIBILIDAD PERMITE UNA POSIBILIDAD DE COMUNICACIÓN.

PARA AFIRMAR ESTO NOS BASAMOS EN QUE TANTO EL PRESENTE COMO VERBO + INFINITIVO -POR MÁΣ QUE ESTA ÚLTIMA FORMA PUEDE CORRERESPONDER AL PRESENTE- TIENDEN A USARSE, LO MISMO EN ACCIONES INMEDIATAMENTE POSTERIORES, COMO SIMULTÁNEAS AL ENUNCIADO, AUNQUE EL PRIMERO SE APLICA PARA NOCIONES DE INTEMPORALIDAD ("ES AZUL"). POR SUPUESTO, Y ESTO DEBE TENERSE MUY PRESENTE, LOS MOMENTOS FUERON CATEGORIZADOS EN FUNCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE LA INVESTIGADORA. QUEDA LA POSIBILIDAD DE QUE LAS INTENCIONES DEL NIÑO Y DE LA NIÑA HAYAN SIDO OTRAS. NO OSBTANTE, LA SISTEMATICIDAD DE LOS CONTEXTOS EN QUE SE APLICA ES LA QUE PERMITE HACER ESTAS INTERPRETACIONES.

POR OTRA PARTE, ES PRECISO RECORDAR QUE SMITH (OP.CIT.) PROPUSO QUE LOS NIÑOS PASAN POR ETAPAS EN LAS QUE VAN INCLUYENDO LOS TRES MOMENTOS DE REICHENBACH EN SUS EXPRESIONES TEMPORALES DE UNA MANERA PAULATINA. ES DECIR, EN LAS PRIMERAS ETAPAS LOS NIÑOS SÓLO CONTEMPLAN EL MOMENTO DEL HABLA Y DEL EVENTO. SIN EMBARGO, LOS RESULTADOS SUGIEREN INDICIOS DE LA INCLUSIÓN DE ESTOS MOMENTOS DESDE LOS PRIMEROS TRES AÑOS DE LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA.

EN LAS PRIMERAS SESIONES DEL NIÑO ERA FRECUENTE QUE EL ENUNCIADO FUERA SIMULTÁNEO A LA ACCIÓN, COMO SI LAS EXPRESIONES VERBALES FUERAN PARTE DE ELLA. EN EL SIGUIENTE EJEMPLO PODEMOS VER ESTA TENDENCIA.

EL CONTEXTO CONSISTIÓ EN QUE EL NIÑO Y LA INVESTIGADORA ESTABAN EN LA HABITACIÓN DE ÉL, CUYA BICICLETA SE ENCONTRABA RECARGADA EN LA PARED, ABAJO DEL CONMUTADOR DE LA LUZ. EL NIÑO SUBIÓ A LA BICICLETA PARA ALCANZARLO, Y AL MISMO TIEMPO SE EXPRESABA ASÍ:

N: AY LALE LALE (AY EL ALE, EL ALE)

AY AY LALE

A QUICAR

AY, NO BEO (PUEDO), NO BEO (PUEDO)

AY, NO BEO, NO BEO, NO BEO

AY NO. ASÍ, ASÍ

ASÍ NOLA, ASÍ ASÍ

A O ASÍ AY AY OLA

BOSI OLA, BOSI OLA

AVA.. ¡AVATA! (¡AGUANTA!). (SE EXPRESABA ASÍ PARA QUE LA INVESTIGADORA LO DETUVIERA, JUSTO ANTES DE CAERSE DE LA BICICLETA)

DURANTE TODOS ESTOS ENUNCIADOS EL NIÑO NO ESPERABA RESPUESTA DE SU INTERLOCUTORA, SINO QUE AL MISMO TIEMPO HABLABA Y ACTUABA. NOS ATREVEMOS A AFIRMAR QUE LOS PRIMEROS PERÍODOS DE ADQUISICIÓN DE LOS VERBOS CONSISTEN EN EXPRESIONES QUE ACOMPAÑAN LA ACCIÓN, A DIFERENCIA DEL USO DE LOS VERBOS EN EL ADULTO. EN UN ESTUDIO HECHO CON ESTE MISMO NIÑO CUANDO TENÍA UN AÑO TRES MESES, ERA FRECUENTE QUE USARA EXPRESIONES QUE ACOMPAÑABAN A LA ACCIÓN. ("AY TITO, AY TITO", AL MISMO TIEMPO QUE TRATABA DE ALCANZAR UN JUGUETITO).

AUNQUE NO PODEMOS BASARNOS EN ESTOS DATOS PORQUE NO REALIZAMOS ENTONCES UN ANÁLISIS EN FUNCIÓN DE LOS TRES MOMENTOS DE REICHENBACH, SÍ NOS OFRECEN INDICIOS ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EVOLUCIÓN DE LA ADQUISICIÓN DEL TIEMPO VERBAL COMO EXPRESIÓN DE IC

TICA. EN LA PRIMERA SESIÓN DEL NIÑO HABÍA, TANTO EXPRESIONES QUE ACOMPAÑABAN LA ACCIÓN SIN APARENTE INTERÉS EN RESPUESTAS POR PARTE DE SU INTERLOCUTOR, COMO EXPRESIONES QUE DEMANDABAN ACCIONES DE OTROS, HACIENDO USO DEL IMPERATIVO.

NO QUEREMOS SEÑALAR CON ESTO, QUE EL USO DE LOS IMPERATIVOS ESTUVIERA AUSENTE DURANTE LOS PRIMEROS PERÍODOS. MÁS BIEN ERAN LAS ÚNICAS EXPRESIONES VERBALES QUE REALMENTE LO PARECÍAN, EN EL SENTIDO DE SOLICITAR ACCIONES POR PARTE DE OTROS.

EN EL ESTUDIO PRESENTE PODEMOS DECIR QUE, DE ACUERDO A LOS HALLAZGOS DE SMITH, EXISTE LA UTILIZACIÓN DE DOS DE LOS MOMENTOS DE REICHENBACH POR PARTE DE LOS NIÑOS EN SUS ETAPAS INICIALES DE LA ADQUISICIÓN DEL TIEMPO VERBAL, PERO SÓLO EN LAS PRIMERAS SESIONES. EN ESTAS, EN AMBOS NIÑOS SE RELACIONA EL MOMENTO DEL HABLA CON EL DEL EVENTO O ACCIÓN ANTERIOR, POSTERIOR O SIMULTÁNEA. PODEMOS OBSERVAR QUE EL USO DEL PRETÉRITO EN EL NIÑO, POR LO QUE SE REFIERE AL MOMENTO DE LA ACCIÓN, SE DESPLAZA DE LAS DESCRIPCIONES DE ACCIONES INMEDIATAMENTE ANTERIORES A MEDIATAS ANTERIORES. ESTO ÚLTIMO APARECE EN LA NIÑA DESDE LA PRIMERA SESIÓN:

I: MARIANA, ¿Y QUIÉN TE COMPRÓ ESE VESTIDO?

N: COPÓ MAMÁ PASHO. (LO COMPRÓ LA MAMÁ EN EL PALACIO DE HIERRO).

TAL DIFERENCIA ENTRE LOS NIÑOS PUEDE CONFIRMAR QUE NOS ENCONTRAMOS FRENTE A NIVELES DE DESARROLLO DISTINTOS EN AMBOS SUJETOS. SIN EMBARGO COMPARTEN QUE, TANTO EN LA PRIMERA SESIÓN DE LA NIÑA, COMO EN LA SESIÓN 5 DEL NIÑO, LOS TÓPICOS ACERCA DE ACCIONES MEDIATAMENTE ANTERIORES LOS INICIÓ EL HABLANTE ADULTO. NO FUERON RESULTADO DE PRODUCCIONES ESPONTÁNEAS DE LOS SUJETOS. VEREMOS ESTO CON MÁS DETALLE EN LA SECCIÓN QUE CORRESPONDE A LA DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS DÍADAS.

EN CUANTO AL USO DEL PRESENTE, AMBOS NIÑOS LO APLICAN DE MODO PRIMORDIAL A ACCIONES INMEDIATAMENTE POSTERIORES O SIMULTÁNEAS AL ENUNCIADO. LA POSTERIORIDAD Y SIMULTANEIDAD DIFIEREN DE UNA SESIÓN A OTRA, NO SÓLO EN LA FORMA DE DESCRIBIR LA POSTERIORIDAD DE LAS ACCIONES DE OTROS EN FUNCIÓN DE LAS DEMANDAS DE LOS NIÑOS -DEL IMPERA

TIVO AL INDICATIVO-, SINO QUE LA RELACIÓN CON LO POSTERIOR VARÍA CUALITATIVAMENTE.

EN LA MEDIDA EN QUE EL VERBO + INFINITIVO PUEDE SER CODIFICADO SINTÁCTICAMENTE EN FUNCIÓN DEL VERBO AUXILIAR (VOY A SALIR), EN TODOS LOS CASOS PUEDE CONSIDERARSE COMO PRESENTE DEL INDICATIVO. PREFERIMOS CODIFICARLA COMO VERBO + INFINITIVO PARA PODER DETECTAR LAS DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS CON LAS QUE EL NIÑO EXPRESA LAS ACCIONES. SINTÁCTICAMENTE HABLANDO, EL USO DEL VERBO AUXILIAR + INFINITIVO, REFLEJA MAYOR COMPLEJIDAD QUE EL USO DE VERBOS AISLADOS. RECUÉRDESE QUE EL VERBO + INFINITIVO Y EL VERBO + GERUNDIO -VERBO AUXILIAR + VERBO EN GERUNDIO-, AL IGUAL QUE OTRAS FORMAS COMPUESTAS DE LOS VERBOS -EL COPRETÉRITO-, NO SE PRESENTAN DESDE LAS PRIMERAS SESIONES.

EN LO QUE SE REFIERE A LOS TIEMPOS CODIFICADOS COMO PRESENTE DE INDICATIVO, SU USO PARA DESCRIBIR ACCIONES INMEDIATAMENTE POSTERIORES SE LIMITABA A MANDATOS AISLADOS DE OTRAS ACCIONES. EN LAS ÚLTIMAS SESIONES, CON LA PRESENCIA DE COORDINACIONES Y SUBORDINACIONES DE FORMAS VERBALES, SE ESTABLECEN RELACIONES TEMPORALES ENTRE VERBOS QUE NO SE LIMITAN A UNA DESCRIPCIÓN ASPECTUAL, EN LA MEDIDA EN QUE SE ESTABLECEN CONEXIONES DE ANTES Y DESPUÉS, QUE SI BIEN PUEDEN SER DESCRIPCIONES DE ORDEN MÁS QUE DE TIEMPO, ALGUNOS EJEMPLOS INDICAN QUE A VECES SE PUEDEN EXTRAER INTENCIONES DE RELACIONES DE CARÁCTER CAUSAL POR PARTE DE LOS DOS NIÑOS.

ES EVIDENTE QUE ESTA CAUSALIDAD NO REBASA LO PERCEPTIVO EN FUNCIÓN DE ACCIONES INMEDIATAS EN EL CONTEXTO. SIN EMBARGO, AUN QUE NOS BASÁRAMOS EN LA FRECUENCIA DE USO, LOS SIGUIENTES EJEMPLOS NO SERÍAN VÁLIDOS, PERO SÍ NOS INDICARÍAN QUE AÚN EL ESTABLECIMIENTO DE LAS CONEXIONES TEMPORALES COMPLEJAS SE PRESENTAN CON BAJA FRECUENCIA. ELLO PUEDE SUGERIR QUE UNA VEZ ADQUIRIDA UNA ESTRUCTURA, SU USO DEPENDE DEL CONTEXTO, SOBRE TODO, SI SE PRESENTA EN UNA SESIÓN, NO LO HACE EN LA SIGUIENTE Y REAPARECE POSTERIORMENTE EN CONSTRUCCIONES MÁS COMPLEJAS QUE LA PRIMERA.

LOS EJEMPLOS A QUE NOS REFERIMOS REFLEJAN CONEXIONES TEMPORALES DE CARÁCTER DE SUCESIÓN DE ACCIONES Y DE RELACIÓN CAUSAL ENTRE ELLAS. RECUÉRDENSE QUE, CONFORME A LA TEORÍA PIAGETIANA, LA CAUSALIDAD Y EL TIEMPO FÍSICO CONSISTEN EN COORDINACIONES DE ACCIONES CUYA RELACIÓN NO ES EVIDENTE A NIVEL PERCEPTIVO, SINO QUE DEBE SER ELABORADO POR EL SUJETO. CUANDO EL NIÑO DICE (ÁLEJANDRO, SESIÓN 11, EDAD DOS AÑOS NUEVE MESES): "MIRA, ME QUITÉ POQUITO Y ME LO PUSE" (SE HABÍA SACADO UN POCO EL ZAPATO Y LUEGO VOLVIÓ A COLOCÁRSELO). LO DIJO EN EL ORDEN EN QUE OCURRIERON LAS ACCIONES), ESTÁ EXPRESANDO RELACIONES DE SUCESIÓN QUE NO NECESARIAMENTE INDICAN ORDEN TEMPORAL. SIN EMBARGO, SE PRESENTAN INTENTOS DE CONECTAR LINGÜÍSTICAMENTE EVENTOS EN EL ORDEN EN QUE OCURRIERON.

ESTA RELACIÓN ENTRE ACCIONES INDICAN QUE EL NIÑO EXPRESA LINGÜÍSTICAMENTE UNA PERCEPCIÓN DE SUCESIONES QUE, AÚN BASADOS EN LO INTUITIVO, ES DECIR, EN LA PERCEPCIÓN MÁS QUE EN OPERACIONES COGNITIVAS (PIAGET, 1978 B), EL NIÑO ES CAPAZ DE PERCATARSE Y DE COORDINAR -SI VALE EL TÉRMINO- INTUITIVAMENTE LAS ACCIONES. DICHA COORDINACIÓN SUGIERE QUE EN LAS ÚLTIMAS SESIONES, LOS NIÑOS PUEDEN UTILIZAR LOS VERBOS PARA ESTABLECER UNA RELACIÓN ENTRE ACCIONES COMO LO HARÍA EL ADULTO, AUNQUE BASADO EN LA PERCEPCIÓN INMEDIATA.

EL SIGUIENTE EJEMPLO REVELA ALGUNAS COMPLEJIDADES QUE SE EXPRESAN EN CONEXIONES LINGÜÍSTICAS:

M: SÍ, PORQUE M, PRIMERO LLORABA Y LLORABA QUE SE QUERÍA VENIR A LA CASA, LUEGO YO LA TRAJE NO (...) SE DURMIÓ UN RATITO Y DESPERTÓ (...) SE LEVANTÓ AL CUARTO PARA LAS NUEVE, NI SIQUIERA DORMÍ MUCHO, IMAGÍNALE ENTONCES CON LO DEL TEMBLOR ESTE...QUE DEL SÁBADO...SÍ DEL SÁBADO...

N: YO TAMBIÉN (TAMBIÉN) PONLE PON NUMERO (?)

M: A LAS ONCE DESPERTÓ OTRA VEZ.

N: ¿EL TEMBLOR?

M: SÍ, OTRA VEZ EL TEMBLOR. ¿TE ACUERDAS?

N: ME DESPERTÓ EL TEMBLOR Y YO DIJE ¿QUÉ SERÁ?

I: ¿DIJISTE?

M: A VER...

N: YO ESTABA DICHIENDO ¿QUÉ SERÁ?

(LA MADRE VIO ENTONCES UNO DE LOS LIBROS DE LA NIÑA Y DIJO:)

M: ¡QUÉ BONITO ESTE CUENTO, MI AMOR. ¿TIENES MUCHOS CUENTOS PARA PINTAR, MI AMOR?

AQUÍ CAMBIÓ LA SECUENCIA DEL DIÁLOGO.

AUNQUE ESTE EJEMPLO NO CORRESPONDE A NINGUNA DE LAS SESIONES INCLUIDAS, NOS SIRVE PARA FUNDAMENTAR LA FORMA PROGRESIVA EN QUE SE ADQUIEREN LOS TIEMPOS. EN ESTE CONTEXTO FUE QUE SE DIO EL ÚNICO FUTURO SIMPLE (SERÁ), PERO ES UN FUTURO EN RELACIÓN A UN MOMENTO DE REFERENCIA PREVIO AL DEL HABLA, EXPRESADO EN LA ANTERIORIDAD AL MOMENTO DEL EVENTO (EL TEMBLOR) CON EL PRETÉRITO (Y YO DIJE), O CON UN VERBO + GERUNDIO (ESTABA DICHIENDO), COMO UNA DESCRIPCIÓN ASPECTUAL DE UNA SITUACIÓN PASADA.

VEAMOS QUE EN ESTE EJEMPLO SE PRESENTAN LOS TRES MOMENTOS. SI LA ADQUISICIÓN SE ESTABLECE EN FUNCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO, TAL AFIRMACIÓN SERÍA EXTEMPORÁNEA. NO OBSTANTE, SI NOS BASAMOS EN EL HECHO DE QUE EL CONTEXTO DETERMINA EN PARTE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA CONVERSACIÓN, Y QUE EL NIÑO NO PUEDE PRODUCIR ESPONTÁNEAMENTE EXPRESIONES NO ESCUCHADAS CON ANTERIORIDAD QUE PUEDAN SER ATRIBUIDAS A UNA REPRODUCCIÓN, PODEMOS DECIR QUE EL NIÑO PRODUCE CONSTRUCCIONES EN QUE SE ESTABLECEN RELACIONES TEMPORALES NO PERCIBIDAS DIRECTAMENTE, EN DONDE HAY UNA APARENTE RECONSTRUCCIÓN DE UN SUCESO ANTERIOR.

QUEDA LA POSIBILIDAD DE QUE ESTA RELACIÓN SEA DETERMINADA POR REPRODUCCIONES DE EXPRESIONES EN SITUACIONES DIFERENTES A LAS DEL REGISTRO, ES DECIR, QUE ALGUIEN HAYA EXPRESADO LO MISMO EN OTRO MOMENTO Y LA NIÑA LO APLICÓ EN UNA SITUACIÓN CONVERSACIONAL ADECUADA PARA EL ADULTO. LA MADRE NO LE HABLABA A ELLA Y SIN EMBARGO INTERVINO.

LO INTERESANTE ES QUE, AÚN EN ESTA CONSTRUCCIÓN, EL TÓPICO FUE EXPUESTO POR LA MADRE. LA NIÑA, EN ESTE CONTEXTO POR LO MENOS, NO LO PRODUJO ESPONTÁNEAMENTE, SINO QUE DE UNA FORMA U OTRA SE ENCONTRABA PRESENTE EN EL CONTEXTO LINGÜÍSTICO PROPORCIONADO POR LA MADRE.

LA PRESENCIA DE LOS TRES MOMENTOS QUEDA EXPRESADA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA NIÑA CON: "CUANDO SE TERMINE, CUANDO SE ACABE..." ESTÁ LINGÜÍSTICAMENTE PROPORCIONANDO MOMENTOS DE REFERENCIA, EN FUNCIÓN DEL CUAL, ESTABLECE CONEXIONES ENTRE EVENTOS.

EN LAS CONSTRUCCIONES DE TIEMPO SE EVIDENCIA UNA CIERTA AUSENCIA DE EGOCENTRISMO PARA UBICAR AL OYENTE EN SUS INTENCIONES COMUNICATIVAS. DICHA AUSENCIA SE EVIDENCIA ADEMÁS EN LA CAPACIDAD PARA DAR INSTRUCCIONES. POR EJEMPLO, EL NIÑO DE LA SESIÓN 12 -NO INCLUIDA EN EL ANÁLISIS CUANTITATIVO- SE COLOCA LINGÜÍSTICAMENTE EN EL LUGAR DEL OYENTE Y DESCRIBE SUS PROPIAS ACCIONES EN SEGUNDA PERSONA.

EL NIÑO PREGUNTÓ A LA INVESTIGADORA SI SABÍA DAR LA VUELTA DE MAROMA Y LUEGO PROCEDIÓ A INDICARLE CÓMO SE HACÍA.

N: YA VISTE MADOMA (MAROMA), Y LUEGO ASÍ SE HACE, Y LUEGO ¿PONES AHÍ TU MANITA? PON OTRA AHÍ, PO (PON) OTRA (OTRA) AHÍ, PON BOLA (NOMBRE DE LA INVESTIGADORA) AHÍ, AHÍ Y YA QUE VUÁ (VOY A) BAJÁ (BAJAR) POR AQUÍ, Y VUELVES A SUBIRTE AQUÍ OTRA VEZ, Y VUELVES Y TE HACES PARA ABAJO, ASÍ COMO YO (...), LUEGO TE PUEDES AGALAL (AGARRAR), POQUE (PORQUE) TÚ YA ESTÁS GATOTOTOTA (GRANDOTOTA), NO PASES ASÍ (...). (EDAD: DOS AÑOS, DIEZ MESES).

OBSERVAMOS UNA UBICACIÓN DEL AGENTE QUE REALIZA LA ACCIÓN, EN FUNCIÓN DE DESCRIBIR POR MEDIO DE LA SEGUNDA PERSONA. ADEMÁS, NOS PERCATAMOS DE ORACIONES COMPUESTAS QUE EXPRESAN SUCESIÓN DE ACCIONES CON "Y LUEGO", O BIEN ORACIONES QUE EXPRESAN UNA RELACIÓN CAUSAL ENTRE EL TAMAÑO DE LA INVESTIGADORA (TÚ PUEDES PORQUE ESTÁS GRANDOTA) POR MEDIO DEL SUBORDINANTE "PORQUE" Y LA ACCIÓN DE LA VUELTA DE LA MAROMA.

LO IMPORTANTE ES QUE AÚN CON LA PRESENCIA DE YUXTAPOSICIÓN DE VERBOS SIN NINGÚN NEXO COORDINANTE O SUBORDINANTE, Y ANTES DE APARECER LAS PRIMERAS SUBORDINACIONES Y COORDINACIONES, PARECE QUE EL NIÑO HACE INTENTOS DE ESTABLECER CONEXIONES ENTRE ACCIONES NO PRESENTES EN EL CONTEXTO.

PODRÍA ARGUMENTARSE QUE LA AUSENCIA DE SUBORDINACIONES Y COORDINACIONES EN LAS SESIONES EN QUE NO APARECEN, PUDO DEBERSE AL CONTEXTO MÁS QUE A UNA AUSENCIA EN EL REPERTORIO LINGÜÍSTICO DEL NIÑO. A ELLO CONTRAARGUMENTARÍAMOS QUE LO QUE NOS INTERESA ES DETERMINAR LA MANERA EN QUE LINGÜÍSTICAMENTE EL NIÑO ESTABLECE RELACIONES ENTRE EVENTOS, Y QUE ANTES DE LA TERCERA SESIÓN DEL NIÑO Y DE LA NIÑA, TALES CONEXIONES SE INTUYEN A TRAVÉS DE LAS YUXTAPOSICIONES Y SE EXPRESAN EN EL ORDEN DE LOS EVENTOS.

EN RESUMEN, ESTOS DATOS NOS SUGIEREN UNA SERIE DE ETAPAS PROGRESIVAS EN CUANTO A LA APROXIMACIÓN DE LAS FORMAS LINGÜÍSTICAS DE VERBOS EN ESPAÑOL COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO.

EN PRIMER LUGAR, LOS NIÑOS UTILIZAN LOS VERBOS PARA DESCRIBIR ACCIONES INMEDIATAS O SIMULTÁNEAS AL ENUNCIADO, PARA ELLO UTILIZAN PREDOMINANTEMENTE EL PRESENTE. LUEGO, EL NIÑO GENERALIZA EL USO DEL PRESENTE E INCLUYE OTROS VERBOS PARA DESCRIBIR ACCIONES QUE EN PRINCIPIO ERAN DESCRITAS CON EL IMPERATIVO. CON EL USO DEL PRETÉRITO PARA DESCRIBIR UNA ACCIÓN ANTERIOR, NOS ASEGURA LA RELACIÓN DEL MOMENTO DEL HABLA CON EL DE LA ACCIÓN. FINALMENTE, EN LAS ÚLTIMAS SESIONES LA PRESENCIA DE COORDINACIONES Y SUBORDINACIONES, DONDE LOS VERBOS EXPRESAN SUCESIÓN DE ACCIÓN Y CONTRASTES VERBALES, SUGIERE LOS INICIOS DE LA INCLUSIÓN DEL MOMENTO DE REFERENCIA.

APARENTEMENTE EL ORDEN ES: 1) DESCRIPCIÓN DE EVENTOS AISLADOS SIN INTENCIÓN DE DESCRIBIR RELACIONES ENTRE ELLOS. 2) DESCRIPCIÓN DE EVENTOS RELACIONADOS SIN UTILIZAR CONECTIVOS LINGÜÍSTICOS ENTRE LAS FORMAS VERBALES EXPRESADAS. 3) DESCRIPCIÓN DE EVENTOS SUCESIVOS -EN TÉRMINOS DE ORDEN, NO DE RELACIÓN CAUSAL- UTILIZANDO NEXOS COORDINANTES, Y 4) DESCRIPCIÓN DE EVENTOS RELACIONADOS COMO ANTECEDENTE Y CONSECUENTE POR MEDIO DE SUBORDINANTES.

NOS INCLINARÍAMOS A PENSAR QUE LAS COORDINACIONES SON MÁS SENCILLAS GRAMATICALMENTE PARA AMBOS SUJETOS, PUES APARECEN ANTES QUE LAS SUBORDINACIONES. NOS PARECERÍA LÓGICO, EN LA MEDIDA EN QUE LAS COORDINACIONES SE HACEN CON ORACIONES QUE INICIALMENTE SE YUXTAPONEN, MIENTRAS LAS SUBORDINACIONES SUPONEN RELACIONES QUE VAN MÁS ALLÁ DE LAS DESCRIPCIONES DE DOS ACCIONES AISLADAS QUE PUEDEN SER DESCRITAS GRAMATICALMENTE. ESTO REFLEJA ACTIVIDAD COMO SUJETO QUE ADQUIERE CONOCIMIENTO POR PARTE DE LOS NIÑOS. DICHA ACTIVIDAD RADICA EN QUE LOS VERBOS TIENEN UNA FUNCIÓN QUE DEPENDE DE LAS CONSTRUCCIONES DEL SUJETO. ES ASÍ COMO LAS PALABRAS EN GENERAL SON PARTE DE LA ACCIÓN, LUEGO SIRVEN PARA DESCRIBIR ACCIONES AISLADAS PARA MÁS TARDE ADQUIRIR LA FUNCIÓN LINGÜÍSTICA DE EXPRESAR RELACIONES ENTRE ESTAS ACCIONES. ASIMISMO, LA APROPIACIÓN DE LAS PARTICULARIDADES LINGÜÍSTICAS DE LOS TIEMPOS VERBALES EN FUNCIÓN DE LOS TRES MOMENTOS DEL HABLA, DEL EVENTO Y LA REFERENCIA, SE PRESENTAN DE MODO PAULATINO EN DONDE ORIGINALMENTE SE CONTEMPLAN DOS DE ESTOS MOMENTOS Y POSTERIORMENTE SE MANIFIESTAN INDICIOS DE INCLUSIÓN DEL TERCERO (REFERENCIA).

ESTOS RESULTADOS NO POSEEN NINGÚN GRADO DE GENERALIDAD, DADO EL REDUCIDO NÚMERO DE SUJETOS. SIN EMBARGO, SU CARÁCTER HEURÍSTICO NOS PROPORCIONA OBSERVABLES QUE NOS CONDUCIRÁN A BUSCAR GENERALIDADES.

PROCEDAMOS A ANALIZAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INTERACCIÓN EN DONDE LA MADRE PROPORCIONA EN GRAN MEDIDA EL OBJETO LINGÜÍSTICO DEL QUE EL NIÑO DEBERÁ APROPIARSE.

4.2.2. INTERACCION VERBAL MADRE-HIJO (A).

LOS DATOS QUE PROPORCIONAN LA PRODUCCIÓN DE AMBAS DÍADAS FUNDAMENTAN UNA DE NUESTRAS HIPÓTESIS DIRECTRICES: LOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS PROPORCIONADOS POR LA MADRE CUANDO SE DIRIGE A SU HIJO, ESTÁN DETERMINADOS EN PARTE POR LA CAPACIDAD LINGÜÍSTICA DEL NIÑO O DE LA NIÑA.

ELLO DEMUESTRA QUE LA MADRE COMO SUJETO QUE SE ENFRENTA AL LENGUAJE DE SU HIJO COMO OBJETO, CONSTRUYE IDEAS E HIPÓTESIS ACERCA DE LAS CAPACIDADES DE SU NIÑO O NIÑA QUE LA CONDUCEN A PRODUCIR DETERMINADAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS Y NO OTRAS.

EL USO PREDOMINANTE DEL PRESENTE Y DEL INDICATIVO, ASÍ COMO EL ORDEN DE FRECUENCIA DE USO OCUPADO EN SEGUNDO Y TERCER LUGAR POR EL VERBO + INFINITIVO Y EL PRETÉRITO, SON ALGUNOS DE LOS ELEMENTOS QUE APOYAN EMPÍRICAMENTE NUESTROS SUPUESTOS ORIGINALES.

EL VERBO + INFINITIVO, CUYO ORDEN EN FRECUENCIA DE USO OCUPA EL SEGUNDO LUGAR EN LAS PRIMERAS SESIONES Y PARA AMBAS MADRES, ERA USADO PARA EXPRESAR ACCIONES DE LA PROPIA MADRE SOBRE SU HIJO(A): "YA TE VOY A DAR, ESPÉRATE TANTITO". (EL NIÑO LE HABÍA PEDIDO AGUA) O BIEN, EN LA SESIÓN 9 DESCRIBÍA LA ACCIÓN DEL NIÑO: "¡AH! ¿SE LA VAS A CANTAR?".

EN LAS EXPRESIONES DE LA MADRE DIRIGIDAS A SU HIJA ERA FRECUENTE ENCONTRAR EL VERBO + INFINITIVO EXPRESANDO ACCIONES PROPIAS: "VOY A TRAER...VOY A TRAER UNAS PAPAS"; EN LA SESIÓN 8 DESCRIBE ACCIONES DE LA NIÑA: "¿QUIERES HABLAR POR TELÉFONO? ¿QUIERES HABLARLE A R.?", LA MAYORÍA DE LOS VERBOS + INFINITIVO EXPRESABAN ACCIONES PROPIAS, O DEL NIÑO, O BIEN ACCIONES CONJUNTAS: "VEN, VAMOS A PINTAR".

ESTOS HECHOS INDICAN CIERTOS CAMBIOS EN LA PRODUCCIÓN DE LA MADRE. EL USO DEL PRESENTE Y VERBO + INFINITIVO SE REFERÍAN A EVENTOS INMEDIATOS DEL AMBIENTE. ADEMÁS, LA MADRE DE LA DÍADA A-B, MOSTRÓ CAMBIOS MÁS MARCADOS EN CUANTO A LAS DEMANDAS QUE LE HACÍA A SU HIJO. EN LA SESIÓN 5 SE PRESENTARON SOLICITUDES DE ÉSTA A SU HIJO PARA QUE CONTARA EVENTOS PASADOS, COMO EL CASO DEL EJEMPLO DEL PERIQUITO DE LA P. 78. ESTAS DEMANDAS NO SE PRESENTARON EN LAS DOS SESIONES ANTERIORES. DICHO CAMBIO EN LAS PETICIONES DE LA MADRE DEMUESTRA QUE SUS EXPECTATIVAS ACERCA DE LOS AVANCES DE SU HIJO HABÍAN VARIADO, Y DICHA VARIACIÓN SE REFLEJÓ EN LAS DEMANDAS LINGÜÍSTICAS QUE ELLA LE HACÍA A SU NIÑO. NO ES CASUAL ENTONCES QUE EN LA SESIÓN 5 HUBIERA UN AUMENTO DEL PRETÉRITO EN LA FRECUENCIA DE USO DE AMBOS,

ASÍ COMO QUE LAS VARIACIONES A LO LARGO DE LAS SESIONES FUERAN PARALELAS.

UNA CARACTERÍSTICA QUE QUISIÉRAMOS SEÑALAR ES QUE AL PARECER, LA MADRE CONSTANTEMENTE ESTÁ DESCRIBIENDO LO QUE HACE SOBRE SU HIJO Y LO QUE ELLA MISMA HACE. ÉSTAS DESCRIPCIONES PARECEN SER UN ESFUERZO POR EXPONER A SU HIJO A UN LENGUAJE Y MANTENER COMUNICACIÓN CON ÉL. EL NIÑO DABA RESPUESTAS ANTE LAS EXPRESIONES DE SU MADRE, QUE ELLA TOMABA Y ESPERABA COMO SI FUERAN TURNOS EN UN DIÁLOGO.

SIN EMBARGO, LA ESPERA DE TURNOS NO PARECE SER EXCLUSIVO DE LA MADRE. EN ESTA DÍADA EN PARTICULAR (A-B), LA INVESTIGADORA SE ENCONTRÓ VARIAS VECES CON LA SIGUIENTE SITUACIÓN: CUANDO EL NIÑO SE DIRIGÍA A ELLA, ÉSTA TRATABA DE INTERVENIR LO MENOS POSIBLE MEDIANTE GESTOS O MONOSÍLABOS A LAS PRODUCCIONES QUE EL NIÑO LE DIRIGÍA. NO OBSTANTE, ÉL HACÍA DEMANDAS PERENTORIAS DE RESPUESTAS QUE CUMPLIERAN UN NIVEL DE REQUISITO QUE LOS MONOSÍLABOS O RESPUESTAS EVASIVAS NO CUMPLÍAN. VEAMOS UN EJEMPLO DE LA SESIÓN 1. (EDAD, AÑO ONCE MESES)

N: AY, OYE OLA (TOMA UNA CAJA DE MÚSICA Y LE DA CUERDA)

¿AQUÍ, OLA? (MUESTRA LA LLAVE DE CUERDA A LA INVESTIGADORA AL TIEMPO QUE HABLA)

I: MJ (DE ASENTIMIENTO)

N: AQUÍ, AQUÍ.

I: SÍ. (LE RESPONDE SIN MIRARLO)

N: EH, OLA, ¿AQUÍ?

I: SÍ. (SIGUE ESCRIBIENDO)

N: !!!OLAAAA!!!

I: DÍME.

N: ¿AQUÍ? ¿EH?

I: SÍ, SÍ. DALE AHÍ. (LO DICE MIRÁNDOLO)

ESTA SITUACIÓN DE DIÁLOGO, EN EL CUAL CONSTANTEMENTE HABÍA INTERVENCIONES Y RESPUESTAS, SE PRESENTÓ EN TODAS LAS SESIONES ENTRE LA MADRE Y EL NIÑO. EVIDENTEMENTE AMBOS SE RETROALIMENTABAN LINGÜÍSTICAMENTE CON LAS INTERVENCIONES DEL OTRO.

EN LO QUE RESPECTA A LA SEGUNDA DÍADA (C-D), LAS CARACTERÍSTICAS FUERON ALGO DIFERENTES EN ALGUNOS ASPECTOS. LA PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA DE LA MADRE SUFRIÓ CAMBIOS MENOS EVIDENTES EN LAS SESIONES EXPUESTAS, EN COMPARACIÓN CON LOS DE SU HIJA. ELLO SUGIERE DOS COSAS: A) UNA MENOR FLEXIBILIDAD PARA ADAPTARSE A LOS CAMBIOS LINGÜÍSTICOS DE LA NIÑA, O BIEN A UNA MAYOR SENSIBILIDAD A LA PRESENCIA DE LA INVESTIGADORA. ESTO ÚLTIMO PUDO TENER EFECTOS CONTAMINANTES SOBRE LAS DEMANDAS QUE LE HACÍA A LA NIÑA -¿ESTABA EN JUEGO LA INTEGRIDAD LINGÜÍSTICA DE SU HIJA?-. NOS INCLINAMOS HACIA ESTA ÚLTIMA POSIBILIDAD POR EL HECHO DE QUE LA MADRE DE LA DÍADA A-B EVIDENCIABA MENOS APREHENSIÓN ANTE LA PRESENCIA DE LA INVESTIGADORA, Y LAS DEMANDAS HECHAS A SU HIJO ERAN MENOS PERENTORIAS QUE LAS DE LA SEGUNDA MADRE.

A PESAR DE ELLO, EN AMBAS EXISTÍA UNA SIMPLIFICACIÓN EN SU LENGUAJE CUANDO SE DIRIGÍAN A SU HIJO(A), APARTE DE QUE LAS DIFERENCIAS PUEDEN DEBERSE A CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES.

INDISCUTIBLEMENTE, UNA MAYOR INFORMACIÓN ACERCA DE LOS MOMENTOS Y AGENTES A LOS QUE LA MADRE APLICABA LOS DIFERENTES TIEMPOS VERBALES, NOS HUBIESEN PROPORCIONADO UNA VISIÓN MÁS COMPLETA. PERO COMO NO FUE POSIBLE REGISTRAR EL CONTEXTO EN EL QUE LA MADRE HABLABA, DIFÍCILMENTE PODÍA ESTABLECERSE CON PRECISIÓN LOS MOMENTOS Y AGENTES DE LAS ACCIONES.

PUDIMOS HABER SUPUESTO QUE LAS PERSONAS Y MOMENTOS DE LOS TIEMPOS COINCIDÍAN CON EL MOMENTO Y AGENTE, PERO ALGUNOS VERBOS PRESENTAN CIERTA DIFICULTAD PARA ESTABLECER SÓLO POR LO SINTÁCTICO EL MOMENTO Y EL AGENTE. ELLO SE APLICA AL VERBO + INFINITIVO, USADO A VECES TANTO PARA DESCRIBIR ACCIONES MEDIATAS E INMEDIATAMENTE POSTERIORES, COMO PARA ACCIONES SIMULTÁNEAS AL ENUNCIADO.

ES FRECUENTE QUE EN EL LENGUAJE ADULTO, EL VERBO + INFINITIVO SE EXPRESE CONJUNTAMENTE CON EL INICIO DE LA ACCIÓN.

PARA RESUMIR PODEMOS SEÑALAR QUE LA INTERACCIÓN VERBAL MADRE-HIJO(A) EN EL CONTEXTO DE LOS REGISTROS SE CARACTERIZA POR LO SIGUIENTE: A) UN AJUSTE LINGÜÍSTICO POR AMBOS INTEGRANTES DE LAS DÍADAS EN EL USO DE TIEMPOS Y MODOS. B) UNA SIMPLIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA MADRE EN FUNCIÓN DE LA CAPACIDAD LINGÜÍSTICA DE SU HIJO O HIJA. C) ÁMBAS MADRES MUESTRAN DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA INTERACCIÓN CON SUS HIJOS FRENTE A LA INVESTIGADORA. NO PODEMOS AFIRMAR QUE LAS CARACTERÍSTICAS QUE EVIDENCIÓ LA MADRE DE LA DÍADA C-D, SEA SIEMPRE LA MISMA EN SITUACIONES COTIDIANAS. D) A PESAR DE QUE LAS MADRES SIMPLIFICAN SU LENGUAJE CUANDO SE DIRIGEN A SUS HIJOS, ESTOS SE ENCUENTRAN EXPUESTOS A FORMAS LINGÜÍSTICAS MÁS COMPLEJAS AL ESTAR CONSTANTEMENTE EXPUESTOS A CONVERSACIONES ENTRE ADULTOS.

* * *

CAPITULO V

DISCUSIONES E IMPLICACIONES

5.1. CONCLUSIONES. _

LOS DATOS FUNDAMENTAN LA IDEA PRINCIPAL QUE ORIENTÓ ESTA INVESTIGACIÓN. ES DECIR, QUE LA PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS TIEMPOS VERBALES POR PARTE DE LOS NIÑOS NO SUPONE QUE PARA DESCRIBIR SE APLIQUEN A LOS MISMOS ELEMENTOS QUE INCLUYE EL ADULTO. ASÍMISMO, QUE LA PRODUCCIÓN DE DICHS TIEMPOS EVIDENCIA IDEAS E HIPÓTESIS QUE HAN CONSTRUIDO LOS NIÑOS A LO LARGO DEL TIEMPO DE LOS REGISTROS.

LA TEORÍA PIAGETIANA NOS OFRECE LA DIFERENCIA QUE EXISTE ENTRE EL TIEMPO INTUITIVO -BASADO EN PERCEPCIONES- Y EL TIEMPO OPERATIVO BASADO EN OPERACIONES MENTALES DEL SUJETO. LA CARACTERÍSTICA PRINCIPAL DEL TIEMPO OPERATIVO ES LA CAPACIDAD DE ESTABLECER RELACIONES ENTRE EVENTOS EN DONDE DICHAS RELACIONES SON PRODUCTO DE LA ACTIVIDAD DEL SUJETO Y NO DE LA PERCEPCIÓN DIRECTA.

LOS NIÑOS DE ESTE ESTUDIO SE ENCONTRABAN EN EL PERÍODO QUE CORRESPONDE AL TIEMPO INTUITIVO, ES DECIR, AL ESTABLECIMIENTO DE ORDEN TEMPORAL BASADO EN LAS PERCEPCIONES DIRECTAS. ELLO QUEDA DEMOSTRADO CON LAS CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DE LA ADQUISICIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES.

EN PRIMER LUGAR, LOS TIEMPOS Y LAS EXPRESIONES VERBALES EN GENERAL, SIRVEN PARA ACOMPAÑAR LAS ACCIONES. LUEGO, LOS TIEMPOS SON USADOS PARA DESCRIBIR ACCIONES INMEDIATAS SIN QUE NECESARIAMENTE EL NIÑO ESTABLEZCA RELACIONES ENTRE EL MOMENTO DEL HABLA Y DE LA ACCIÓN (ASPECTO), POSTERIORMENTE, PARECE QUE LOS VERBOS SON USADOS PARA DESCRIBIR LAS ACCIONES EN RELACIÓN AL MOMENTO DEL HABLA Y POR ELLO SURGEN ALGUNAS FORMAS DE PRETÉRITO CON ACCIONES MEDIATAS AL ENUNCIADO. DESPUÉS, SE ESTABLECEN CONEXIONES DE ORDEN ENTRE LAS ACCIONES, AL SER DESCRITAS CON SUBORDINACIONES Y COORDINACIONES EN EL MISMO ORDEN EN QUE OCURRIERON. MÁS TARDE, AUNQUE ESTAS DESCRIPCIONES SE FORMULAN EN EL MISMO ORDEN EN QUE SUCEDEN LAS ACCIONES, LOS SUJETOS ESTABLECEN CONEXIONES ENTRE ELLAS QUE NO

SON PERCIBIDAS DIRECTAMENTE, SINO QUE SON PRODUCTO DE CONSTRUCCIONES DEL SUJETO.

ESTO ÚLTIMO SUPONE QUE HAY UNA RECONSTRUCCIÓN DE LOS ELEMENTOS NEGATIVOS DE LA ACCIÓN. CON ESTO NO QUEREMOS AFIRMAR QUE LOS DATOS CONTRADICEN LA TEORÍA DE PIAGET, SINO MÁS BIEN QUE LA CONSTRUCCIÓN DE RELACIONES TEMPORALES DE ORDEN CAUSAL -"NO PUEDES CERRARLO PORQUE ESTÁS ESQUIBIENDO"- BASADAS EN LA PERCEPCIÓN SE PRESENTAN EN EDADES TEMPRANAS. ASÍMISMO, LA CONSTRUCCIÓN DE ELEMENTOS NEGATIVOS DE LA ACCIÓN -NO PERCIBIDOS, SINO CONSTRUIDOS, YA QUE LA RELACIÓN DE ABRIR EL ESTUCHE NO ESTÁ RELACIONADO CON ESCRIBIR- SE PRESENTARON CON ELEMENTOS DEL AMBIENTE DIRECTO, ES DECIR, QUE LOS EVENTOS RELACIONADOS ESTABAN OCURRIENDO CUANDO FUERON DESCRITOS.

EN GENERAL, LOS NIÑOS SE CENTRAN EN RESULTADOS INMEDIATOS -ANTERIORES, POSTERIORES O SIMULTÁNEOS AL ENUNCIADO- LO CUAL SUPONE QUE SE CENTRAN EN EL ASPECTO PERCIBIDO DE LA ACCIÓN Y POR ENDE, EN LOS ASPECTOS POSITIVOS DE LA MISMA.

POR OTRO LADO, LOS NIÑOS EN EDADES TEMPRANAS TIENEN CAPACIDAD DE PONERSE EN EL LUGAR DEL OYENTE PARA EXPRESARSE. NO OBSTANTE, DICHA CAPACIDAD SE PRESENTA CONJUNTAMENTE CON USOS PARTICULARES DE LOS VERBOS, CONSISTENTES EN ETAPAS PROGRESIVAS QUE INVOLUCRAN MÁS ELEMENTOS, HASTA ALCANZAR EL USO COMPARTIDO DE LOS VERBOS.

EL INVOLUCRAR MÁS ELEMENTOS EN EL USO DE LOS VERBOS NO SUPONE UNA MERA ACUMULACIÓN DE VOCABULARIO, SINO EN CONSTRUCCIONES PROGRESIVAS A PARTIR DE LA INTERACCIÓN DEL NIÑO, COMO SUJETOS CON UNA LENGUA COMO OBJETO. ES EVIDENTE QUE LA PRODUCCIÓN ESTÁ MEDIADA POR AQUELLOS ELEMENTOS COGNOSCITIVOS QUE SOBRE LA LENGUA HA CONSTRUIDO EL NIÑO EN UN MOMENTO DETERMINADO. LOS CAMBIOS EVOLUTIVOS FUNDAMENTAN ESTA ÚLTIMA AFIRMACIÓN.

LOS ELEMENTOS DE EGOCENTRISMO Y CENTRACIÓN QUE PROPONE PIAGET PODRÍAN SER REFORMULADOS, EN BASE A ESTOS DATOS, DE LA MANERA SIGUIENTE: A) ES EVIDENTE QUE LOS NIÑOS SE EXPRESAN SIN INTENCIÓN DE COMUNICARSE, CON LA EXCLUSIVA IDEA DE ACOMPAÑAR SUS ACCIONES. B) DICHO EGOCENTRISMO SE PRESENTA DEPENDIENDO DEL CONTEXTO Y DE LAS INTENCIONES DEL NIÑO. (C) CUANDO EL NIÑO DICE "PEGÓ AQUÍ", Y EFECTIVAMENTE SE REFIERE A UNA ACCIÓN PASADA, ESTÁ TRATANDO DE DAR UNA DESCRIPCIÓN A LA MADRE, Y TOMA EN CUENTA EL MOMENTO DE LA ACCIÓN CON EL HABLA. ESTA DESCRIPCIÓN SE PRESENTÓ EN LA MISMA SESIÓN EN QUE LAS INTENCIONES NO COMUNICATIVAS ERAN CLARAS. EN CUANTO A LA CENTRACIÓN, PENSAMOS QUE EFECTIVAMENTE EL NIÑO SE CENTRA EN LOS RESULTADOS DE LA ACCIÓN, AUNQUE TAMBIÉN ESTABLECE RELACIONES ENTRE ESTOS RESULTADOS EN LAS ÚLTIMAS SESIONES. ESTA CONEXIÓN SUPONE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE COORDINACIÓN DE ACCIONES PERCIBIDAS DEL CONTEXTO INMEDIATO.]

TAL CONTEXTO, POR SU PARTE, INFLUYE GRANDEMENTE EN LAS CONSTRUCCIONES LINGÜÍSTICAS. ESTAS, NO OBSTANTE, DEPENDEN TAMBIÉN DE LAS IDEAS QUE EL NIÑO POSEE ACERCA DE LOS VÉRBOS. ES INDISCUTIBLE QUE EL CONTEXTO INTERVIENE, PERO NO DE UNA MANERA PASIVA POR PARTE DEL SUJETO, PUES LAS PRODUCCIONES LINGÜÍSTICAS NO ERAN PRODUCTO DEL AZAR. SI EL NIÑO DEMANDABA ACCIONES DEL CONTEXTO, PRIMERO MEDIANTE LOS IMPERATIVOS, Y LUEGO CON FORMAS INDIRECTAS, ENTONCES EL CONTEXTO NO DETERMINA AISLADAMENTE LA PRODUCCIÓN.]

DEL MISMO MODO, LA FRECUENCIA DE USO EN UN CONTEXTO DETERMINADO NO ES VÁLIDA PARA CONSIDERAR QUE UNA ESTRUCTURA HA SIDO ADQUIRIDA. SI UNA ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA SE PRESENTA EN UNA SESIÓN, DESAPARECE EN LA SIGUIENTE Y REAPARECE EN SESIONES ULTERIORES, PERO EN CONSTRUCCIONES MÁS COMPLEJAS, CONDUCE A SUPONER QUE MÁS BIEN UNA ESTRUCTURA YA ADQUIRIDA NO NECESARIAMENTE ES USADA EN TODOS LOS CONTEXTOS.

POR LO QUE TOCA A LA INTERACCIÓN VERBAL MADRE-HIJO(A), ES INDISCUTIBLE QUE EXISTE UNA ADECUACIÓN MUTUA, Y POR ENDE, UNA SEN_

SIBILIDAD PRODUCTO DE INTERACCIONES ANTERIORES, ELLO SUPONE QUE AMBOS MIEMBROS DE LAS DÍADAS PRODUCEN EXPRESIONES EN FUNCIÓN DE SU ACTIVIDAD COMO SUJETO ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL OYENTE.]

PODEMOS CONCLUIR QUE, A PESAR DE QUE LOS RESULTADOS NO TIENEN POSIBILIDAD DE GENERALIZACIÓN EN SÍ MISMOS, DADO EL REDUCIDO NÚMERO DE SUJETOS, SE PUEDEN EXTRAER ALGUNAS REGULARIDADES RELACIONADAS CON LAS INVESTIGACIONES EXPUESTAS EN LA SECCIÓN DE ANTECEDENTES.

LOS RESULTADOS COMPARTEN CON LOS DE SMITH (OP. CIT.) QUE LA APROPIACIÓN DE LAS FORMAS DE TIEMPOS VERBALES SE PRESENTA EN ETAPAS EN LAS QUE SE VAN INCLUYENDO, PRODUCTO DE LAS INTERACCIONES, LOS ELEMENTOS DEL CONTEXTO QUE PREVIAMENTE NO HABÍAN SIDO CONTEMPLADOS. SIN EMBARGO, LOS INICIOS DEL SURGIMIENTO DEL USO DE LOS TRES MOMENTOS PROPUESTOS POR REICHENBACH, EMPIEZA EN LA NIÑA A LOS TRES AÑOS UN MES, Y NO A LOS CINCO, COMO PROPONE LA AUTORA. PODRÍA SUCEDER QUE EN ESTA EDAD EN PROMEDIO, SU USO OCURRE DE UNA MANERA MÁS CONSISTENTE.]

DE ACUERDO CON LOS RESULTADOS DE SINCLAIR Y BRONCKART, (OP. CIT.), OBSERVAMOS QUE EN LAS PRIMERAS DESCRIPCIONES DE LA ACCIÓN, LOS NIÑOS DESCRIBEN LA MISMA DE UNA MANERA ASPECTUAL. SIN EMBARGO, PUDIMOS ESTABLECER QUE ESTO ES CIERTO COMO PARTE DE LOS INICIOS DE LA ADQUISICIÓN DE LAS FORMAS DE TIEMPO VERBAL, PERO QUE SU USO SE HACE MÁS COMPLEJO EN MOMENTOS ANTERIORES A LOS PROPUESTOS POR LOS AUTORES.

INDISCUTIBLEMENTE LOS MOMENTOS EN TÉRMINOS DE ETAPAS COINCIDEN, YA QUE ANTES DE DAR DESCRIPCIONES COMPLEJAS EN UN ESTILO SEMEJANTE AL DEL ADULTO (INICIOS DE INCLUSIÓN DE LOS TRES MOMENTOS), LOS VERBOS SON USADOS COMO ASPECTOS Y NO PARA ESTABLECER CONTRASTES TEMPORALES ENTRE ACCIONES. LA DIFERENCIA ESTÁ EN LA EDAD APROXIMADA EN QUE SE ADQUIERE.]

TAL DIFERENCIA PUEDE DEBERSE A VARIAS COSAS: A) QUE LOS NIÑOS DEL ESTUDIO EN PARTICULAR POSEAN CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES QUE PROVOQUEN EL SURGIMIENTO DE CIERTAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS EN EDADES TEMPRANAS; B) QUE LAS PARTICULARIDADES GRAMATICALES DEL ESPAÑOL PRODUZCAN SEÑALES SINTÁCTICAS QUE CONTRIBUYAN A UNA MAYOR DISCRIMINACIÓN EN EL USO DE DETERMINADOS CONTEXTOS; C) QUE ESTOS ESTUDIOS EXPERIMENTALES EXPONGAN A LOS NIÑOS A DESCRIBIR SITUACIONES DE CONTRASTES TEMPORALES QUE NO TENGAN MUCHO SIGNIFICADO PARA EL NIÑO, DADO EL CARÁCTER ARTIFICIAL DE LOS EXPERIMENTOS, Y QUE NO PRODUZCAN, EN SITUACIONES IGUALMENTE ARTIFICIALES, ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS CONSTRUIDAS EN SITUACIONES NATURALES. ES POSIBLE QUE TODOS ESTOS FACTORES COPARTICIPEN PARA PROVOCAR LAS DIFERENCIAS.

ESTOS RESULTADOS SIN EMBARGO, COINCIDEN CON LOS HALLAZGOS DE FERREIRO (OP.CIT.) EN CUANTO A QUE LOS NIÑOS DESCRIBEN LAS ACCIONES EN EL MISMO ORDEN EN QUE OCURREN, Y QUE EN LAS PRIMERAS APARICIONES DE ORACIONES COORDINADAS, LAS COORDINACIONES LINGÜÍSTICAS NO NECESARIAMENTE SUPONEN CORRDIACIÓN ENTRE ACCIONES. EN EL PRIMER ASPECTO ACERCA DE LA CORRESPONDENCIA ORDEN DE ACCIÓN-ORDEN DE DESCRIPCIÓN, TAMBIÉN COINCIDE CON LOS HALLAZGOS DE E. CLARK.(1971) CON ESTA ÚLTIMA AUTORA OBSERVAMOS ADEMÁS QUE LOS NIÑOS DESCRIBEN LAS ACCIONES BASÁNDOSE EN LO PERCIBIDO, Y QUE LA DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES PERCIBIDAS ESTÁ EN CONSONANCIA CON EL TIEMPO INTUITIVO DE PIAGET.

LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS DE DORE (OP. CIT.), STERN (OP. CIT.) Y CASTRO CAMPOS (OP. CIT.) FUERON ENCONTRADOS EN ESTE ESTUDIO EN LO QUE SE REFIERE A QUE LA CONVERSACIÓN Y DIÁLOGO OFRECE ELEMENTOS A PARTIR DEL CUAL, LOS NIÑOS CONSTRUYEN LINGÜÍSTICAMENTE EN FUNCIÓN DE TÓPICOS Y TURNOS OFRECIDOS POR LAS EXPRESIONES PRECEDENTES.

NO OBSTANTE, EN ESTE ESTUDIO SURGEN ALGUNOS ELEMENTOS NUEVOS EN CUANTO A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ADQUISICIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES:

- NOS ENCONTRAMOS CON LA PRODUCCIÓN DE ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS QUE NO SE PRESENTARON EN ESTUDIOS EXPERIMENTALES Y CONSIDERADAS EN ADQUISICIÓN TARDÍA.
- EL SURGIMIENTO DE ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS EN DONDE SE PONEN EN PRÁCTICA LOS TRES MOMENTOS DE REICHENBACH. ESTAS ESTRUCTURAS TIENEN SUS INICIOS EN EDADES RELATIVAMENTE TEMPRANAS
- LA FRECUENCIA EN EL USO DE LAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS NO ES UN CRITERIO VÁLIDO SI NO SE CONTEMPLAN OTROS ELEMENTOS RELACIONADOS CON LA COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA.
- QUE LOS NIÑOS CONSTRUYEN LINGÜÍSTICAMENTE RELACIONES ENTRE EVENTOS QUE SUPONEN LA COORDINACIÓN DE ACCIONES EN DONDE DICHA COORDINACIÓN ES PRODUCTO DE CONSTRUCCIONES BASADAS EN LA PERCEPCIÓN.

5.2. IMPLICACIONES.

CON LAS PREMISAS SEÑALADAS, SE PUEDEN EXTRAER IMPLICACIONES EN LOS PLANOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS APLICADOS A LA EDUCACIÓN.

LAS IMPLICACIONES TEÓRICAS RADICAN EN QUE: A) INDICA QUE EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL POR DOS NIÑOS MONOLINGÜES ESTÁ INFLUIDO POR LAS CARACTERÍSTICAS DE DICHO IDIOMA; B) EN EDADES TEMPRANAS SE EVIDENCIAN INTENTOS DE DESCRIBIR RELACIONES NO OBSERVADAS DIRECTAMENTE EN LAS ACCIONES. ÉSTO SUPONE ACTIVIDAD COGNITIVA POR PARTE DE LOS SUJETOS; C) QUE LA APROPIACIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES SE PRESENTA POR MEDIO DE CONSTRUCCIONES PROGRESIVAS DE LOS SUJETOS; D) QUE LOS CONCEPTOS DE EGOCENTRISMO Y CENTRACIÓN DEBEN SER RECONSIDERADOS EN FUNCIÓN DE EVIDENCIAS OBTENIDAS CON UN MAYOR NÚMERO DE SUJETOS.

CON RESPECTO A LAS IMPLICACIONES METODOLÓGICAS PODEMOS MENCIONAR: A) TUVIMOS LA POSIBILIDAD DE DESARROLLAR MÉTODOS DE CLASIFICAR E INTERPRETAR LA INFORMACIÓN QUE APORTAN ELEMENTOS A LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL LENGUAJE, EN UN CONTEXTO EN FUNCIÓN DE SUS CA

RACTERÍSTICAS DE USO EN CONTEXTOS DETERMINADOS; B) PROPORCIONA OBSERVABLES QUE DEBEN SER FUNDAMENTADOS Y GENERALIZADOS EN ESTUDIOS CON MAYOR NÚMERO DE SUJETOS. DICHS OBSERVABLES ORIENTARÍAN INVESTIGACIONES ULTERIORES ACERCA DE LA ADQUISICIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES EN EL ESPAÑOL.

LAS IMPLICACIONES EDUCATIVAS SE CONCENTRAN EN EL HECHO DE QUE LA SITUACIÓN ESCOLAR EN DONDE UN ADULTO INTERACTÚA CON LOS NIÑOS, PUEDE ESTAR MEDIADA POR LAS IDEAS DEL MAESTRO ACERCA DE LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA. ÉLLO PUEDE DETERMINAR QUE HAYA SITUACIONES DE INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN DONDE SE DEN POR SUPUESTAS CAPACIDADES O INTENCIONES DEL NIÑO QUE NO SEAN CIERTAS. POR ESTA RAZÓN, CONOCER LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ADQUISICIÓN DEL NIÑO, PERMITIRÍA AL MAESTRO DISEÑAR SITUACIONES EDUCATIVAS EN LAS CUALES LOS NIÑOS ENFRENTEN SUS IDEAS ACERCA DEL TIEMPO LINGÜÍSTICO. BAJO NINGUNA CIRCUNSTANCIA PENSAMOS QUE LA ESCUELA "ENSEÑE" GRAMÁTICA, SINO QUE EN LA SITUACIÓN ESCOLAR SE PUEDEN CREAR CONDICIONES QUE TOMEN EN CUENTA LOS ELEMENTOS COADYUVANTES A LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA, POR PARTE DE UN SUJETO ACTIVO, EN SU USO MEDIANTE LA INTERACCIÓN CON EL MAESTRO Y OTROS NIÑOS.

* * *

ANEXOS

LA CLASIFICACIÓN DE LOS DATOS SE REALIZÓ DE ACUERDO CON LAS DEFINICIONES DE SECO, GILI Y GAYA.

TIEMPOS VERBALES:

PRESENTE: INDICA LA COEXISTENCIA DEL ATRIBUTO CON EL SIGNIFICADO RADICAL DEL VERBO, ES DECIR, CON EL MOMENTO EN QUE SE HABLA. ESTA DEFINICIÓN DE BELLO ES UN POCO LIMITADA, PUES UN VERBO PUEDE SER CATEGORIZADO COMO PRESENTE EN TÉRMINOS SINTÁCTICOS, PERO NO SERLO EN EL CONTEXTO DE LA ORACIÓN. POR EJEMPLO: CUANDO DECIMOS "COLÓN LLEGA A AMÉRICA EN 1492", LA PALABRA "LLEGA" SE REFIERE A UN HECHO QUE FUE PRESENTE EN RELACIÓN A LA FECHA, PERO NO AL MOMENTO EN QUE SE LE MENCIONA. DE AHÍ QUE TRATAMOS DE QUE EN LA UBICACIÓN DE UN VERBO EN TIEMPOS, NO SE RECURRA AL CONTEXTO ORIGINAL. EN EL EJEMPLO, "LLEGA" SE HUBIERA CATEGORIZADO COMO PRESENTE DEL INDICATIVO.

SECO (OP.CIT.), CONSIDERA AL PRESENTE COMO EL HECHO OCURRIENDO EN EL MOMENTO EN QUE HABLAMOS O QUE OCURRE HABITUALMENTE.

PRETÉRITO: SEGÚN BELLO, SIGNIFICA LA ANTERIORIDAD DEL ATRIBUTO AL ACTO DE LA PALABRA. EL HECHO PASADO PRESENTADO COMO TERMINADO. POR EJEMPLO: ME GUSTÓ EL CAFÉ. (SECO, OP. CIT.)

COPRETÉRITO: "SIGNIFICA LA COEXISTENCIA DEL ATRIBUTO CON UNA COSA PASADA" (AMABA) (BELLO, OP. CIT.)

LOS VERBOS AUXILIARES; + INFINITIVO, + GERUNDIO Y + PARTICIPIO NO SURGIERON EN LA PRODUCCIÓN DEL NIÑO EN LAS SESIONES INICIALES. ELLO INDICÓ QUE ESTAS FORMAS VERBALES PUEDEN TENER UN NIVEL DE COMPLEJIDAD DIFERENTE A LAS FORMAS SIMPLES. COMO ES SABIDO, CIERTAS FORMAS COMPUESTAS DE LOS VERBOS -ANTEPRESENTE, POR EJEMPLO-, ESTÁN CONSTITUIDAS POR UN VERBO + PARTICIPIO. ES POSIBLE QUE EXISTA UNA RELACIÓN ENTRE EL USO DE FORMAS COMPUESTAS Y LAS FORMAS VERBALES SEÑALADAS.

MODOS VERBALES.-

MODO INDICATIVO: LAS DEFINICIONES DE MODO DADAS POR BELLO (OP. CIT.) Y SECO (1982), ESTÁN RELACIONADAS CON EL SIGNIFICADO EN TÉRMINOS DE QUE PUEDE SER ESTABLECIDO EN FUNCIÓN DE LAS ACTITUDES DEL HABLANTE (SECO, OP. CIT.) O DEL SIGNIFICADO O DEPENDENCIA DE LA PROPOSICIÓN (BELLO). LA CATEGORIZACIÓN DEL MODO SE HIZO DE ACUERDO A LAS DEFINICIONES DE SECO:

MODO INDICATIVO: VARIACIÓN DEL VERBO QUE EXPRESA LA ACTITUD DEL HABLANTE FRENTE A LOS HECHOS REALES, TANTO SI SON PRESENTES, PASADOS O FUTUROS. EJEMPLO: LA MARIPOSA VUELA.

MODO SUBJUNTIVO: LA ACTITUD DEL HABLANTE FRENTE AL HECHO QUE SE HABLA ES CONSIDERADO EN EL PLANO DE LOS HECHOS PENSADOS. EJEMPLO: ES POSIBLE QUE VENGA.

MODO IMPERATIVO: EXPRESA UN HECHO QUE SE DESEA QUE SEA REALIZADO. "QUITA LAS MANOS", POR EJEMPLO.

ALGUNOS AUTORES NO ASIGNAN NINGÚN TIEMPO SINTÁCTICO AL MODO IMPERATIVO (SECO, OP. CIT. Y REVILLA, 1984), SIN EMBARGO, TANTO BELLO (P. 305) COMO GILI Y GAYA (P. 144) CONSIDERAN QUE AL MODO IMPERATIVO CORRESPONDE EL TIEMPO PRESENTE, A PESAR DE QUE PUEDE SUPONER UNA ACCIÓN FUTURA INMEDIATA Y MEDIATA. EN ESTE ESTUDIO, LOS VERBOS EN MODO IMPERATIVO FUERON CLASIFICADOS COMO EN PRESENTE DE IMPERATIVO.

NOTAS.

NOTAS._

1) EL ESTRUCTURALISMO "NO PODRÍA TRATARSE DE UNA DOCTRINA O DE UNA FILOSOFÍA, PUES DE LO CONTRARIO HABRÍA SIDO SUPERADA MUY PRONTO, SINO EN ESENCIA, DE UN MÉTODO, CON TODO LO QUE ESTE TÉRMINO IMPLICA DE TECNICIDAD DE OBLIGACIONES, DE HONESTIDAD INTELECTUAL Y DE PROGRESO EN LAS SUCESIVAS APROXIMACIONES", PIAGET, 1971 (A), PAG. 117.

2) PIAGET CONSIDERA LA ASIMILACIÓN COMO "...UNA INTEGRACIÓN DE ESTRUCTURAS PREVIAS...LAS CUALES PUEDEN PERMANECER INALTERADAS O SER MÁS O MENOS MODIFICADAS POR ESTA INTEGRACIÓN, PERO SIN DISCONTINUIDAD CON EL ESTADO ANTERIOR, ES DECIR, SIN QUE SEAN DESTRUIDAS Y ACOMODÁNDOSE, SIMPLEMENTE A LA NUEVA SITUACIÓN.

LA ASIMIILACIÓN ASÍ DEFINIDA EN TÉRMINOS FUNCIONALES MUY GENERALES, DESEMPEÑA UN PAPEL NECESARIO EN TODO CONOCIMIENTO. ...CUALQUIER CONOCIMIENTO TRAE CONSIGO SIEMPRE Y NECESARIAMENTE UN FACTOR FUNDAMENTAL DE ASIMILACIÓN, QUE ES EL ÚNICO QUE CONFIERE UNA SIGNIFICACIÓN A LO QUE ES PERCIBIDO O CONCEBIDO". PIAGET, 1981, PÁGS. 6 Y 7.

3) LA MADURACIÓN SUPONE QUE EL INDIVIDUO DESARROLLA CAPACIDADES EN FUNCIÓN DEL SURGIMIENTO DE ESTRUCTURAS ORGÁNICAS. LOS RESULTADOS CON LA LIMNAEA CONTRADICEN ESTA SUPOSICIÓN EN LA MEDIDA EN QUE LOS FACTORES QUE PROVOCARON LOS CAMBIOS MORFOLÓGICOS ESTABAN DETERMINADOS EN PARTE POR EL MEDIO. LOS CAMBIOS FUERON UNA CONDUCTA ADAPTATIVA ANTE LAS CONDICIONES DEL MEDIO, LAS CUALES SE TRANSMITIERON GENÉTICAMENTE.

EN LA DISCUSIÓN CON CHOMSKY ACERCA DE LOS ASPECTOS INNATOS DEL LENGUAJE (PIATELLI-PALMARINI, 1978), PIAGET RECURRE DE NUEVO A SU INVESTIGACIÓN CON LA LIMNAEA STAGNALIS PARA FUNDAMENTAR SU POSICIÓN CONSTRUCTIVISTA: "PERO SUPONGAMOS AHORA QUE DICHO INNATISMO QUEDE DEMOSTRADO. PODRÍA SUCEDER

QUE SE ENCONTRARAN GENES QUE PERMITIERAN DEMOSTRAR LA VERACIDAD DE ESTE INNATISMO. EN ESTE CASO, YO RESPONDERÍA QUE NO SE TRATA DE UNA MUTACIÓN ALEATORIA, SINO QUE LA ÚNICA EXPLICACIÓN POSIBLE HAY QUE BUSCARLA EN LA DIRECCIÓN DE LA FENOCOPIA, ES DECIR EN EL FENÓMENO QUE YO HE TRATADO DE EXPLICAR DEL SIGUIENTE MODO: LA FENOCOPIA ES UN PROCESO BIOLÓGICO EN EL QUE CIERTOS COMPORTAMIENTOS (SE TRATA DE ALGO ESPECIALMENTE VÁLIDO EN EL ÁMBITO DE LOS COMPORTAMIENTOS) O CIERTA FORMA, O CIERTA ESTRUCTURA MORFOLÓGICA, SON PRIMERAMENTE ADQUIRIDAS POR EL FENOTIPO PERO SIN HERENCIA. EL FENOTIPO POR EL CONTRARIO, MODIFICA EL MEDIO INTERIOR Y MODIFICA LOS NIVELES SUPERIORES DEL MEDIO EPIGENÉTICO, Y ENTONCES LAS VARIACIONES O MUTACIONES QUE PUEDAN PRODUCIRSE EN EL GENOMA SERÁN SELECCIONADAS, NO POR EL MEDIO EXTERIOR, SINO POR ESTE MEDIO INTERIOR O EPIGENÉTICO QUE LAS CANALIZARÁ EN LA MISMA DIRECCIÓN QUE LA CONDUCTA YA ADQUIRIDA POR EL FENOTIPO; DICHO DE OTRO MODO, HABRÍA UNA RECONSTRUCCIÓN GENÉTICA O GÉNICA DE LA ADQUISICIÓN HECHA POR EL FENOTIPO" PIA-TTELLI-PALMARINI, 1978, PAG. 92.

- 4) LOS ISOMORFISMOS ES UN MÉTODO DE COMPARACIÓN ESTRUCTURAL COMPLEMENTARIO DE LAS COMPARACIONES FUNCIONALES (ESTUDIO DE LAS CORRESPONDENCIAS ENTRE LAS "FUNCIONES DEL CONOCIMIENTO Y DE LAS FUNCIONES VITALES EN GENERAL...EL USO FUNCIÓN Y OPERACIÓN SON CASI SINÓNIMOS, PERO SE HABLA DE OPERACIÓN CUANDO SE INSISTE EN LO QUE HACE EL SUJETO Y DE FUNCIÓN CUANDO SE PIENSA EN LAS VINCULACIONES ENTRE LAS VARIABLES)" PIAGET, 1981. PÁG. 54.
- 5) ESTO NOS EXPLICA EL POR QUÉ PIAGET DISIENDE DE LOS POSITIVISTAS LÓGICOS, PUES LA PERCEPCIÓN PURA O NEUTRALIDAD DEL OBSERVADOR NO ES POSIBLE, YA QUE LA LECTURA DE LOS OBSERVABLES DEPENDE DE UN MARCO ASIMILADOR CONSTRUIDO EN INTERACCIONES PREVIAS. PIAGET CONSIDERA QUE LOS MECANISMOS QUE CARACTERIZAN LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL NIÑO SON SEMEJANTES A LOS MECANISMOS DEL CIENTÍFICO SIN QUE ELLO SUPONGA SEMEJANZAS DE CONTENIDOS. (VER PIAGET Y GARCÍA, 1981).
- 6) LAS IMPLICACIONES QUE TALES NOCIONES ESTRUCTURALES DEL CONOCIMIENTO ALCANZAN A LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE, INHELDER, SINCLAIR

Y BOVET (1975), INVESTIGARON LA MANERA EN QUE CIERTAS SITUACIONES O PREGUNTAS CONFLICTIVAS PARA LAS CONCEPCIONES O IDEAS DEL NIÑO, PUEDEN GENERAR APRENDIZAJES EN FUNCIÓN DE TALES CONFLICTOS. LAS AUTORAS DEMOSTRARON QUE EL CONFLICTO QUE PUEDEN GENERAR DICHAS SITUACIONES DEPENDE DEL NIVEL COGNITIVO ALCANZADO POR EL SUJETO. LO QUE PARA ALGUNOS PUEDE SER FUENTE DE CONTRADICCIONES Y CRISIS, PARA OTROS PUEDE PASAR INADVERTIDO.

EN FUNCIÓN DE ESTO, LAS AUTORAS CUESTIONAN EL GRADO DE PERMANENCIAS DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS A TRAVÉS DE LOS "ENSEÑADOS" POR EL MAESTRO, DONDE EL ALUMNO JUEGA UN PAPEL PASIVO.

- 7) LA PRUEBA DE LA INVARIANCIA NUMÉRICA (PIAGET Y SZEMINSKA, 1982), CONSISTE EN PRESENTARLE AL NIÑO DOS HILERAS PARALELAS DE SEIS O SIETE FICHAS O CAMELOS. CADA UNO DE LOS ELEMENTOS DE UNA HILERA SE ENCUENTRA FRENTE A CADA UNO DE LA OTRA, PRESENTÁNDOSE ASÍ UNA CORRESPONDENCIA ENTRE ELLAS. EL INVESTIGADOR PREGUNTA AL NIÑO SI HAY LO MISMO EN CADA HILERA Y PERMITE QUE EL NIÑO RESPONDA, YA SEA CONTANDO O POR LA CONFIGURACIÓN PERCEPTIVA. POSTERIORMENTE, FRENTE AL NIÑO, EL INVESTIGADOR SEPARA LOS ELEMENTOS DE UNA DE LAS HILERAS Y ADQUIERE UNA FORMA DE MAYOR LONGITUD QUE OTRA, PERO SIN HABER AGREGADO NI QUITADO NADA. EL NIÑO PUEDE LLEGAR A AFIRMAR QUE LA MÁS LARGA TIENE MÁS ELEMENTOS, A PESAR DE HABER CONTADO EL MISMO NÚMERO EN AMBAS HILERAS. (6 Y 6, POR EJEMPLO).

LA EXPLICACIÓN DE PIAGET ES QUE EL NIÑO SE CENTRA EN UNO DE LOS ASPECTOS (LONGITUD EN ESTE CASO) COMO RESULTADO, E IGNORA EL PROCESO EFECTUADO PARA ALCANZARLO.

INHELDER, SINCLAIR Y BOVET (OP. CIT.) RETOMARON ESTA PRUEBA E INCLUYERON PREGUNTAS CONFLICTIVAS PARA DETERMINAR EL GRADO EN QUE ESTAS PREGUNTAS AFECTABAN LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS. ENCONTRARON QUE LAS RESPUESTAS VARIABAN, DEPENDIENDO DEL NIVEL COGNITIVO DEL SUJETO, Y QUE EN ALGUNOS CASOS PROVOCABAN EVIDENTES SITUACIONES DE CONFLICTO PARA LOS NIÑOS. ESTOS SE PERCATABAN DE QUE SU RESPUESTA NO ERA CORRECTA Y SIN EMBARGO NO TENÍAN LA ADECUADA, PUES NO HABÍAN CONSTRUIDO LOS ELEMENTOS COGNITIVOS QUE

LE PERMITIERAN RESPONDER. EN ALGUNOS CASOS RESOLVÍAN EL CONFLICTO DESPUÉS DE LA PREGUNTA, AUNQUE SU RESPUESTA, ANTES DE EFECTUARLA EN LA PRUEBA, HUBIERA SIDO ERRADA.

- 8) LA EPIGÉNESIS O NÚCLEO FIJO DE DESARROLLO DE ESTA GRAMÁTICA UNIVERSAL ES EL PUNTO EN EL QUE PIAGET Y CHOMSKY ESTÁN EN DESACUERDO. PARA CHOMSKY, LAS GRAMÁTICAS UNIVERSALES TIENEN UN ORIGEN INNATO. PARA PIAGET, LOS ELEMENTOS COMUNES DE TODO CONOCIMIENTO TIENEN UN ORIGEN CONSTRUIDO. REFERIMOS AL LECTOR A LA DISCUSIÓN ENTRE AMBOS AUTORES CON RESPECTO A ESTE PROBLEMA: (PIATTELLI PALAMARINI, 1978). EN ESTA DISCUSIÓN PARTICIPARON VARIOS CIENTÍFICOS DE DISCIPLINAS DIFERENTES (JACQUES MONOD, PREMIO NOBEL DE MEDICINA, 1965; SEYMOUR PAPPERT, DESTACADO INVESTIGADOR DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL; DAVID PREMACK, QUIEN HA INVESTIGADO EL USO DE SÍMBOLOS COMO PALABRAS DE PARTE DE MONOS, ETC.).

ES IMPORTANTE RESALTAR LAS PALABRAS INTRODUCTORIAS DE PIAGET AL DEBATE EN LAS QUE INDICA SU POSICIÓN FRENTE A LOS APORTES DE CHOMSKY: "CREO, PUES, QUE EXISTE UN ACUERDO EN LO ESENCIAL Y NO VEO NINGÚN CONFLICTO IMPORTANTE ENTRE LA LINGÜÍSTICA DE CHOMSKY Y MI PROPIA PSICOLOGÍA. INCLUSO PUEDO DECIR QUE EN LOS PUNTOS QUE CONCIERNEN A LAS RELACIONES ENTRE EL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO ME CONSIDERO COMO EL PUNTO SIMÉTRICO DE CHOMSKY". (EL SUBRAYADO ES MÍO) (PIATTELLI PALMERINI, 1983).

- 9) FERREIRO (1971), HABLA DE LA INVERSIBILIDAD COMO UNA ESPECIE DE REVERSIBILIDAD INCOMPLETA CARACTERÍSTICA EN EL PENSAMIENTO INTUITIVO DEL PENSAMIENTO PREOPERACIONAL.
- 10) EN EL PRÓLOGO DE LA EDICIÓN REVISADA POR MÍ DE "LENGUAJE Y PENSAMIENTO EN EL NIÑO", PIAGET SEÑALA QUE FUE ESCRITO EN 1923.
- 11) EL LENGUAJE COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO POSEE SUS PROPIAS CARACTERÍSTICAS. VAMOS A ANALIZAR EL PROCESO EN TÉRMINOS DE ETAPAS PROGRESIVAS QUE SE PRESENTAN EN SU APROPIACIÓN POR PARTE DE LOS NIÑOS. SI EL NIÑO SE CENTRA EN LOS ASPECTOS POSITIVOS DE LA ACCIÓN, ES DIFÍCIL QUE USE EL LENGUAJE PARA EXPRESAR LOS NEGATIVOS.

12) ESTA CRÍTICA ES CONSIDERADA VIGENTE POR LURIA EN 1979, CUANDO ESCRIBE UNA NOTA BIOGRÁFICA PARA UNA DE LAS EDICIONES DE LAS OBRAS DE VYGOTSKY, (1979).

* * *

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA.-

- BATES, E. (1979): LANGUAGE AND CONTEXT. NEW YORK, ACADEMIC PRESS.
- BELLO, A. (1933): OPÚSCULOS GRAMATICALES TOMO VIII. CHILE, UNIVERSIDAD DE CHILE, EDITORIAL NASCIMIENTO.
- BROWN, R. Y COLS. (1981): PSICOLINGÜÍSTICA. MÉXICO, TRILLAS.
- BRONCKART, J. P. (1984): LES OPERATIONS TEMPORELLES DANS DEUX TYPES DE TEXTES D'ENFANT. J. WITWER (ED) LA PSYCHO-LINGUISTIQUE TEXTUELLE. UNIVERSIDAD GINEBRA.
- CASTRO CAMPOS, F. (1985): ON CONDITIONALS AS DIALOGUE CONSTRUCTS. EN M. DASCAL (ED.): DIALOGUE-AN INTERDISCIPLINARY APPROACH. AMSTERDAM, JOHN BENJAMINS PUBLISHING, CO.
- CHOMSKY, C. (1972): STAGES IN LANGUAGE DEVELOPMENT AND READING EXPOSURE. HARVARD EDUCATIONAL REVIEW, 14, 1
- CHOMSKY, N. (1974): ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS. ESPAÑA, SIGLO XXI.
- CHOMSKY, N. (1982): PROBLEMAS DE LA EXPLICACIÓN LINGÜÍSTICA. EN R. BORGÉN Y F. C. OFFI (EDS): LA EXPLICACIÓN EN LAS CIENCIAS DE LA CONDUCTA. MADRID, ALIANZA UNIVERSIDAD.
- DORE, J. (1978): REQUISITIVE SYSTEM IN THE NURSERY SCHOOL CONVERSATION: ANALYSIS OF TALK IN ITS SOCIAL CONTEXT. EN R. CAMPBELL Y P. SMITH (EDS); RECENT ADVANCES IN THE PSYCHOLOGY OF LANGUAGES. NEW YORK, PLENUM PRESS.
- DORE, J. (1979): CONVERSATION AND PRESCHOOL LANGUAGE DEVELOPMENT. EN P. FLETCHER Y M. GARMANN (EDS); LANGUAGE ACQUISITION. USA, ACADEMIC PRESS.
- ECHVERRÍA, M. S. (1978): DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN INFANTIL DE LA SINTAXIS ESPAÑOLA. CHILE, PUBLICACIONES DEL INSTITUTO DE LENGUAS, UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN.
- FERREIRO, E. (1971): LES RELATIONS TEMPORELLES DANS LE LANGAGE DE L'ENFANT. GINEBRA, LIBRAIRE DROZ.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1979): LOS SISTEMAS DE ESCRITURA. MÉXICO SIGLO XXI.
- FLETCHER, P. (1979): THE DEVELOPMENT OF THE VERB PHRASE. EN P. FLETCHER Y M. GARMANN (EDS.): LANGUAGE ACQUISITION. USA, CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.

- GILI Y GAYA, S. (1964): CURSO SUPERIOR DE SINTAXIS ESPAÑOLA. BARCELONA, BIBLIOGRAF.
- GOLINKOFF, P. (1983): THE TRANSITION FROM PRELINGUISTIC TO LINGUISTIC COMMUNICATION. NEW JERSEY, LAWRENCE EARLBAUM, ASSOCIATES, PUBLISHERS.
- GREENFIELD, P. Y SMITH, J. (1976): THE STRUCTURE OF COMMUNICATION IN EARLY LANGUAGE DEVELOPMENT. NEW YORK, ACADEMIC PRESS.
- INHELDER, B. , SINCLAIR, H. Y BOVET, M. (1975): APRENDIZAJE Y ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO. MADRID, ED. MORATA.
- KUCZAJ, S. Y MARATSOS, M. (1975): ON THE ACQUISITION OF FRONT, BACK AND SIDE. CHILD DEVELOPMENT 46, (202-210).
- LUST
LUST, N. Y WAKAYAMA, K. (1981): WORD ORDER IN FIRST LANGUAGE ACQUISITION OF JAPAN. EN P. DALE Y D. INGRAM (EDS); CHILD LANGUAGE, AN INTERNATIONAL PERSPECTIVES. BALTIMORE, UNIVERSITY PARK PRESS.
- MARATSOS, P. (1973): DECREASE IN THE UNDERSTANDING OF THE WORD "BIG" IN PRESCHOOL CHILDREN. CHILD DEVELOPMENT, 44 (747-752).
- MERINO, B. (S/F): ORDER AND PACE IN THE ACQUISITION OF SPANISH SYNTAX IN MONOLINGUAL SETTING. DEPARTMENT OF EDUCATION AND COMMITTEE ON LINGUISTICS. UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
- OCHS, E. Y SCHIEFFLIN, B. (1979): DEVELOPMENTAL PRAGMATICS. NEW YORK ACADEMIC PRESS.
- PIAGET, J. (1976A): AUTOBIOGRAFÍA. ARGENTINA, EDICIONES CALDEN.
(1976B): EL ESTRUCTURALISMO. BARCELONA, OIKOS-TAU.
(1976C): EL LENGUAJE Y PENSAMIENTO EN EL NIÑO. ARGENTINA, EDITORIAL GUADALUPE.
(1978A): INVESTIGACIONES SOBRE LA CONTRADICCIÓN. MÉXICO, SIGLO XXI.
(1978B): EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DEL TIEMPO EN EL NIÑO. MÉXICO, FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
(1978C): LA EQUILIBRACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS COGNITIVAS. MADRID, SIGLO XXI.
(1979): INVESTIGACIONES SOBRE LA ABSTRACCIÓN REFLEXIONANTE. BUENOS AIRES, EDICIONES HWEMUL.
(1981): BIOLOGÍA Y CONOCIMIENTO. MÉXICO, SIGLO XXI.

- (1982A): LAS FORMAS ELEMENTALES DE LA DIALÉCTICA. ESPAÑA GEDISA.
- (1982B): LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO EN EL NIÑO. MÉXICO, FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- (1985) EL NACIMIENTO DE LA INTELIGENCIA. BARCELONA, GRIJALBO.
- PIAGET, J. Y GARCÍA, R. (1973): LAS EXPLICACIONES CAUSALES. BARCELONA EDITORIAL BARRAL.
- PIAGET, J. E INHELDER, B. (1980): PSICOLOGÍA DEL NIÑO. ESPAÑA, EDICIONES MORATA.
- PIAGET, J. Y SZEMINSKA, A. (1982): GÉNESIS DEL NÚMERO EN EL NIÑO. ARGENTINA, EDITORIAL GUADALUPE.
- PIATTELLI PALMARINI, J. (1978): CHOMSKY-PIAGET: TEORÍAS DEL LENGUAJE-TEORÍAS DEL APRENDIZAJE. ESPAÑA, GRIJALBO.
- REICHENBACH, H. (1948): ELEMENTS OF SYMBOLIC LOGIC. NEW YORK, THE MACMILLAN COMPANY.
- REVILLA (1984): GRAMÁTICA ESPAÑOLA MODERNA. MÉXICO, MCGRAW HILL.
- SECO, M. (1982): GRAMÁTICA ESENCIAL DEL ESPAÑOL. ESPAÑA, AGUILAR.
- SINCLAIR, H. (1973): LANGUAGE ACQUISITION AND COGNITIVE DEVELOPMENT. EN T. MOORE (ED.): COGNITIVE DEVELOPMENT AND THE ACQUISITION OF LANGUAGE. NEW YORK, ACADEMIC PRESS.
- SINCLAIR, H. (1978): ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y DESARROLLO DE LA MENTE. ESPAÑA, OIKOS-TAU.
- SINCLAIR, H. Y BRONCKART, P. (1972): SVO: A LINGUISTIC UNIVERSAL? A STUDY IN DEVELOPMENT PSYCHOLINGUISTIC. JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY, 14, (329-348).
- SINCLAIR, H. Y COLS. (1985): CONSTRUCTIVISME ET PSYCHOLINGUISTIQUE GENÉTIQUE. ARCHIVES DE PSYCHOLOGIE, 53, (37-60).
- SLOBIN, D. I. (1973): COGNITIVE PRERREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF GRAMMAR. EN D. I. SLOBIN Y H. FERGUSON (EDS): STUDIES OF CHILD LANGUAGE DEVELOPMENT.
- SMITH, C. (1980): THE ACQUISITION TIME TALK: RELATIONS BETWEEN CHILD AND ADULT GRAMMARS. JOURNAL OF CHILD LANGUAGE, 7, (263-278).
- SNOW, C. (1977): CONVERSATION WITH CHILDREN. EN P. FLETCHER Y M. GARMAN (EDS.): THE TRANSITION INTO LANGUAGE. LONDRES OPEN BOOK.

(1978): MOTHER SPEECH RESEARCH: FROM INPUT TO INTERACTION
EN C. SNOW Y CH FERGUSON (EDS.); RECENT ADVANCES IN THE
PSYCHOLOGY OF LANGUAGE. NEW YORK, PLENUM PRESS.

STERN, M. (1977): THE FIRST RELATIONSHIP: INFANT AND MOTHER. LONDRES
OPEN BOOK.

VYGOTSKY, L. (1962): THOUGHT AND LANGUAGE. USA, THE MIT PRESS.

(1979): EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS
SUPERIORES. ESPAÑA, GRIJALBO.

WALES, R. (1979): DEIXIS. EN P. FLETCHER Y M. GARMAN(EDS.); THE
TRANSITION INTO LANGUAGE. LONDRES, CAMBRIDGE UNIVERSITY
PRESS.

ZUKOW, P. (S/F): AN INTRAETHNIC COMPARISON OF TRANSITION FROM
NON-VERBAL TO VERBAL COMMUNICATION: TWO CASES STUDIES
IN CENTRAL MEXICO. LOS ANGELES, UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

* * *