



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS



ADQUISICIÓN TEMPRANA DE VERBOS DE PENSAMIENTO

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN LENGUA
Y LITERATURAS HISPÁNICAS
P R E S E N T A:
RODRIGO ROMERO MÉNDEZ

ASESORA DE TESIS:
DRA. CECILIA ROJAS NIETO



FILOSOFÍA
Y LETRAS
UNAM

Ciudad Universitaria



286737



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Presentación

Esta tesis es el resultado de un estudio de caso sobre los verbos de pensamiento que produce un niño. En ella conjuntamos fundamentalmente tres posiciones teóricas, la primera sobre el desarrollo de ciertas capacidades cognitivas que nos sirven para entender y hablar sobre los estados mentales propios y de los demás, comprendidas en la llamada teoría de la mente (Johnson y Wellman, 1980; Moore, Pure y Farrow, 1990; Wellman, 1990; Rivière *et al.*, 1994; Baumgartner, Devescovi y Biagini, 1999; Tager-Flusberg y Sullivan, 2000, entre otros). La segunda, con respecto a la relación que existe entre la cognición y el lenguaje, basada en Melissa Bowerman (1985, 1989). La tercera, si bien coincide en términos generales sobre la relación cognición-lenguaje planteada por Bowerman, se refiere más bien a la adquisición de verbos, y está basada en la teoría de las islas semánticas de Tomasello (1992, 2000).

Los verbos estudiados corresponden al inventario total de verbos de pensamiento producidos por el niño, y son los siguientes: *saber*, *acordarse*, *enseñar*, *entender*, *pensar* y la frase *irse la onda*. Estos emergen casi a los tres años con tres meses representados por *saber* y *acordarse*, y conforme aumenta la edad del niño se incrementa tanto el número de verbos como de producciones.

Los objetivos fundamentales de esta tesis son valorar qué es lo que el niño conceptualiza a través de los verbos de pensamiento y caracterizar el desarrollo lingüístico de dichos verbos.

Para ello, primero ubicamos la adquisición de los verbos de pensamiento dentro del desarrollo verbal, por lo que se comparan con otros dos grupos de verbos (Sección 2.2). Después, se analizan tres variables: la expresión del sujeto epistémico, codificado fundamentalmente en el sujeto gramatical (Sección 3.1 y Sección 4.2), los objetos a los que se refieren los verbos de pensamiento (Sección 3.2 y Sección 4.3) y por último, la forma del enunciado en que aparecen (Sección 3.3 y Sección 4.4). En las conclusiones confluirán los análisis en función de nuestros objetivos.

El corpus de la investigación se obtuvo del proyecto *Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje* (ETAL), que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM bajo la dirección de la Dra. Cecilia Rojas Nieto. Además, la presente investigación forma parte del proyecto *Gramáticas emergentes. Una aproximación a la construcción de categorías y relaciones en la adquisición temprana del español como lengua materna* apoyado por CONACyT con número de referencia 30798-H, también a cargo de la Dra. Rojas Nieto. Por tal motivo, este trabajo cuenta con el apoyo de una beca de tesis de dicho proyecto, sin la cual su realización se hubiera dificultado.

Deseo agradecer a las lectoras esta tesis, Dra. Elisabeth Beniers, Lic. Ángeles Soler, Mtra. Gloria Bácz y Dra. Josefina García Fajardo, sus valiosos comentarios y sugerencias. Asimismo le agradezco profundamente a mi asesora de tesis, Cecilia Rojas, el tiempo dedicado, sus críticas certeras y la oportunidad de trabajar en el proyecto de investigación de CONACyT antes mencionado; en fin, agradezco todo el apoyo que me ha brindado.

Capítulo 1

Introducción

1.1 Relación cognición-lenguaje

Desde la perspectiva de la psicología, a mediados del siglo, los estudios asumían que había una relación determinista entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo cognoscitivo. En la década del sesenta hubo un aumento en el interés de los psicólogos norteamericanos por Piaget, quien le atribuyó un papel secundario al desarrollo lingüístico dentro del desarrollo cognoscitivo general. Una década más tarde se hicieron trabajos sobre los procesos fundamentales de categorización, en particular, hubo especial interés en la búsqueda de estructuras prototípicas y de niveles básicos de categorización. A partir de ahí, se sugirió que las categorías "naturales" del lenguaje eran menos arbitrarias de lo que a menudo se había creído. En los años ochenta, se hicieron nuevos trabajos sobre el desarrollo cognoscitivo y conceptual en los niños, pero con la misma base (Bowerman, 1989). Por su parte, Tomasello (2000) afirma que desde el inicio de la ciencia cognoscitiva moderna, la habilidad para tener un desempeño lingüístico tanto convencional como creativo ha sido explicada en términos de la capacidad humana para operar con entidades abstractas cognoscitivas tales como categorías, esquemas,

estructuras y roles.

La ruta que han seguido las posturas lingüísticas sobre la relación entre la cognición y el lenguaje ha sido distinta. En la primera mitad de este siglo, los lingüistas estaban fascinados por la evidencia de diversidad lingüística en las lenguas americanas. Incluso algunos estudios estuvieron asociados al determinismo lingüístico de Whorf (1956)¹, según el cual el entendimiento del mundo está constreñido por las categorías que proporciona la lengua. En los años sesenta hubo un cambio de postura, pues estudios comparativos tales como el de Berlin y Kay (1969)² en la terminología de los colores demostraron que las lenguas eran más similares en su estructura semántica de lo que se había supuesto, similitudes que podían deberse a la psicología humana (Bowerman, 1989).

También hacia la década de los sesenta, hubo un importante cambio en las teorías lingüísticas, que por supuesto influyó en el estudio de la relación entre lenguaje y cognición: apareció la Gramática Generativa. En principio Chomsky reaccionó fundamentalmente contra las posturas conductistas (aunque también contra los estructuralistas), y afirmó que no se podía llegar más que a resultados triviales estudiando la relación entre estímulos y respuestas lingüísticas (Chomsky, 1972). En lugar de ello, propone que los seres humanos tenemos una capacidad cognoscitiva innata para procesar el lenguaje, que formuló a través de reglas abstractas universales. Este cambio de perspectiva se reflejó en los estudios sobre adquisición del lenguaje. El mismo Chomsky puso la atención en la cuestión de si hay estructuras sintácticas innatas en los niños (Bowerman, 1989).

Otros investigadores, intentando crear una alternativa al innatismo chomskyano, cayeron en una especie de predeterminación cognoscitiva. Durante el periodo prelingüístico, los niños construirían las nociones básicas, como las espacio-temporales, entre otras. En las primeras

¹Apud Bowerman, 1989.

²Apud Bowerman, 1989.

etapas del desarrollo lingüístico se copiarían los conceptos ya adquiridos a las formas lingüísticas específicas de cada lengua (Bowerman, 1989).

Así pues, a partir de la década de los setenta hubo una dicotomía en los estudios de adquisición del lenguaje. Por una parte estaba la vertiente chomskyana, que hacía énfasis en universales sustantivos y formales, y fue llamada "enfoque de contenido". Por otra parte, había investigadores interesados en obtener datos translingüísticos para determinar la relativa dificultad de los niños en el uso de los mecanismos formales, propios de cada lengua, para expresar significados (y así probar las teorías de predeterminación cognoscitiva). Uno de los principales expositores de esta vertiente fue Slobin³, quien propuso que los niños no venían equipados con un conocimiento innato, sino con una serie de procedimientos que les permitirían analizar el *input* lingüístico. A esta postura se le conoció como "enfoque de proceso". Como era de esperar, los postulados subyacentes en cada uno de los casos reflejaban diferencias en los métodos (Bowerman, 1985).

Dentro del enfoque de contenido se utilizó típicamente el método deductivo, y rara vez se realizaron comparaciones translingüísticas. Además, tenían la hipótesis de restricciones universales en las formas de las gramáticas particulares, y a partir de allí hacían predicciones sobre cómo la adquisición del lenguaje sería guiada por restricciones innatas (Bowerman, 1985).

En contraparte, los investigadores que sostenían el enfoque de proceso utilizaron típicamente el método inductivo, examinando el habla espontánea de los niños a través de diferentes fases y distintas lenguas (aunque algunos pudieran trabajar en una sola lengua), e intentaron inferir principios generales a partir de observar patrones. Trataban de reunir información sobre cómo los niños aprenden las distintas lenguas a través de dominios estructurales particulares, o bien, compararon el aprendizaje de lenguas que difieren en estructuras clave.

³Apud Bowerman, 1985.

En sus inicios, Slobin formuló su teoría de los Principios Operativos, según la cual, los niños tenían una especie de instrucciones para percibir y producir el lenguaje, bajo "imperativos" de procesamiento de corto plazo, que servían para organizar y proveer reglas lingüísticas.

Ambas vertientes de los estudios sobre la adquisición del lenguaje se han modificado, y, por ejemplo, la teoría chomskyana ha incorporado el modelo de principios y parámetros, pero siempre bajo el supuesto de que todo niño tiene acceso a los principios generales de la Gramática Universal. En este modelo, las diferencias translingüísticas se explicarían a través de la fijación de ciertos valores en los parámetros que correspondan a una lengua en particular (Lleó, 1997). Esto significa que han tenido que reconocer, aunque sea tímidamente, el papel del *input* en la adquisición del lenguaje. Sin embargo su principal argumento, desde el sesenta hasta la actualidad, es que los datos a que es expuesto un niño no bastan para adquirir competencia lingüística en pocos años, ya que el *input* es pobre, incompleto y heterogéneo, entonces, se debe contar con una especie de "dispositivo de adquisición del lenguaje" (Lleó, 1997).

Desde la otra perspectiva, a mediados de los ochenta Slobin⁴ modificó y amplió su teoría de los Principios Operativos, de tal forma que incorporó más factores considerados relevantes en la adquisición, así como las variedades de estructuras lingüísticas estudiadas (Bowerman, 1985).

Algunos investigadores se han alejado de una postura en la cual se privilegien las capacidades cognoscitivas sobre las lingüísticas en la adquisición del lenguaje, tal es el caso de Melissa Bowerman. Por otra parte, desde los años ochenta, y durante toda la década pasada, se fortaleció la lingüística cognoscitiva y la lingüística funcional, que sirven de contrapeso a las nuevas propuestas formalistas. La primera describe al lenguaje (y su adquisición) en términos de bases psicológicas, tanto cognoscitivas como sociocognoscitivas, en tanto que la

⁴Apud Bowerman, 1985.

segunda reúne evidencia sobre asuntos particulares a través de distintas lenguas. Partiendo de estas bases, Tomasello ha revalorado el papel del *input* en la adquisición de la primera lengua, y explica al lenguaje tanto en términos de capacidades cognoscitivas como en términos de estrategias comunicativas.

Para hacer explícita nuestra posición con respecto a la relación entre cognición y lenguaje, resulta de especial interés una de las evidencias que Bowerman (1989) presenta en su artículo "What role do cognitive predispositions play?". Allí estudia cómo es que distintas lenguas, inglés, español, alemán, holandés, mixteco y cora, codifican las mismas relaciones espaciales (o al menos, relaciones espaciales similares). El inglés codifica las relaciones de contenido o no contenido (*in* y *on*, respectivamente), cosa que el español no hace (ambas se expresan con *en*). Pero relaciones que en inglés se expresan con *on*, el alemán las clasifica con distintas preposiciones, pues incorpora la posición de la superficie (vertical, horizontal o circular). El holandés, además, distingue la forma en que el objeto está "pegado" a una superficie no horizontal. Por su parte, el mixteco utiliza partes del cuerpo como clasificadores locativos, lo cual hace que las relaciones expresadas cambien con respecto a las lenguas europeas (por ejemplo, dirían tanto que un ave está en la "panza" de un árbol, para decir que está *dentro* del hueco de un árbol, como que una pelota está en la "panza" de una mesa, para decir que está *abajo*). De manera muy distinta a lo anterior, el cora incorpora el punto de vista del hablante para expresar relaciones locativas.

Bowerman piensa que todos los seres humanos tienen las mismas capacidades lingüísticas y perceptuales, y que en principio se pueden reconocer las mismas similitudes y diferencias. Pero dado que las lenguas utilizan distintos criterios para clasificar referentes, las categorías semánticas no pueden ser vistas como reflejo directo de las estructuras del pensamiento no lingüístico. De todas las combinaciones posibles en que los seres humanos podemos clasificar los elementos de nuestra experiencia, una lengua dada selecciona y combina algunas

de esas características. Así, Bowerman no le resta importancia al desarrollo cognoscitivo no lingüístico, pero rechaza que exista una predeterminación de la cognición al lenguaje, con lo que se les asigna distintos campos al desarrollo conceptual (cognoscitivo, y por tanto no lingüístico) y al desarrollo semántico (lingüístico). Esta es precisamente la línea teórica que asumimos en la presente investigación con respecto a este tema.

1.2 Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje

El estudio de la adquisición del lenguaje permite poner a prueba las distintas teorías acerca del lenguaje, puesto que, de alguna manera, si se entiende cuál es el proceso de su adquisición, o de su desarrollo, se pueden entender muchos de los mecanismos, tanto cognoscitivos como propiamente lingüísticos, que subyacen al lenguaje.

Si asumimos que la capacidad lingüística de los seres humanos está formada por un conjunto de reglas abstractas y universales, entonces hay que explicar cómo llegamos a dominar esas reglas y la primera respuesta de los generativistas fue que se trata de una capacidad innata. Si asumimos que el lenguaje está motivado exclusivamente por estructuras y procesos cognoscitivos comunes a todos los seres humanos, entonces hay que explicar cómo es que guían el proceso de adquisición del lenguaje, y por lo tanto sería de esperar que los niños cometieran errores en la adquisición de una lengua dada motivados por el imperativo cognoscitivo, sin embargo, hay evidencia contraria a ello (Bowerman 1985, 1989, Tomasello 1992, 2000). En cambio, si consideramos al lenguaje más bien como un producto cultural, sustentado en nuestras capacidades cognoscitivas, ya sean innatas o aprendidas, entonces tenemos que explicar al lenguaje en función de esas capacidades cognoscitivas, pero también en términos del entorno comunicativo, o sea en términos del lenguaje al que está expuesto el niño así como en términos de las necesidades comunicativas concretas que enfrenta en esa lengua

particular.

En las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje se podrían apreciar con mayor claridad los aciertos y las fallas de las teorías lingüísticas, ya que, aplicando una metáfora, el lenguaje de los niños está todavía en andamios con respecto al habla adulta, y entonces podríamos ver las trabes que conforman al lenguaje. Esto, por supuesto, no implica que se tenga que explicar al lenguaje infantil desde la perspectiva de las gramáticas adultas.

Tomasello (1992) parte de la base de la lingüística cognoscitiva, que de ninguna manera niega la existencia de prerequisites biológicos para la adquisición del lenguaje, pero sí rechaza la existencia de un módulo específicamente lingüístico innato. "Infants come into the world prepared to act on objects and form concepts of them and their properties, and to form concepts of the actions themselves and their properties [...]. They come into the world prepared to learn and use conventional symbols, and to construct categories of these symbols". Sin embargo, lo más importante es que esas capacidades innatas les sirven para interactuar con el entorno social comunicativo, y es a partir de tal interacción como aprenden el lenguaje.

Entonces, los niños escucharían formas específicas en usos particulares, y con base en esos usos específicos es como empezarían a construir tanto su estructura semántica como gramatical. En tal postulado se basa la hipótesis de las islas verbales de Tomasello (1992), según la cual, en un primer momento del desarrollo ontogénico, el lenguaje está organizado y estructurado alrededor de verbos individuales y otras estructuras predicativas. En un principio, cada verbo estaría asociado a un número muy restringido de entidades que pueden fungir como argumento. Posteriormente, el desarrollo de la estructura gramatical de un verbo dependería de la adquisición de posibilidades combinatorias, lo cual se reflejaría en marcas gramaticales.

En las etapas más tempranas del desarrollo lingüístico, el lenguaje sería muy poco pro-

ductivo, tanto por el número restringido de verbos como por la poca libertad combinatoria. Esta situación iría cambiando gradualmente conforme aumentarían los usos de los verbos, hasta éstos desarrollaran ya una estructura gramatical (Tomasello, 2000).

Esta forma de explicar las etapas tempranas en la adquisición de verbos se puede aplicar para el resto del lenguaje. Así pues, en un principio los niños no operarían con estructuras gramaticales sino con *items* específicos: "Children's linguistic competence is much more concrete and item-based than adults' " (Tomasello, 2000). Cada *item* léxico sería una isla de organización tanto sintáctica como semántica, en un principio muy restringida, puesto que su uso también lo es. Luego, siguiendo los patrones encontrados por Tomasello, cada palabra tendría pequeños incrementos en su complejidad, que se sumaría a los sentidos en que se había usado previamente. Esto también hace que no podamos predecir el desarrollo de la estructura semántica ni sintáctica de una palabra a partir de los usos de otra, por muy parecidos que sean esos usos, sino que cada *item* léxico sigue su propia ruta.

Esta hipótesis acerca del lenguaje infantil es la que asumimos en la presente investigación.

1.3 Teoría de la mente.

Desde finales de los años setenta algunos psicólogos se interesaron en los mecanismos cognoscitivos que subyacen a la capacidad para entender y razonar sobre el comportamiento de otras personas. Esto ha sido estudiado por científicos cognoscitivos en un marco mentalista desde que Premack y Woodruff (1978)⁵ formularon la noción de "teoría de la mente" con respecto a los primates. A partir de ello se han desarrollado trabajos sobre capacidades cognoscitivas en humanos, y en especial ha servido de mucho en estudios sobre el autismo u otros problemas tanto cognoscitivos como neurológicos (Ver Tager-Flusberg y Sullivan,

⁵Apud Sotillo y Rivière, 1997.

2000). Otro campo que ha sido muy explorado es la construcción de la teoría de la mente en los niños, pues esta postura se entrelazó con estudios llevados a cabo desde los años setenta acerca de ciertas capacidades cognitivas de los niños relacionadas con estados mentales y con el léxico que los expresa (Johnson y Maratsos, 1977; Johnson y Wellman, 1980; Johnson, 1982; Moore y Davidge, 1989; Moore, Pure y Furrow, 1990; Rivière *et al.*, 1994).

Vinculado con estas preocupaciones, durante los años ochenta, psicólogos del desarrollo y cognoscitivos, a la vez que educadores, han aumentado su interés con respecto a la posibilidad de que gran parte del conocimiento humano esté organizado en torno a teorías intuitivas que abarcan dominios sustanciales de nuestra vida (física, biología, psicología). Estas teorías proveen significado y organización al entendimiento individual del mundo y nos sirven para aprender e inferir nuevos conocimientos. La llamada teoría de la mente sería una de estas teorías intuitivas (Wellman, 1990).

Wellman (1990) explora las características que debe tener una teoría y las contrasta con las propias de la teoría de la mente. Así pues, una teoría se caracteriza por:

1. Ser coherente, o sea que los conceptos y términos estén interrelacionados y cada uno esté sustentado por el resto, de tal forma que en una teoría es imposible considerar un concepto aislado, puesto que su significado y su significación está determinado por el papel que juega en el entramado de las otras construcciones y términos.
2. Debe partir de distinciones ontológicas específicas: las teorías clasifican los fenómenos en diferentes tipos de entidades o procesos.
3. Una teoría provee un bagaje de explicaciones causales y hace que los fenómenos sean predecibles (las teorías giran en torno a esquemas causales explicatorios que parecen esenciales).

En resumen, en una teoría los fenómenos son interdependientes y, como consecuencia, nos brinda una explicación relevante e informativa sobre los cambios y relaciones sobre los fenómenos que abarca.

Por su parte, el entendimiento de los adultos sobre la mente es algo parecido a una teoría. Morton⁶ lo llama la teoría-teoría, y contiene nuestro conocimiento sobre el mundo mental. Si bien es cierto que no cuenta con el desarrollo o la disciplina de una teoría científica, la teoría intuitiva sobre la mente no deja de ser teoría.

Respecto a la coherencia, Wellman dice que el entendimiento adulto de términos mentales y sus relativos conceptos parece ser coherente, mutuamente definido por un cuerpo de conocimiento. Además, parece haber una distinción ontológica relevante entre entidades y procesos mentales internos y objetos o eventos físicos (esta división ontológica es evidente en muchas distinciones de las lenguas naturales). En cuanto al bagaje causal-explicatorio, una teoría de la mente es fundamental para nuestra explicación y predicción diaria del comportamiento humano.

Wellman (1990) cree que una cuasi teoría de la mente ya existe a los tres años, puesto que a esa edad:

1. Los niños aprecian una necesaria distinción ontológica entre entidades mentales y físicas.
2. Los niños cuentan con las nociones causales-explicatorias propias de una teoría de la mente.
3. Ya cuentan con un entendimiento inicial de una teoría coherente.

De los dos a los tres años de edad hay un cambio en la teoría intuitiva de la mente, pues la teoría de los niños de dos años está basada en el entendimiento de simples deseos y no incluye

⁶Apud Wellman, 1990.

creencias, de tal forma que no comprenden que las personas poseen representaciones internas. Después de los tres años, la teoría de la mente sigue cambiando y muchos investigadores han encontrado distintos niveles en el dominio de tal teoría. De hecho, Wellman piensa que la teoría de la mente de los niños cambia durante los años preescolares, porque cambia la misma noción sobre la mente. Reforzando lo anterior, Baumgartner, Devescovi y Biagini (1999), encontraron que de los tres a los ocho años hay un aumento en la habilidad de los niños para explicar sus estados mentales.

Aunque ya se percibía en trabajos anteriores, sobre todo durante la década de los noventa, se ha ampliado la noción de teoría de la mente para incluir otros estados mentales que no son estrictamente un concepto representacional de la mente. Ello incluye la atribución de intencionalidad, la ya mencionada distinción entre entidades físicas y mentales propuesta por Wellman, y lo de mayor interés para nosotros, el habla que tiene como referencia estados mentales (Tager-Flusberg y Sullivan, 2000; un trabajo reciente sobre la adquisición del lenguaje y la teoría de la mente es el de Baumgartner, Devescovi y Biagini, 1999).

Para los términos del presente estudio, lo que nos interesa es precisamente la construcción de la teoría de la mente que realizan los niños, que incluye una distinción ontológica entre estados y procesos mentales y físicos, una representación de la mente y la capacidad para atribuirles deseos, intenciones y pensamientos a los otros y a sí mismos.

Como información adicional, en estudios recientes (Tager-Flusberg y Sullivan, 2000) se ha propuesto un punto de vista componencial de la teoría de la mente, de tal forma que hay una distinción entre los componentes perceptuales y cognoscitivos de nuestro conocimiento (o inteligencia) social. El *componente sociocognoscitivo* del conocimiento social es lo que tradicionalmente se ha llamado teoría de la mente, lo cual incluye el entendimiento de la mente como un sistema representacional, a la vez que se relaciona directamente con ciertos

aspectos del lenguaje, como la capacidad de elaborar oraciones subordinadas. Emerge alrededor de los tres años, cuando el niño empieza a hablar y a razonar sobre estados epistémicos. El *componente socioperceptual* está menos relacionado con el lenguaje y más conectado con el sistema afectivo. Incluye la capacidad para distinguir entre personas y objetos y para hacer con rapidez juicios sobre los estados mentales de los demás, a partir de expresiones faciales o de la entonación de la voz.

1.4 Adquisición de verbos de pensamiento.

Hasta el momento hemos presentado casi de manera independiente la relación entre cognición y lenguaje, así como algunos aspectos de las etapas tempranas en la adquisición del lenguaje y la teoría de la mente, por lo que ya es tiempo de vincular todo esto en torno a un tema: la adquisición de los verbos de pensamiento.

Parte del trabajo de la construcción de la teoría de la mente se realiza por diversas vías que tienen que ver más con el propio desarrollo cognoscitivo. Sin embargo, otra parte de este trabajo ha estado fuertemente asociado con tareas lingüísticas, puesto que las relaciones sociales e interpersonales afectan en la habilidad para entender la mente y para referir estados mentales; en particular, el entorno comunicativo de los niños juega un papel importante en el desarrollo de la teoría de la mente (Baumgartner, Devescovi y Biagini, 1994; además, Cf. Sotillo y Rivière, 1997 y Rivière *et al.*, 1994). Además, "parecería que, cuando se expresan lingüísticamente, las inferencias mentalistas son redescritas en un nuevo formato representacional" (Sotillo y Rivière, 1997).

En el artículo mencionado de Sotillo y Rivière (1997), se refiere la clasificación de Scholnick (1987) sobre los modelos teóricos en la adquisición del lenguaje de estados mentales:

1. El llamado 'modelo cognoscitivo general', según el cual se considera que

el desarrollo del lenguaje de estados mentales es un producto del desarrollo cognoscitivo general[...] Estos modelos apelan a capacidades abstractas generales para explicar el desarrollo del lenguaje mental y predice que éste aparecería muy tarde en la infancia.

2. El modelo 'cognoscitivo específico', que comparte con el anterior la propuesta de que las distinciones entre los estados mentales son conceptuales y posteriormente lingüísticas[...]

3. El modelo 'lingüístico general' se decanta por dar primacía a la influencia del discurso adulto, dentro de las situaciones de interacción social en un contexto (en este sentido se considera que es una postura de corte vyotskiano), que es aplicable a todos los dominios[...]

4. El modelo 'lingüístico específico' mantiene que el desarrollo del lenguaje mentalista se produce por el contacto del niño con el lenguaje, y, de forma específica, con el manejo de textos [escritos] (lo cual sitúa más tardíamente el momento de adquisición de los términos). Olson es uno de los principales representantes de esta postura[...] El equipo de Moore [...] también mantiene la hipótesis de un modelo 'lingüístico específico', pero, en este caso, centrado en la comprensión, por parte de los niños, de las propiedades semánticas de los verbos mentales.

Todos estos son modelos de estudios fundamentalmente psicológicos y como vemos también está en juego el grado de la predeterminación cognoscitiva. Nosotros no suponemos que suceda esto, por lo expuesto en los apartados anteriores, más bien partimos del siguiente postulado: en el español, una parte del léxico tiene como referencia estados mentales, de tal forma que la lengua misma enfrenta al niño con la tarea de decodificar y entender estados y

procesos mentales, y así lo dirige a elaborar una teoría de la mente. Centrado en los datos lingüísticos, el niño va incorporando de la lengua *items* con referencia mental.

Sotillo y Rivière (1997) mencionan que es posible que el niño pueda tener una captación prelingüística de la teoría de la mente de manera que piensa en estados mentales antes de que los formule lingüísticamente. Sin embargo, dada la naturaleza de la presente investigación, ese es un asunto está fuera de nuestra competencia, ya que no podemos aportar evidencia acerca de si el niño ya ha tenido o no cierto desarrollo conceptual y cognoscitivo antes de que adquiriera los verbos de pensamiento. Por el momento, el desarrollo conceptual, prelingüístico o no, no es el que nos preocupa, sino el propio desarrollo del lenguaje: en principio, la construcción del espacio semántico de los verbos de pensamiento, y relacionado con ello, la estructura gramatical de las enunciaciones en que son producidos. Formulado en otros términos, dado el dominio semántico de los verbos de pensamiento en el español, no nos interesa cuándo un sistema (en este caso la cognición infantil) pasa de ser epistémico a ser autoepistémico, sino cuándo el niño habla acerca de los procesos mentales. Los aspectos cognoscitivos del desarrollo de una teoría de la mente nos sirven como telón de fondo, para tener puntos de referencia, en tanto que el desarrollo lingüístico es el que ocupa un papel protagónico. Quizá esto quede más claro cuando consideremos las preguntas de investigación (ver sección 1.5).

Ahora bien, de todo el léxico que tiene como referencia los estados y procesos mentales, esta investigación únicamente se ocupa de los verbos de pensamiento que utiliza el niño. Si quisiéramos contemplar todo el conjunto del léxico que tiene una función metacognoscitiva, tendríamos que considerar nombres, adjetivos, verbos y adverbios. Esto significaría una tarea titánica, puesto que, desde nuestra perspectiva lingüística, nos veríamos obligados a analizar las peculiaridades de la adquisición de cada una de estas categorías gramaticales y vincularlas con el problema de la construcción de un teoría de la mente.

Se seleccionaron los verbos de pensamiento por diversas razones. La primera, es de corte metodológico, esto es, había que constreñir el tema de la investigación. Pero, ¿por qué en específico verbos? En primer lugar porque éstos no sólo refieren determinado estado mental sino que aluden típicamente a un proceso (y a la capacidad ahí involucrada). Si bien es cierto que los sustantivos deverbativos, o en general las nominalizaciones, también pueden aludir a procesos, y aún más, en el habla adulta proyectan una estructura argumental, los procesos no son concebidos sino como entidades mentales nominalizables, y no en su dimensión temporal, propia de los verbos. Como lo hace Tomasello (1992), es importante notar que esta dimensión temporal de los procesos también es parte de los verbos estativos (como *saber*), pues implican estados durativos. La otra razón es que este tipo de "símbolos" lingüísticos involucra una complejidad mucho más interesante (por lo menos en lo personal) que la que presentan otras clases de palabras, pues la adquisición de la categoría verbal implica el desarrollo de distintas categorías semánticas así como de su estructura sintáctica.

El léxico que tiene referencia mental y en particular los verbos epistémicos son de especial interés para los psicólogos que estudian el desarrollo de la teoría de la mente, por diversos motivos, entre ellos: el ya mencionado vínculo del lenguaje con ciertas capacidades cognoscitivas involucradas en la teoría de la mente; la facilidad relativa para evaluar estados mentales utilizando el lenguaje; y, en especial, los estados de creencia cierta o falsa que implican el contraste entre los verbos factivos y no factivos (Sotillo y Rivière, 1997; Moore, Pure y Furrow, 1990).

En nuestro caso, nos parece que los verbos epistémicos son un terreno fértil para explorar los procesos de expansión y contraste semántico en el léxico infantil temprano. Sumado a ello, en este tipo de verbos hay un claro vínculo con ciertas capacidades cognoscitivas (la teoría de la mente) e incluso neurológicas, con las cuales, por supuesto, no nos involucramos.

Esta correlación entre desarrollo cognoscitivo y adquisición de competencia lingüística, en los términos de Tomasello (en particular el desarrollo de estructuras gramaticales y la productividad de construcción que ello implica), nos haría esperar que:

1. A mayor edad, mayor rango en los dominios de predicación (Cf. 3.2 y 4.3) de los verbos de pensamiento y mayor complejidad en su estructuración.
2. A mayor edad, mayor independencia de los usos de los verbos de pensamiento con respecto a la interacción con los adultos.

Por lo que respecta a la edad de la adquisición de los verbos que nos interesan, se marca en reiteradas ocasiones el periodo entre los tres y los cuatro años como punto de inicio. Baumgartner, Devescovi y Biagini (1999) indican que los niños son capaces de hacer referencia a estados internos desde los tres años, por medio de palabras de estados internos (en las que incluyen percepción y estados psicológicos; procesos cognoscitivos; obligación y juicios morales; emociones y sentimientos; e intenciones y habilidades).

En lo que toca específicamente a los verbos de pensamiento, la edad marcada para la incorporación al léxico infantil varía un poco entre los distintos estudios —la mayoría del inglés y sólo dos del español—, pero todos parecen coincidir en que a los cuatro años los niños ya han adquirido los verbos de pensamiento (Johnson y Wellman, 1980; Brown, Doneland-McCall y Dunn, 1996, por ejemplo). Abbeduto y Rosemberg aluden estudios anteriores (Bowerman 1979, Limber 1973) en donde se menciona que los verbos que se refieren a estados y funciones mentales aparecen en el habla espontánea entre los dos y los tres años. Sin embargo, específicamente con respecto a la adquisición de la presuposición de los verbos epistémicos factivos, afirman que a los tres años los niños no han adquirido la distinción entre factivos y no factivos, a los cuatro años este contraste se empieza a dominar, y a los siete años ya han aprendido el uso de la presuposición.

Siete años antes, Johnson y Maratsos (1977) ya habían mencionado que si bien los niños de tres años ya usan los verbos epistémicos, no es sino a partir de los cuatro años cuando entienden las diferentes implicaciones de estos términos.

Tomasello (1992), en un diario lingüístico que cubre el periodo del año a los dos años de edad, registra "*remember*" por primera vez a los 20 meses, y no vuelve a reportarlo sino hasta la toma correspondiente a los 23 meses, entonces ya más productivo. No registra ningún otro verbo que involucre actividades epistémicas en dicho diario.

De acuerdo con los datos que se manejan en la presente tesis, los primeros reportes certeros de verbos de pensamiento son casi a los tres años con tres meses (a los 3;02:23), como se puede apreciar en la Tabla 1.2. El periodo estudiado es, entonces, desde esa edad hasta

Edad	3;01:02	3;02:23	3;04:11	3;06:24	3;07:24	3;09:01	3;10:09	3;11:23	Total
Verbo									
Saber	0	4	0	3	5	10	8	23	53
Acordarse	0	1	1	1	11	0	1	0	15
Enseñar	0	0	0	1	1	1	0	0	3
Entender	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Pensar	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Irse la onda	0	0	0	0	0	0	0	6	6
Total	0	5	1	5	17	11	11	29	

Tabla 1.2: Verbos de pensamiento producidos por el niño.

los cuatro años, que corresponde a la última grabación del corpus de Julián del ETAL (ver 1.6.1). Como se mencionó en la presentación, el repertorio total de verbos de pensamiento producidos por el niño es: *saber*, *acordarse*, *enseñar*, *entender*, *pensar* y la frase *irse la onda*.

1.5 Preguntas de investigación.

1. ¿Qué verbos de pensamiento forman parte del léxico infantil temprano?

2. ¿Cómo emergen los verbos de pensamiento con respecto tanto a otros verbos que designan estados internos, como con respecto a otros verbos que designan estados externos?
3. ¿Cuál es el sujeto epistémico en los verbos de pensamiento?
4. ¿Qué cosas son objetos de conocimiento para el niño?
5. ¿Cómo se amplía el rango de predicación de los verbos de pensamiento? y a partir de esto, ¿qué rutas sigue el proceso de expansión semántica de estos verbos?
6. ¿Cuál es la forma del enunciado en los verbos de pensamiento?

A las primeras dos preguntas las responderé en el siguiente capítulo. Las preguntas restantes las responderé parcialmente en el Capítulo III, dedicado en específico al verbo *saber*, y en el Capítulo IV, donde se analizan los demás verbos de pensamiento. En las conclusiones reuniré los datos obtenidos a la luz de la construcción de la teoría de la mente, de los postulados de Tomasello y de nuestros presupuestos con respecto a la relación entre cognición y lenguaje. Además confrontaré los resultados de *saber* con respecto a *poder*, puesto que ambos verbos tienen un sentido de capacidad que los acerca en una parte de su significado.

1.6 Metodología

1.6.1 El corpus

El corpus para la presente investigación se obtuvo del corpus longitudinal de un niño, Julián, de la base de datos del proyecto *Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje (ETAL)*, que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM a cargo de la Dra. Cecilia Rojas Nieto.

La metodología empleada para la videograbación y transcripción de cintas en el ETAL es la siguiente. Se realizan treinta grabaciones, con intervalos de un mes, a niños cuyas familias pertenecen a los estratos socioeconómicos medios del Distrito Federal. Las grabaciones se hacen en la casa del niño (por lo general), de tal forma que se filman en situaciones domésticas en donde el niño interactúa de manera espontánea con sus interlocutores, casi siempre familiares suyos. Las grabaciones se realizan más o menos desde los 19 hasta los 48 meses. En el caso particular de nuestro sujeto de estudio, el periodo grabado comprende desde la edad de 1;06:20 hasta los 3;11:23.

Cada videocinta se transcribe, en un primer momento, de manera manuscrita y posteriormente se captura en un procesador de textos. Se trabaja a partir de una copia de estas transcripciones. La transcripción es ortográfica, a la cual se le añaden algunas convenciones fonológicas, todo esto apegado a las producciones del niño, esto es, sin normalizarlas. No sólo se reproducen los diálogos de los participantes, sino que además se hacen anotaciones sobre lo que sucede en cada escena.

Para obtener el corpus de esta tesis se siguió el siguiente el procedimiento. Se seleccionaron los datos de las transcripciones que corresponden a las siguientes edades, 2;10:03, 2;11:03, 3;00:01, 3;01:02, 3;02:23, 3;04:11, 3;06:24, 3;07:24, 3;09:01, 3;10:09 y 3;11:23. La lectura de las transcripciones se inició en la última toma, Julián 30 (3;11:23), y se continuó en orden descendente, hasta que ya no se registraran producciones de los verbos de pensamiento, dejando un margen de dos tomas en las que no hubiera registro de ninguno de estos verbos. Como se pudo apreciar en la Tabla 1.2, estos verbos emergen a los 3;02:23 con *saber* y *acordarse*, sin embargo se encontró una producción dudosa en la toma 20, que corresponde a la edad de 3;00:01, por lo que se continuó la lectura hasta la toma 18 (2;10:03), para dejar el margen antes mencionado.

Como es natural, muchas de las producciones del niño no son claras, por lo que desde la

selección de datos a menudo hay que interpretarlas para darles sentido. Sin embargo preferimos proceder con cautela, de manera que se evitó sobreinterpretar. Esto hizo que los casos en los que había duda de si se trataba efectivamente de un verbo de pensamiento, se mantuvieran como casos dudosos. Es cierto que con un poco de buena fe se les podría encontrar sentido, pero reduciría notablemente la confiabilidad de los datos, y en etapas posteriores de la investigación, la certidumbre de nuestras afirmaciones.

A partir de cada transcripción, primero se realizó un condensado general, que incluía verbos de pensamiento, verbos de representación sensorial y verbos de representación de estados internos (ver 2.2). Después, se agruparon los verbos en cada una de estas categorías, salvo *saber*, al que desde un principio se le asignó un archivo aparte, pues claramente sobresalía de los demás verbos de pensamiento, por el número de producciones.

El siguiente paso fue el análisis de los datos y a partir de ahí la construcción de distintas categorías para los fenómenos estudiados, siempre apegados al dato. Por último, se corroboraron las producciones de todos los verbos de pensamiento cotejándolas con los videos.

1.6.2 Importancia del contexto

Aún sin asumir que el lenguaje infantil está fuertemente enraizado en el entorno de la enunciación, cosa que nosotros sí hacemos (tanto por tratarse de un lenguaje anclado en el entorno comunicativo como por presentarse en un formato conversacional), bastaría un primer acercamiento a los datos para darse cuenta de que en muchas ocasiones los verbos aparecen sin que se formalice ninguna de sus expansiones, incluso se presentan sin ninguno de sus argumentos. No nos sorprende que no se formalice el argumento externo, aún suponiendo que ya adquirió la categoría de sujeto, puesto que el español es una lengua de sujeto opcional; que no aparezca el argumento interno, y nuevamente suponiendo que ya tenga la categoría de objeto,

nos lleva a la cuestión de si es o no recuperable pragmáticamente. Sin embargo, en cualquier caso, el análisis necesariamente tiene que tomar en cuenta el entorno de la enunciación por tres motivos:

- a) En primer lugar, para saber a qué tipo de entidades se aplica, o sea para determinar cuál es el argumento interno de el verbo, ya que en los datos aparece generalmente en las construcciones mínimas posibles, sé o no sé, por ejemplo.
- b) En segundo lugar, para entender cuál es el sentido en el que se aplica el verbo.
- c) Por último, para observar si el uso de los verbos de pensamiento está relacionado con un diálogo o por el contrario se trata de una emisión no dialógica.

Veamos un ejemplo:

Ejemplo 1.1 J29(3;10:09)⁷

(El niño se dispone a jugar con unos cubos)

PMA: Vamos a prestarle uno [un cubo] al bebito.

JUL: Ay no, no.

PMA: Uno.

OBS: Uno, uno.

JUL: Uno nomás porque no sabe [jugar / qué hacer con el cubo].

OBS: ¡Pero aprende!

El argumento de *saber* está en otra parte y no en lo que dice el niño, de ahí la importancia del entorno de la enunciación. Cabe notar que esto no sólo sucede con los verbos de pensamiento, sino también con los demás verbos. En este aspecto volvimos proceder con cautela, y hubo ocasiones en las que no fue posible atribuirle ningún referente al verbo del niño, por lo que se reporta como No Determinado (No Det.).

⁷En todos los ejemplos seguiré la misma notación, primero el número del ejemplo, luego el número del video al que pertenecen y, pegado a éste y entre paréntesis, la edad del niño en años, meses y días.

Capítulo 2

Adquisición de verbos de pensamiento comparados con otros verbos

2.1 Factores que intervienen en la adquisición temprana de verbos

El primer factor involucrado no sólo atañe a los verbos sino que está relacionado con la adquisición de nuevo léxico. De acuerdo con Tomasello (1992) existen dos posturas teóricas al respecto. La primera es de corte innatista y aborda el problema desde el supuesto de que existe una restricción de principios. En palabras de Tomasello, los representantes de esta posición argumentan que "children are equipped with specifically linguistic 'constraints' that help to delimit the referential indeterminacy of linguistic structures[...] These a priori constraints help the children to determine what aspect of experience is being singled out by the adult". Sin embargo, no se explica cómo funcionan estas restricciones innatas que guían la adquisición léxica.

La segunda postura teórica aborda el problema desde un punto de vistas totalmente distinto, se basa en el contexto socio-comunicativo que rodea al niño. "In this view, children learn new words by hypothesizing what adults are attempting to do with them [...] In many cases children know that the adult is referring to a particular object because they understand from previous experience what the adult is doing in this situation". De esta forma, las rutinas que se realizan durante las interacciones lingüísticas con los niños les proveen mucha información acerca de la lengua. Es más, Tomasello y Farrar (1986)¹ presentaron evidencia a favor de que los niños aprenden nuevas palabras únicamente cuando participan en una interacción de atención.

Ya se ha mencionado que una de las principales características de los verbos es que codifican los eventos en su dimensión temporal. Por ello es que Tomasello (1992) argumenta que la situación referida por los verbos no es percible sensorialmente por los niños en el momento en que se enuncia el *item* léxico (al menos más de la mitad de las veces, de acuerdo a un estudio realizado por él y uno de sus colegas), ni puede ser localizada visualmente (o por medio de otro sentido) en una inspección del contexto inmediato. Por otra parte, en la adquisición verbal no hay una parte de la situación enunciativa que resulte con claridad más relevante para la construcción del significado. Así pues, Tomasello dice que los niños aprenden mejor los verbos en contextos no ostensivos que en contextos ostensivos, esto es, para la adquisición de los verbos no importa tanto la relación inmediata entre verbo y percepción del evento, sino más bien todo el entorno de la enunciación.

Sintetizando, según Tomasello los niños no aprenden los verbos por medio de una copia de la experiencia en el lenguaje, sino más bien gracias a que intentan entender qué es lo que hacen con el lenguaje los adultos con quienes interactúan.

Ahora bien, si nos damos cuenta, existen dos componentes en esta argumentación, uno

¹Apud Tomasello, 1992.

concerniente al entorno de la enunciación, mientras el otro se relaciona directamente con la capacidad cognoscitiva de atribuirles intenciones a los demás. En lo que a nosotros concierne, esto último lo asumimos de manera moderada, es decir, dado que la capacidad para entender el comportamiento de los demás se va construyendo y resulta ser muy limitado en las primeras etapas del desarrollo (Wellman 1990), asumimos que, en un principio, hay por lo menos una capacidad para atribuir intenciones comunicativas a los otros, como resultado de que el niño se enfrenta a un contexto sociocomunicativo dado. Esto no implica que se razone de manera consciente sobre ello, o sea que se pueda llevar a otro nivel de representación epistemológica en el cual se convierta en un objeto cognoscitivo en sí mismo, sino más bien que existe algún tipo de capacidad por medio de la cual los niños pueden atribuirles intenciones comunicativas a los demás y que les permiten interpretar todo el contexto de enunciación de los verbos. Como dice Tomasello (1992): "...determining intentions is a basic form of cultural learning, as distinct from social learning more broadly defined, and [...] such learning is necessary for the acquisition of novel linguistic forms".

A estos factores que intervienen en la adquisición de verbos habría que agregar el conocimiento que los niños han adquirido sobre el lenguaje mismo. No se trata de que este conocimiento sea innato, sino de que el niño lo va aprendiendo y ampliando paulatinamente.

2.2 Verbos epistémicos vs. otros verbos.

Para contextualizar a los verbos de pensamiento y tener una idea de su posición con respecto a otros verbos, los contrastamos con los verbos de percepción sensorial y con los verbos de representación de estados internos. Este corte está motivado por el tipo de información que se codifica en esa parte del léxico, ya que estos tres grupos refieren actividades humanas internas, aún en los verbos de percepción sensorial el acto de percibir es interno, aunque lo

percibido sea externo. Por ello, no hay forma de comprender cabalmente lo que es *ver*, *oír*, *sentir*, *querer*, *poder* o *saber* sino con base en las experiencias propias.

Otra razón es la siguiente: partiendo de la construcción de la teoría de la mente, nosotros suponemos que hay una mayor facilidad, que no determinación, para aprender verbos que codifiquen percepción sensorial que verbos que refieran a estados internos. Esto no significa que supongamos que un niño no pueda utilizar en etapas muy tempranas verbos que refieran a estados internos, sino más bien que existe una mayor posibilidad de que el dominio semántico de los verbos de percepción sensorial de los niños coincida antes con el dominio semántico de los adultos que en el caso de los verbos que refieren estados internos.

Además, los verbos de percepción sensorial tienen ciertos usos que no podríamos calificar propiamente como epistemológicos, pero que de alguna manera sirven como marcadores de atención (ver 2.3). Luego, en los verbos que refieren estados internos se podría hacer otro corte y separar a los verbos que se refieran a estados internos del tipo de deseos o capacidad, de los verbos de pensamiento; en otras palabras, contrastar la adquisición de un subconjunto (verbos de pensamiento) con la adquisición de todo el conjunto. Dado que Wellman (1990) supone que hay un cambio en la construcción de la teoría de la mente, de tal forma que los niños pasan de entender simplemente los deseos a entender los estados mentales de otros, uno podría suponer que hay una mayor facilidad para manejar los verbos de percepción de estados internos con respecto a los verbos que codifiquen procesos mentales.

Por último, podemos observar que translingüísticamente las lenguas codifican el canal de acceso de la información a través de unas partículas más o menos diferenciadas llamadas evidenciales. En general los evidenciales distinguen entre acceso a la información por medio de la percepción sensorial, por medios lingüísticos o por medios epistémicos (Ver Chafe y Nichols, 1986). Por supuesto que no queremos equiparar los evidenciales con los verbos de pensamiento, sino simplemente mostrar cómo las lenguas pueden codificar tanto la percep-

ción sensorial como la percepción epistémica a través de distintas categorías gramaticales, y que una de las formas que tiene el español para codificar esto, poniéndolo en foco, es a través de los verbos.

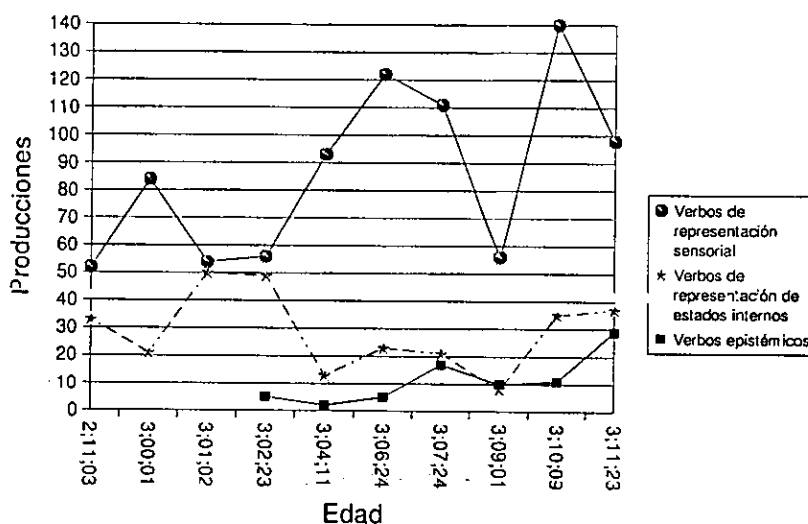


Figura 2.1: Verbos de pensamiento en relación con otros verbos.

En resumen, el contraste que hacemos nos puede brindar un indicador muy grueso para ubicar a los verbos de pensamiento dentro del desarrollo verbal del niño en el marco del desarrollo de ciertas capacidades cognitivas.

Así pues, veamos cuál es el proceso de desarrollo de estos verbos. En la Figura 2.1 podemos apreciar que los verbos de percepción sensorial (*ver, oír*, etc.) emergen primero y con mayor número de producciones; luego los de representación de estados internos (*Querer, poder, gustar*, etc.); y por último los de pensamiento (*saber, pensar, recordar*, etc.).

Los datos que se muestran en la figura podrían indicar el proceso por el cual el niño

construye la teoría de la mente. Cabe recordar que según nuestro punto de vista se trata sólo de un indicador, mas no de un reflejo especular, pues al parecer el desarrollo de ciertas capacidades cognitivas son anteriores a su expresión lingüística (Cf. Sotillo y Rivière, 1997; Ririere et al., 1994).

2.3 Adquisición de verbos de percepción sensorial

A pesar de que los propósitos de esta investigación no permiten estudiar los usos con valor epistémico que pueda tener cualquier verbo, dado nuestro punto de comparación con otros verbos, no podemos dejar de considerar brevemente ciertos usos conversacionales donde los verbos de percepción sensorial sirven como marcadores de atención.

Dijimos que los verbos de percepción sensorial refieren actividades internas (el acto de percibir), pero su complemento normalmente es externo, de ahí que el significado de varios de ellos se pueda glosar algo así como "percibir algo, típicamente externo, por algún sentido". Esto puede conllevar un mayor o menor grado de volición y de atención, de ahí que se diga que *mirar* implica más atención que *ver*, y *observar* más aún que el primero. Dependiendo del verbo, puede haber momentos en donde el componente de atención (o aún más, de comprensión) se privilegie por sobre la percepción a un grado en donde no haya ningún objeto u evento externo perceptible, o en donde éste sea un objeto intelectualivo.

Teniendo en mente la explicación anterior, *mirar* presenta una amplia gama de posibilidades, desde construcciones de "*mirar* + deíctico" o "*mirar* + oración completiva" en donde claramente se enfoca la percepción visual, hasta un caso (Ejemplo 2.1) en donde el niño dice *mira x* pero no señala, ni muestra nada, ni tampoco se aprecia en el video el *x* referido. Por supuesto, se pasa por casos en donde *mirar* conjunta la percepción y la atención, que se podría glosar como "considerar algo por medio de la vista".

El caso más peculiar es el siguiente:

Ejemplo 2.1 J24(3;04:11)

(Los adultos hacen referencia a un dibujo del niño, al mismo tiempo en ese momento éste se acuerda que fueron a ver los caballos)

OBS: ¿Qué bonito cuadro hiciste?

JUL: Yo me subí a los caballos.

OBS: ¿Ayer?

JUL: A [pb]oni.

OBS: ¿A los ponys?

JUL: Yo me subí, yo, me llevaron.

⋮

MAM: En dónde m/ijo.

JUL: Poni, mira po:ni.

MAM: Te subiste a un pony.

JUL: Poni. (y afirma con la cabeza)

Consideramos que en este caso el verbo adquiere un significado que incluye algún tipo de trabajo intelectual, aunque no se pueda discernir cuál.

En cuanto a *ver* hay producciones en las que tiene un uso parecido de 'darse cuenta':

Ejemplo 2.2 J28(3;09:01)

(Julián está jugando con un caballo-mecedora, y le piden que le haga un espacio a su hermanito)

JUL: No cabo, pero no cabo.

PMA: No cabe, no cabe ya vimos.

JUL: No cabe ¿ya ves?

PMA: No, no cabe.

Pero nuevamente el proceso intelectual involucrado se debe a un proceso previo de percepción sensorial.

En cambio, *oír* es productivo como marcador de atención, en usos como el siguiente:

Ejemplo 2.3 J28(3;09:01)

(La prima y Julián están jugando)

PMA: Imagínate/una casa grandota, grandota, grandota.

Con ventanas chiquitas, chiquitas.

JUL: Oye hacemos una, una casa n la tuya?

PMA: ¿Ahora yo soy un tren eh?

En muchos casos, la solicitud de atención perceptual implica de por sí una atención intelectual. Al parecer, esto es lo que sucede en la mayoría de las producciones con valor intelectual, pues, salvo en el Ejemplo 2.1, nunca se alejan del componente de percepción. Aún en estos casos, el niño parece entender el proceso intelectual del que habla no como una metáfora abstracta del sensorial, como en producciones adultas, sino en una vía distinta, que no alcanzamos a comprender.

En estos casos, en los cuales el componente de atención adquiere peso, el sujeto se convierte en realidad en un sujeto intelectual, lo cual tiene relevancia en el estudio de la teoría de la mente. En específico, muestran cierto grado en el desarrollo de esta teoría intuitiva, pues la interacción del niño con el otro indica que considera a su interlocutor un ser con una mente que le permite poner atención cuando el niño lo solicita. Sin embargo, entre otras cosas, dista de los verbos de pensamiento porque en estos últimos se hace referencia explícita a los procesos mentales, de tal forma que el niño se enfrenta directamente con ellos para una adecuada decodificación y producción de los verbos. De cualquier forma, estos usos se encuentran en la misma ruta de los verbos de pensamiento.

2.4 Adquisición de verbos de Representación de Estados Internos.

Decíamos que los verbos de representación de estados internos nos sirven para ubicar el proceso de adquisición de los verbos de pensamiento. Además de ello, el análisis del verbo *poder* nos sirve para contrastarlo con *saber*.

2.4.1 El caso de *poder*

Este verbo atrae especialmente nuestra atención porque en las producciones del niño hay una gran cercanía entre el *poder* y el verbo *saber*, como se verá enseguida.

A partir del análisis del argumento interno del verbo encontramos su dominio de predicación, con lo cual evaluamos tanto su extensión semántica como sus sentidos, y así comparamos los dos verbos y determinamos si en verdad hay cercanía entre ellos, y de ser así, en qué puntos.

Por su tipología, en las producciones del niño se pueden identificar cinco grupos de dominios de predicación.

1. Poder referido a operaciones físicas: En estos casos el niño predica que es capaz o no es capaz de realizar operaciones físicas, fundamentalmente manuales. A nuestro parecer el *poder* no está modificando un segundo predicado, sino que la capacidad ocupa el foco de atención, es decir, en todo el predicado se privilegia el sentido de capacidad en tanto que el segundo predicado es sólo la especificación del tipo de capacidad.

Las capacidades físicas a las que se refiere son sobre todo operaciones manuales, como abrir una caja, atornillar unas piezas, pegar unos papeles o ponerse unos guantes. Como ejemplo tenemos este último caso:

Ejemplo 2.4 J27(3;07:24)

(Julián intenta ponerse unos guantes)

JUL: Aquí se le mete.

OBS: El pulgar.

JUL: ¿El pulgar?

OBS: El mata piojos.

JUL: Matakiojos aquí/está (inc).

HNO: esas iban aquí.

JUL: Sí **kuedo** ¿eh? (ponerse los guantes)

Algunas otras operaciones manuales implican cierto trabajo epistémico, ya sea porque

el niño emite *poder* asociado a *saber* o bien porque su capacidad para realizar tal operación manual requiere de un trabajo intelectual previo, como amarrarse las agujetas, armar rompecabezas:

Ejemplo 2.5 J21(3;01:02)

(La mamá y el niño están armando un rompecabezas)

MAM: Y es el que nos cuesta más trabajo. (el rompecabezas)

JUL: ¿M/ayudas?

MAM: No.

JUL: Yo no **puedo**.

MAM: ¿No puedes?

JUL: Yo no [bp]uedo, yo no.

MAM: ¿De veras no puedes?

JUL: M/ayudas.

2. Operaciones no tangibles: en este caso el niño predica que es capaz de realizar ciertas operaciones pero no por medio de la manipulación física, sino a través de otros medios: la magia.

Ejemplo 2.6 J29(3;10:09)

JUL: Es magia (lo que hace Julián).

OBS: Magia, magia.

JUL: Éste es una magia.

PMA: Mj.

OBS: Ay! yo hice una magia también, mira vela.

JUL: Sí, yo quiero.

Yo quiero hacer una grandota .

OBS: Mira esa magia.

JUL: Mira cómo **puedo** hacer magia.

Mira.

Yo **puedo** hacer uno de/esos.

A ver quién gana el rojo.

3. Proyección de capacidades: este caso, pues nada más es un ejemplo, también se refiere a una capacidad, pero ya no resulta tan claro que sólo sea eso y no haya también un componente de posibilidad:

Ejemplo 2.7 (3;06:24)

(Julián está subido en una litera, le pide a su mamá que lo ayude a bajarse porque si no se cae, pero ella simula no alcanzarlo)

MAM: (simula que no alcanza)

JUL: Sí puedes.(risas)

MAM: Lo que pasa es que no veo, no veo, no veo.

Vente, vente, vente, no veo, no veo, no veo.

Dónde/estás, dónde estás?

JUL: Aquí.

4. **Posibilidad:** en este caso hay una mayor unión entre *poder* y el otro verbo, de tal forma que el énfasis no está en la posibilidad sino en la otra predicación, modalizada a través de *poder*. Así pues, el verbo funcionaría como un operador modal y no como un núcleo predicativo.

Ejemplo 2.8 J21(3;01:02)

(Julián mete la mano en la jaula de unos hamsters)

MAM: No le jales su pecho.

Y/anda abajo por el piso mira, y/asta se fue a esconder al piso.

Ya lo viste, acá/está.

Etán gordísimo yo los veo muy tragonsones a estos bichos.

OBS: [Ih, todas] las cosas se parecen a su dueño.

JUL: [Sc puede salir]. (el hamster)

Mira.

Sin embargo el arraigo del uso modal de este verbo queda en entredicho cuando a los 3;06:24, varios meses después de los ejemplos anteriores, el niño trata a la posibilidad como una especie de proyección de la realización de un suceso. Como vemos a continuación, el niño dice que se puede caer cuando de hecho ya se cayó:

Ejemplo 2.9 J26(3;06:24)

(Julián corre de un lado a otro del pasillo)

JUL: (corre de nuevo)

Vo:!(se cae, lejos)

OBS: Ay cuidado!

JUL: (inc) caer (inc).

OBS: ¿Qué?
 JUL: Me puedo caer.
 OBS: Te puedes caer, no nomás te puedes caer.
 MAM: Te caíste.
 JUL: Io me **puedo** caer ¿vedá?(sigue corriendo)
 OBS: ¡Uy cuidado!
 JUL: A:! ay, ay.(se cae intencionalmente)

5. Permisi3n: Por 3ltimo, est3 un tipo de casos que Luna Traill (1980) llama de esta forma, caracterizados porque la posibilidad que agrega *poder* al predicado toma un matiz de permiso: es posible porque otro permite que suceda.

Ejemplo 2.10 J22(3;02:23)

(La mamá y el ni3o est3n cocinando)
 JUL: ¿Vea que cotamos esto?(se3ala los pepinos)
 OBS: ¿Lo cortamos, s3?
 O cortaste t3, yo no.
 JUL: Ah!
 OBS: Yo te vi.
 JUL: ¡Ah! (sube al banco)
 MAM: ¡Ah, eh, oh, ah. ah! (haciendo burla a JUL)
 JUL: ¿Pueo pobar?
 OBS: ¡No te gust3!
 MAM: ¿Quieres probar?, a ver prueba

Los datos condensados de los dominios de predicaci3n de *poder* los podemos apreciar en la Tabla 2.1.

En unos casos *poder* parec3a tener m3s una funci3n predicativa, con lo que ser3a n3cleo de la predicaci3n principal, y en otros parec3a m3s bien un modificador del verbo, de tal suerte que ser3a un operador modal, como qued3 apuntado. Ahora estamos en capacidad de corregirnos, pues s3lo en los primeros casos, 1, 2 y quiz3 3, se puede hablar de argumento interno de *poder*. As3 pues, en unos casos *poder* predica una capacidad y en otros sirve para modalizar una aserci3n sin que tenga ninguna funci3n predicativa. Es en el primer sentido

	Edad	Operaciones físicas	Permisi3n	Posibilidad	Proyecci3n de capacidades	Operaciones no tangibles	Indet.
J19	2;11:03						
J20	3;00:01						
J21	3;01:02	5	3	1			
J22	3;02:23	3	2	1			
J24	3;04:11	0	0	1			
J26	3;06:24	1	0	2	1		1
J27	3;07:24	13	0	1	0		
J28	3;09:01	2	0	0	0		
J29	3;10:09	1	0	0	0	2	
J30	3;11:23	2	0	0	0	0	
	Total	27	5	6	1	2	1

Tabla 2.1: Dominios de predicaci3n de *poder*.

de este verbo que tiene una cercan3a con *saber* (Cf. 3.2), y dado que los dos verbos tienen la misma funci3n, s3 los podemos comparar.

Como 3ltimo punto en la argumentaci3n de la cercan3a sem3ntica de *saber* con *poder*, hay algunas ocasiones en que, a pregunta expresa del adulto con *saber*, el ni3o responde con *poder*:

Ejemplo 2.11 J21(3;01:02)

OBS: ¿Sabes ponerte los zapatos?

JUL: S3.

OBS: ¿Sabes abrocharlos?

JUL: S3.

i polo.

Capítulo 3

El caso de saber

En este capítulo se abordará únicamente el verbo *saber*. La decisión se debe a dos motivos: en primer lugar porque se trata de un verbo que refiere típicamente estados mentales, y en segundo lugar, porque es el verbo de pensamiento más frecuente en la producciones del niño, lo cual marca una diferencia numérica, pero sobre todo permite un análisis más detallado, gracias a que se pueden establecer contrastes entre los tipos de saberes a que el niño se refiere.

3.1 La expresión de la persona

Bajo este subtítulo se analiza el sujeto de *saber*. Si atendiéramos a razones estrictamente cognitivas, quizá podríamos lanzar la hipótesis de que los verbos de pensamiento se incorporan en primera persona, de tal manera que el niño expresaría primero los procesos cognitivos que se desarrollan en él y posteriormente los extendería a otras personas. En contraparte, bajo la propuesta de las islas verbales de Tomasello (1992), en las etapas más tempranas del desarrollo no se podría predecir, en general, con qué persona aparecería un

nuevo verbo, ya que esto dependerá en gran medida de los usos que tenga en el entorno lingüístico en el cual está inmerso el niño y muy probablemente incorporará alguno de esos usos. Estando advertidos de esto último, uno podría suponer que en *saber* específicamente se traza un patrón en el cual la primera persona del singular sobresaliera, puesto que utilizarlo en cualquier otra persona (claro está, y en un sentido al menos similar al uso adulto) implicaría que el niño le atribuye una mente al otro. Lo anterior puede suceder sin que el niño, o incluso un adulto, tenga nunca conciencia de ello.

El verbo *saber* emerge cerca de los tres años con tres meses (3;02:23) tanto en la primera persona del singular como en la segunda, pero en un trazo global, es la primera persona la que domina. Esto nos hace pensar que si bien las primeras incorporaciones de *saber* no tienen que obedecer necesariamente a la menor complejidad cognoscitiva, el niño prefiere hablar de sus propios saberes o no saberes (la primera persona representa el 69% del total de ocurrencias).

	Edad	Primera persona	Segunda persona	Tercera persona
J21	3;01;02			
J22	3;02;23	2	2	
J24	3;04;11	0	0	
J26	3;06;24	2	1	
J27	3;07;24	5	0	
J28	3;09;01	6	4	
J29	3;10;09	4	1	3
J30	3;11;23	16	7	0
	Total	35	15	3

Tabla 3.1: La expresión de la persona de *saber*.

Resulta significativo que siempre que el niño utiliza el verbo *saber* en segunda persona se refiere a un adulto, salvo en dos casos de recuperación de un texto memorizado (ver 3.2), en donde la canción incluye dos *saber* en segunda persona. Con la tercera persona la situación varía, de los tres casos, dos se refieren al saber de un bebé y el otro se refiere a un personaje

de la televisión (dice "que sí sabe volar"). Más adelante correlacionaremos la persona con otras variables, pero por ahora ya quedó apuntado.

3.2 Dominios de predicación de saber

Como ya ha sido mencionado, por dominio de predicación se entiende el argumento interno del verbo. A partir de su estudio podemos darnos cuenta cómo el niño va ampliando los objetos del mundo de los que puede predicar *saber* o *no-saber* algo.

Resulta importante anotar, pues a partir de estos datos se clasifican los tipos de dominios de predicación, que en las producciones del niño encontramos al argumento interno de tres formas:

1) Aparece explícito en las producciones del niño (19%): El argumento interno puede ser un sustantivo (Ejemplo 3.1) o una oración completiva (Ejemplo 3.2).

Ejemplo 3.1 J29(3;10;09)

(Los adultos y el niño están jugando con cubos de colores)

OBS: A ver dime, ¿a poco no sabes de qué color son?

JUL: Quieres éste?

OBS: ¿De qué color es?

dime qué color es

(Julián da un cubo rojo a OBS)

JUL: Yo no sé inglés.

OBS: En inglés dime

Ejemplo 3.2 J29(3;10;09)

(El adulto y el niño cuentan cuentos con unos títeres)

PMA: A ver el bebé quiere que le cuentes un cuento.

Con títeres.

JUL: ¿Ese?(en la sala)

PMA: Con esos, los chiquitos.

JUL: Ay no.

No sabe *cuentar* [cuentos].

OBS: Ay, nunca lo he oído.

Nunca he visto los cuentos de Julián.
De los títeres.

2) Aparece un pronombre en lugar del argumento(21%):

Ejemplo 3.3 J28(3;09;01)

(Los adultos y el niño cantan canciones)

MAM: Sí te sabes la [canción] de Chonita verdad?

Sí te sabes la [canción] de Chonita

JUL: No me la sé [la canción]. (desesperado)

3) El niño no menciona el argumento de *saber* (59%), Ejemplo 3.4. En estos casos es cuando cobra más relevancia el entorno de la enunciación.

Ejemplo 3.4 J27(3;07;24)

(El adulto le insiste al niño que se ponga los guantes)

OBS: Ponte los guantes Julián.

JUL: Sí sé [ponerme los guantes] .

OBS: ¿Sí sabes?

JUL: Aquí sí se le mete.

OBS: El pulgar.

JUL: ¿El pulgar?

OBS: El mata piojos.

Teniendo en cuenta que tipológicamente el español es una lengua nominativo-acusativa, sintácticamente el argumento interno no es opcional. Sin embargo, si éste es recuperable pragmáticamente puede omitirse. Creemos que esto sucede en las ocasiones en que el niño no produce el verbo con su argumento interno, pues si su discurso tiene un anclaje en la situación y está relacionado con un diálogo, resultaría fácil recuperar el argumento interno pragmáticamente, o al menos así lo parece, de tal suerte que su presencia o ausencia no obedece tanto a la adquisición de la estructura gramatical como a una motivación pragmática.

Cabe señalar que cuando el niño habla de saberes textuales como canciones, chistes o adivinanzas (ver 3.2.1) es cuando aparece un pronombre como argumento. Sumado a ello, el

verbo aparece en una conjugación pronominal, del tipo "No *me* la sé". No estoy en capacidad de dar una solución favorable a ello, baste apuntar que esta conjugación pronominal es productiva en la lengua adulta que sirve de modelo al niño.

En ese sentido, no habría una relación directa entre la edad y cualquiera de estos tres casos con respecto al argumento interno, sino que el efecto estaría correlacionado más bien con el tipo de discurso: si está más o menos anclado con la situación de enunciación, si se trata de una canción, un chiste o una adivinanza, o si trata de un discurso del cual no se pueda recuperar el objeto del 'saber'.

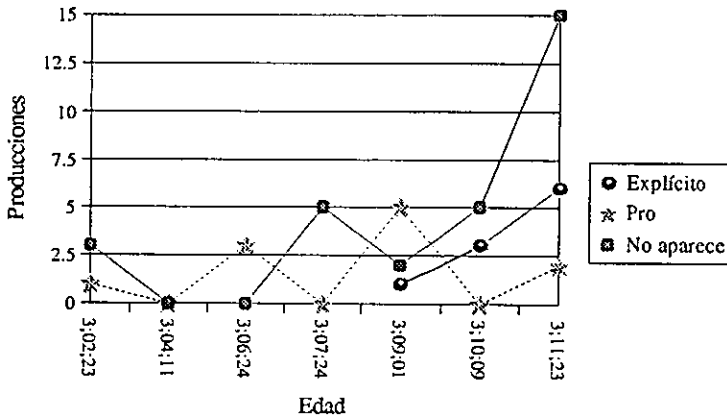


Figura 3.1: Presencia del argumento interno de saber.

Como podemos ver en la Figura 3.1, antes de los 3:09 no hay ningún caso de *saber* con argumento interno explícito. Éste quizá sea el único efecto de la edad, pero no relacionado con pobreza en la estructura gramatical, sino con que en las primeras etapas del verbo el niño utilice *saber* muy anclado en su entorno, y en las últimas tomas su discurso ya no está tan anclado, a tal grado que utilice *saber* como introductor de tópico (ver No. 4 del apartado siguiente) y que sea él quien conduzca el diálogo (Ver 4.3). Pero después ya todo dependerá

del tipo de discurso al que pertenezca *saber*.

3.2.1 Análisis de los dominios de predicación

Estudiar los dominios de predicación a que se refiere *saber* es particularmente relevante porque señala qué entidades son objetos de conocimiento para el niño y porque la expansión gradual de los tipos de objetos de conocimiento es índice de la expansión de los objetos mentales que son concebidos como saberes por el niño.

Además, al revisar dicha expansión observamos cómo se construye el espacio semántico del *item* léxico, pues si el verbo tiene un uso restringido, su extensión semántica también será estrecha; mientras que a medida que se amplían los dominios de predicación se ampliará su extensión semántica.

Categorías de análisis:

Por su tipología se pueden identificar tres grandes grupos de dominios de predicación: *Saber-hacer*, saber algo y saber textual.

1. **Saber-hacer**, es un tipo de saber que tiene como objeto de conocimiento una práctica: saber hablar, saber dibujar, saber volar.

Podría uno distinguir saberes en donde se pone énfasis en el desempeño de la acción, al grado de ponerla en foco:

Ejemplo 3.5 J28(3;09:01)

(Van caminando por la casa de la prima cuando ven unos pájaros)

OBS: Pájaros, mira cómo cantan!

¿Qué?

Mira cómo chillan, platican.

JUL: Ah! Así a no.

¿Tú sabes?

¿Tú sabes *hacer*?

OBS: (silba)
 JUL: a: Ya vámonos.

Ejemplo 3.6 J30(3;11:23)

(El papá, el hermano y Julián juegan con una "caja mágica", que luego intenta abrir)

HNO: ¿Cómo van/a/entrar?

PAP: A ver...

JUL: (Hace sonar la caja)

PAP: A ver... cuatro, cinco, seis, siete.

JUL: Ora... la sacamos u:.

No sé! [abrir la caja]

Y saberes que involucran más una actividad cognoscitiva, como en el ejemplo siguiente, en donde el adulto le insiste al niño que se ponga los guantes, éste afirma que sí sabe, aunque de hecho no ha podido ponerse los guantes en un buen rato, y además da una explicación sobre el procedimiento de la operación solicitada.

Ejemplo 3.7 J27(3;07:24)

OBS: Ponte los guantes Julián.

JUL: Sí sé [ponerme los guantes].

OBS: Sí sabes?

JUL: *Aquí sí se le mete.*

OBS: El pulgar.

JUL: ¿El pulgar?

OBS: El mata piojos.

En estos casos, hay un grado de mayor elaboración en la conciencia de *saber*, porque independientemente de si el sujeto de *saber* (sea él u otro) puede o no realizar la acción, el niño se da cuenta de que sabe cómo se realiza la actividad.

2. Saber algo, es un saber que cuenta con un objeto específico de conocimiento de índole diversa en el mundo exterior: identificar un sujeto, un objeto, un lugar.

2.1. Información exterior general, es un saber proposicional, que se podría glosar como '*saber que x*'. En el ejemplo siguiente, los adultos mencionan ciertos movimientos de los coches, el niño interviene en la conversación de los adultos y dice:

Ejemplo 3.8 J30(3;11:23)

JUL: No porque, porque *va a meter su coche y está trabajando papá* [=Dominio de predicación].

¿Qué no sabes?

Aquí, el objeto de conocimiento se refiere a la información "va a meter el coche y está trabajando papá". Lo que importa es que el niño interroga al otro sobre si dispone o no de la información exterior con la que debió haber contado.

2.2. Identificación de un referente en particular. La identificación se da en dos niveles, el niño hace referencia a un sujeto / a un objeto; o bien identifica la locación de una entidad.

2.2.1. Identificación de un sujeto/objeto. En este caso, el niño identifica cierta entidad en el universo del discurso, esta entidad puede ser un objeto (un lápiz de color, una costura) o un individuo (un amigo).

Ejemplo 3.9 J29(3;10:09)

MAM: A ver acá, en la costura de Camilo Julián.

JUL: A ver.

PAP: Tráemela rápido.

JUL: Tí.

OBS: ¿Cuál es *la costura de Camilo*?

JUL: No sé.

2.2.2. Identificación de locación, se trata de la identificación de una característica asociada a un referente: localización espacial.

Ejemplo 3.10 J22(3;02;23)

(El niño sale de una habitación, entonces el adulto pregunta)

OBS: ¿Oye y tus zapatos?

JUL: No sé! [dónde están los zapatos]

3. Saber textual, este saber se refiere a un fragmento memorizado de texto: cuento, adivinanza, chiste. Es pertinente separar este tipo de saber, aunque se trate en cierta medida de "saber-algo", pues se trata de un conocimiento lingüístico, de suerte que se concibe al texto como un objeto cognoscitivo en sí mismo.

Ejemplo 3.11 J28(3;09:01)

(El niño y los adultos juegan a cantar)

TÍA: A mí la canción que me gusta...
Es la que cantas de Chonita.

JUL: Esa **no me la sé** bien [la canción de Chonita].

4. Otros. En esta categoría incluyo usos de *saber* en donde no es tan pertinente el dominio de predicación y casos en los que no es posible determinar a qué tipo de entidad se refiere *saber*. Primero hay que distinguir entre enunciados de textos memorizados, en específico canciones, a las que consideramos recuperaciones:

Ejemplo 3.12 J28(3;09:01)

(Julián canta una canción)

JUL: Caracolito. (cantando)

Tú **sabes** a oler si que va llover tora la casa. (cantando)

Caracolito.

PMA: Caracol, caracolito. (cantando)

JUL: _to:.

Caracolito tú **sabes** o va _ oler. (cantando)

Luego, está el *saber* utilizado como **introducción de tópico**. Este es el uso que mayor relevancia para este análisis, pues se introduce nueva información al diálogo a través de una frase hecha: "sabes qué".

Ejemplo 3.13 J30(3;11;23)

(silencio, nadie habla, Julián recorta papeles)

JUL: ¿**Sabes** que *le dije* a mi papá? [Julián no recupera nada del discurso anterior]

Mira, mira como *le*/hago (corta y corta)

Y yo no soy tu señor.

El uso del verbo está ligado con una tarea cognoscitiva, se indica que la información de la que se habla se ha recuperado de la memoria.

En la Tabla 3.2, se aprecian todos los dominios de predicación y la edad en que emergen.

	Edad	Saber textual	Identificación de un referente	Saber hacer	Información	Uso discursivo	Recup.	No det.	Total
J21	3:01:02								
J22	3:02:23	2	1					1	4
J24	3:04:11								
J26	3:06:24	3							3
J27	3:07:24			5					5
J28	3:09:01	5		3			2		10
J29	3:10:09		1	7					8
J30	3:11:23	4	7	7	2	2		1	23
		14	9	22	2	2	2	2	53

Tabla 3.2: Dominios de predicación de *saber*.

3.2.2 Distribución y solidez de ocurrencias de los dominios de predicación.

Como podemos observar en la Tabla 3.2, los dos dominios de predicación que emergen primero son: saber-textual e identificación de un referente (la localización de un objeto), a los tres años tres meses, aproximadamente. A los tres años con ocho meses emerge otro dominio: *saber-hacer*. No es sino hasta los cuatro años que emerge el dominio de identificación general. Además, también a esta edad aparece el verbo *saber* usado como introductor de tópico. Es decir, que no es sino hasta las etapas finales estudiadas que hay un incremento tanto cuantitativo como cualitativo de los dominios de predicación.

Sin embargo, la solidez de los dominios no sigue la misma ruta. Por solidez de los dominios entiendo el número de ocurrencias. El saber textual no sólo emerge primero, sino que se muestra sólido; el *saber-hacer* asimismo se muestra sólido desde que aparece. Entre estos dos dominios y los demás se nota una gran diferencia: la identificación de un referente queda intermedio, en tanto que los otros dominios se muestran como muy poco sólidos.

La solidez de los dominios es la siguiente:

- Por emergencia: Saber textual (3;03); identificación de un referente (3;03); saber-hacer (3;08); y saber información general (4;00).
- Por recurrencia: Saber-hacer (41.5%); saber textual (26.4%); saber identificación (17%); y saber información general (3.8%).

Se esperaría que el orden de emergencia fuera: saber-hacer; identificación de un referente; saber textual; y por último la información general. El que los datos no aparezcan así tiene que ver, por lo menos con lo siguiente:

No basta analizar el dominio en sí mismo junto con los procesos cognoscitivos involucrados, sino también es necesario considerar el tipo de actividad en la que se producen estos dominios, ya que el uso de *saber* está muy vinculado con el entorno comunicativo, ya se ha dicho que se trata de un discurso anclado en la situación. Por ejemplo, el saber-textual, que no sólo emerge primero sino que se muestra sólido, está asociado a una actividad recurrente planteada por el adulto, el juego de contar chistes, canciones, cuentos, adivinanzas.

Vinculado con lo anterior, en muchos casos es el adulto quien enfrenta al niño con diferentes tipos de objetos que se pueden conocer, de tal forma que en la mayoría de los casos es el diálogo con el otro lo que cuestiona al niño sobre lo que sabe o no sabe.

Con todo, este proceso de delimitación del espacio semántico, coincide con la hipótesis de Tomasello (1992) de que la expansión de los usos es gradual. Esto es, en una etapa determinada el verbo se utiliza en el mismo sentido en que se había utilizado antes, y si hubiera un incremento en su uso, éste será pequeño. Esta tendencia se rompe en la última toma, pues hay un incremento desproporcionado, lo cual quizá sea índice de que el verbo ya no se encuentra en una etapa tan temprana de su adquisición.

3.3 Forma del enunciado con *saber*

Llamo forma del enunciado a la conjunción de la fuerza ilocutiva con la estructura gramatical de las producciones del niño, lo cual nos da como resultado una modalización de la producción verbal (Cf. Lyons, 1980; Alcaide, 1997). Esta modalización es representativa, expresiva y apelativa. Es representativa en tanto que, si bien la forma del enunciado no afecta en sentido estricto al contenido proposicional, sí afecta al contenido del enunciado (fundamentalmente la negación); es expresiva en tanto que nos da información sobre los juicios, valoraciones, etc. del niño; y es apelativa en la medida en que, fundamentalmente la interrogación, pretende (aunque no lo logre) causar una reacción en el interlocutor del niño¹.

Las formas del enunciado consideradas aquí son las siguientes:

1. Enunciado aseverativo:

- (a) Afirmativo. El niño afirma que sabe algo. Se caracteriza por no contar con ningún operador proposicional, pero en la estructura gramatical puede aparecer un adverbio afirmativo enfático.
- (b) Negativo: El niño niega que sabe algo. Cuenta con el operador de negación de la proposición, lo cual se traduce en un adverbio de negación en la estructura oracional. Como se puede observar, sólo estoy considerando en este punto la llamada negación externa (Cf. Lyons, 1980).
- (c) Equivalente de enunciado: Además de lo anterior, considero los adverbios *sí* y *no* como una forma particular del enunciado, ya que es una partícula que sirve como respuesta a una pregunta formulada por el adulto y cuyo enunciado, en términos ideales, es equivalente al contenido proposicional propuesto por el adulto más la

¹Cf. la propuesta de García Fajardo (1997) sobre la modalidad.

marca de afirmación o negación. En estos casos el niño opta por una de las dos partes de la disyuntiva subyacente a la pregunta sí-no hecha por el adulto. Sin embargo, un adverbio no siempre es equivalente a un enunciado, como veremos más adelante.

2. Enunciado Interrogativo: El enunciado emitido por el niño es una pregunta. Cuenta con el operador de interrogación, el cual puede expresarse en la estructura gramatical por medio de una partícula interrogativa, y fuera de dicha estructura a través de la entonación de la producción. Estas dos marcas interrogativas pueden coincidir o no, dependiendo del tipo de interrogación del que se trate, pero no abundaremos en ello (Ver Lyons, 1980).

Si bien en español el enunciado puede presentar otras formas (exhortación, duda, posibilidad) expresadas por sus respectivos operadores del enunciado, para el análisis de las producciones de *saber* en nuestro niño, éstas no son pertinentes pues no hay producciones de estas otras formas del enunciado.

	Edad	Aserción negativa	Aserción afirmativa	Interrogación	No Determ.
J21	3;01;02				
J22	3;02;23	2	1	1	
J24	3;04;11				
J26	3;06;24	2	1		
J27	3;07;24	1	4		
J28	3;09;01	4	2	2	2
J29	3;10;09	6	1	1	
J30	3;11;23	15	1	7	
	Total	30	10	11	2

Tabla 3.3: Forma del enunciado de *saber*.

3.3.1 Enunciados aseverativos afirmativos

El enunciado aseverativo afirmativo es utilizado por el niño para afirmar, o reafirmar, su propio conocimiento. Puede estar vinculado con un diálogo dirigido por el otro o bien puede ser una emisión espontánea. En el primer caso puede ser respuesta a un mando o bien puede ser parte de un diálogo no direccional. Así pues, por el tipo de discurso en el que se encuentra podemos identificar tres tipos de enunciados aseverativo afirmativo:

1. Respuesta a un mando: Bajo este nombre incluyo el mandato y la pregunta (Ver Lyons, 1980), pues la pregunta es un acto directivo: hay un compromiso por responder (cf. Rojas, en preparación). Sin embargo, sólo encontramos un mandato y ninguna pregunta.

Ejemplo 3.14 J27(3;07:24)

(Julián intenta ponerse unos guantes)

OBS: Ponte los guantes Julián.

JUL: Sí sé.

OBS: ¿Sí sabes?

JUL: Aquí sí se le mete .

2. En diálogo no asociado a mando: Son los casos en los que el adulto no le formula un mando al niño. Hay casos en los que el *saber* del niño responde a un *saber* adulto, pues la producción del niño tiene como antecedente una intervención adulta donde se utiliza *saber* o incluso se aborda el asunto explícitamente con este verbo (Ejemplo 3.15). Cuando esto sucede el niño está reafirmando su saber frente al otro (o el saber del otro). Hay otros casos de interacción dialógica dirigida por el adulto en los que no encontramos un *saber* de éste como antecedente, de tal forma que el niño simplemente afirma lo que sabe, que puede ser una forma de reafirmarse a sí mismo su saber (Ejemplo 3.16).

Ejemplo 3.15 J22(3;02:23)

(Julián cuenta un chiste pero nadie le entiende)

PAP: ¿Qué dice?

Cuéntame lo que dice.

JUL: e me kuetas!
 PAP: Cuéntamelo tú, yo *no me lo sé*.
 JUL: Sí, sí.
 PAP: Yo *no me lo sé*.
 JUL: Sí te a **sabes**.
 PAP: No me lo sé.

Ejemplo 3.16 J26(3;06:24)

(Juegan a contar canciones)

MAM: Cógete de mí, vamos a jugar, que/éramos un tren chacachacacha.
 (cantando)

JUL: Chacachacacha.
 Esa sí te a **sabes**.

MAM: Esa sí me la sé.

3. Emisión espontánea: Reservamos el término de emisión espontánea para las producciones en las cuales el niño participa en una conversación donde no es el adulto, sino él, quien lleva la batuta de la interacción. Así pues, el niño produce el verbo en relación con las acciones que realiza: se trata de un discurso anclado en la situación. Cabe notar que no se trata de una reflexión sobre su propio conocimiento, sino al parecer se trata de una simple constatación. Aunque este tipo de enunciados no necesariamente tendrían que ser constativos, en el corpus sólo encontramos de esta clase.

Ejemplo 3.17 J27(3;07:24)

(Julián está armando unas piezas)

OBS: Ah.
 ¿A qué/hora llega tu mamá?

JUL: ¿Mi mamá?
 Me dijo...
 Mi mamá le, le dije.

OBS: ¿Qué le dijiste?

JUL: A... a vale-vale.

OBS: Ah.

JUL: Sí.
 Sí sé. [armar las piezas]

Con el análisis precedente nos damos cuenta de que las aseveraciones afirmativas, que superficialmente parecían iguales, tienen distintos niveles de profundidad, pues únicamente en 3. la aseveración hecha por el niño corresponde a un trabajo cognoscitivo realizado independientemente del adulto (Ejemplo 3.17). Luego, habría que distinguir entre el diálogo asociado a mando y el que no lo es. En el primer caso, el adulto enfrenta directamente al niño con un tipo de conocimiento a través del mando (Ejemplo 3.14). Cuando el diálogo no está asociado a mando, pueden suceder dos cosas: si hay un saber antecedente del adulto (Ejemplo 3.15), es él quien enfrenta al niño sobre su propio conocimiento, pero sin cuestionarlo al respecto; si no hay un saber antecedente, es el niño quien reflexiona por sí sólo sobre su *saber-que-sabe* ante algún tipo de evidencia, pero siempre relacionado con un diálogo (Ejemplo 3.16).

	Edad	Diálogo no directivo		Asociado a mando	Espontáneo
		Con <i>saber</i>	Sin <i>saber</i>		
J21	3;01:02				
J22	3;02:23	1			
J24	3;04:11				
J26	3;06:24		1		
J27	3;07:24	1	1	1	1
J28	3;09:01	2			
J29	3;10:09		1		
J30	3;11:23	1			
Total		5	3	1	1

Tabla 3.4: Aserción afirmativa de *saber*.

3.3.2 Enunciado aseverativo negativo

El enunciado aseverativo negativo es usado por el niño para aseverar que él o una tercera persona no sabe algo. No hay aseveraciones negativas en segunda persona, pero eso lo retomaremos más adelante. Su tipología con respecto al diálogo involucrado es la misma que

en la aseveración afirmativa.

1. Respuesta a un mando. Nuevamente, el mando incluye tanto a un mandato como a una pregunta (Ver Lyons, 1980). En las aseveraciones negativas encontramos producciones asociadas a los dos tipos de intervenciones del interlocutor.

1.1. Pregunta. El niño responde un *no-saber* a una pregunta del adulto. En estos casos tendríamos que distinguir entre preguntas que tienen un *saber* explícito (Ejemplo 3.19) y preguntas en donde el adulto no utiliza este verbo (Ejemplo 3.18).

Respuesta que no tiene un *saber* adulto como antecedente:

Ejemplo 3.18 J29(3;10:09)

OBS: ¿Cuál es la costura de Camilo?

JUL: No sé.

Respuesta que sí tiene un *saber* adulto como antecedente:

Ejemplo 3.19 J29(3;10:09)

(Platican sobre el bebé)

OBS: ¿Cómo hablan los bebés Julián?

JUL: Así.

OBS: ¿Cómo, *sabes* hablar como bebé tú?

¿Cómo, cómo le hacen?

JUL: No, no sé mu poquito.

OBS: Ay qué padre.

1.2. Mandato: En estos casos el interlocutor le solicita al niño que realice algo, ya sea una acción física o verbal.

Ejemplo 3.20 J30(3;11:23)

JUL: Sí, ¿pitamos más?

OBS: Píntale manos.

JUL: No poque no sé mano.

OBS: Sí sabes.

JUL: No, esas son las manos.

OBS: Tú me habías dicho que son las piernas.

2. Diálogo no asociado a mando. Al igual que en las aseveraciones afirmativas, son los casos en los que el interlocutor no formula un mando. Nuevamente pueden tener un *saber* como antecedente de tal forma que el otro confronta al niño con su propio desconocimiento, haciendo explícito el estado mental, como en el ejemplo:

Ejemplo 3.21 J28(3;09:01)

(La mamá le propone a Julián una canción, él dice que no se la sabe pero los adultos insisten)

TÍA: Sí te *sabes* la de Chonita ¿verdad?

Sí te *sabes* la de Chonita.

JUL: NO ME LA SÉ. (desesperado)

MAM: Pero la del sueño (?) sí se la sabe.

TÍA: Yo sí *me la sé*.

JUL: Yo no *me la sé*.

En los demás casos, el niño también se enfrenta a su propio desconocimiento pero no por medios lingüísticos, sino por medio de toda la interacción que supone el lenguaje, esto es, a través de lo que se espera de él: que cante una canción.

Ejemplo 3.22 J28(3;09:01)

(La mamá le propone al niño una canción)

MAM: ¿La de Chonita?

OBS: Chonita tiene un...

JUL: No *me la sé*!

TÍA: ¿A poco no la sabes?

3. Espontáneo: En este caso el niño está involucrado en una conversación con un adulto, sin embargo lo que no sabe no está relacionado con lo que dice el adulto. Se trata más bien, de otro enunciado constativo:

Ejemplo 3.23 J30(3;11:23)

(Juegan con una caja mágica)

HNO: ¿Cómo van/a/entrar? (las monedas)

PAP: A ver...

JUL: (hace sonar la caja)

PAP: A ver... cuatro, cinco, seis, siete.

JUL: Ora... la sacamos.
 No sé.[abrir la caja]

	Edad	Mando		No directivo		Espontáneo
		Pregunta	Mandato	Sin <i>saber</i> antecedente	Con <i>saber</i> antecedente	
J21	3;01:02					
J22	3;02:23	2				
J24	3;04:11					
J26	3;06:24	1			1	
J27	3;07:24	1				
J28	3;09:01			2	2	
J29	3;10:09	3	3			
J30	3;11:23	8	5		1	1
Total		15	8	2	4	1

Tabla 3.5: Aserción negativa de *saber*.

Con respecto a la negación hay otras dos cuestiones. La primera tiene que ver con el alcance oracional de la negación. En términos lógicos, la negación de un predicado factivo, como en el caso del verbo *saber*, no afecta la presuposición de su complemento, y en el habla adulta parece que los verbos factivos operan de esa forma, de tal manera que cuando alguien dice "*Tu amigo no sabe que se le perdió la cartera*", se sigue presuponiendo que a ese individuo se le perdió la cartera (de hecho, es la prueba negativa de la presuposición). Ahora bien, hay trabajos que refieren problemas de los niños con los verbos factivos, y el alcance de la negación (Abbeduto y Rosemberg, 1984).

En nuestros datos enfrentamos dos problemas: primero, casi todos los casos en los que se niega el verbo *saber* son en primera persona, por lo que la presuposición deja de tener sentido. Por otra parte, son pocos los casos en los que *saber* tiene un complemento proposicional (que correspondería a la forma '*saber que x*'), y ninguno de los dos casos de negación en tercera persona son proposicionales. Además de ello, por el tipo de datos (grabación de emisiones

espontáneas), está el problema de determinar realmente qué es lo que presupone el niño y hasta donde abarca la negación.

La otra cuestión es el alcance de todo el enunciado negativo en el diálogo, esto es, un "no sé" asociado a una pregunta del interlocutor. Lyons (1980) diferencia entre respuesta a una pregunta y contestación (que satisface cabalmente lo interrogado). "No sé" puede ser una respuesta pero no una contestación. En muchos casos no resulta claro si es una cosa o la otra, y más bien nos topamos con un abanico de posibilidades en donde sólo podemos contrastar los extremos.

Un "no sé" como respuesta que no es contestación sería el siguiente:

Ejemplo 3.24 J30(3;11:23)

PAP: ¿Cómo se llama tu/amigo eh?

JUL: No sé. (El niño no identifica al referente, más que el nombre del amigo)

PAP: Con el que te llevas hombre.

HNO: ¿Se llama "No sé"?

PAP: ¿Así se llama tu/Amigo, "No sé"?

Como observamos, la pregunta del adulto supone que hay una persona que es amigo del niño y la pregunta inquiere sobre el nombre de esa persona. Si bien no se aprecia claramente en las intervenciones que siguen a la respuesta del niño, en el posterior desarrollo de la conversación se advierte que no es que el niño no sepa el nombre del amigo, sino que no identifica a la persona aludida. Incluso la réplica del papá y del hermano aparecen como una especie de juego en donde toman como contestación al "cómo" el "no sé", de tal suerte que el amigo se llamaría "No sé". Así, "no sé" es una respuesta a la pregunta, pero no una contestación.

Hay casos en los que la cuestión se complica, como en:

Ejemplo 3.25 J30(3;11:23) J30w177

(El hermano recuerda adivinanzas)

HNO: A ver, ¿qué le dijo/una banqueta/a/otra banqueta?

- PAP: No sé.
 ¿Qué le dijo/una banqueta/a otra banqueta?
 JUL: No sé.
 HNO: ¿Cuántos calzones has visto?

En donde no es claro si el "no sé" se refiere a qué le dijo una banqueta a otra o si se refiere a no saber el chiste (o incluso si es una recuperación de la producción del adulto, cosa poco probable dado que ese tipo de rutinas son recurrentes).

Por último, en el Ejemplo 3.26 se observa que el no saber sí es una contestación al *x*-interrogativo. Esta interpretación se ve reforzada por la cuantificación que el niño hace de su desconocimiento:

Ejemplo 3.26 J29(3;10:09)

(Hablan acerca del bebé)

OBS: ¿Cómo hablan los bebés Julián?

JUL: Así.

OBS: ¿Cómo? ¿Sabes hablar como bebé tú?

¿Cómo? ¿Cómo le hacen?

JUL: No, no sé mu poquito.

OBS: Ay qué padre.

JUL: (juega con BEB)

3.3.3 Adverbio equivalente de enunciado.

En esta categoría incluyo los casos en los que el niño responde con un adverbio afirmativo o negativo a una pregunta sí-no formulada por el adulto, además cuento los casos en los que asiente o niega con la cabeza. No en todos los casos es posible saber a qué parte de lo dicho por el adulto atiende el niño, y aunque parezca responder al *saber* no queda claro a qué responde con respecto al saber. Otras veces en las que responde a una pregunta sí-no, la respuesta afirmativa o negativa no necesariamente atiende al contenido de la pregunta sino a

la forma interrogativa, entonces se trata sólo de un adverbio continuativo, o sea, sirve para mantener abierto el canal comunicativo (Cf. Rojas, 1996 y Rojas, en preparación). Todos estos casos fueron eliminados para evitar una sobre-interpretación desde la selección de los datos y sólo se mantuvieron aquellos en los que era evidente que el adverbio es equiparable con el enunciado producido por el adulto.

En estos casos el niño muestra que realiza algún trabajo de comprensión con respecto al verbo *saber*. Aunque es difícil saber hasta qué punto centra la atención en el hecho de que *sabe-que-(no) sabe* muchos casos parecen indicar que la respuesta del niño implica que al menos comprende la referencia hacia el *saber*:

Ejemplo 3.27 J21(3;01:02)

- MAM: Ponte los zapatos Julián.
 JUL: Cólo.
 OBS: ¿Sabes ponerte los zapatos?
 JUL: Sí.
 OBS: ¿Sabes abrocharlos?
 JUL: Sí.
 í polo.
 OBS: ¿Sí puedes?

En tanto que en otros casos el adverbio sí parece ser totalmente equivalente con la predicación del adulto, aunque la delimitación del campo semántico de saber no corresponda propiamente con la del adulto:

Ejemplo 3.28 J30(3;11:23)

- JUL: ¿Enga dónde/está/el resistol?
 MAM: Aahorita te voy/a buscar.
 No, ¿sabes dónde/está Julián?
 JUL: Sí.
 MAM: ¿Qué no sabes dónde/está/el resistol?
 JUL: Sí.
 MAM: ¿Dónde/está?
 JUL: Ah pos allí.
 Lo, lo/stamos bucando y no, no/stá.

3.3.4 Enunciado interrogativo

El estudio de las preguntas nos parece de gran importancia en la construcción de la teoría de la mente, pues el niño no sólo pasa de saber, a saber que sabe (o que no sabe), sino que además sabe que el otro es capaz de saber y de cuestionarse sobre su propio conocimiento, por tanto le plantea algún tipo de disyuntiva (la duda del niño) que exterioriza a través de una interrogación.

Hay grandes diferencias entre hacer una pregunta en primera, segunda o tercera persona. Es de esperarse que la forma más básica de la pregunta sea en segunda persona, pues sólo en ésta y no en la primera o la tercera persona, coincide la persona gramatical con el espacio de diálogo. Dicho en otras palabras, aunque nos refiramos a nosotros mismos o a otra persona no presente en el diálogo, siempre va dirigido lo dicho a una segunda persona. Esto se confirma con nuestros datos, ya que sólo se cuenta con preguntas formuladas en segunda persona. La explosión numérica del verbo coincide con un mayor uso de formas interrogativas como podemos apreciar en la figura 3.2.

En las interrogaciones es el niño quien marca la pauta en las interacciones con el adulto, aunque no cambie el tópico de la conversación. Así pues, dependiendo de la forma en que dirija la conversación tendremos distintos tipos de preguntas:

1. Preguntas plenas en las que se formula una pregunta al otro;

Ejemplo 3.29 J28(3;09:01)

OBS: Pájaros, mira cómo cantan!

JUL: ¿Qué?

OBS: Mira cómo chiflan, platican.

JUL: Ah! así a no.

¿Tú sabes?

OBS: (silba)

JUL: Ah ya vámonos.

2. Preguntas introductoras de tópico: Las consideramos como una clase aparte de pregun-

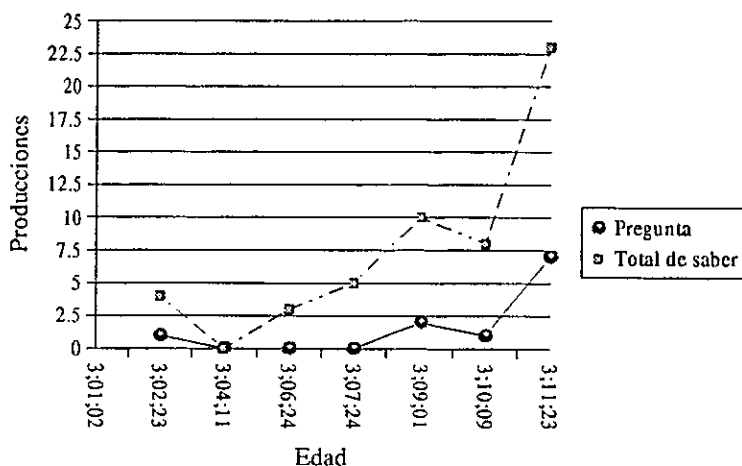


Figura 3.2: Saber formulado en pregunta.

tas pues no se le formula ninguna pregunta al otro, no se espera una respuesta inmediata ni hay un compromiso por responder de parte del interlocutor.

Ejemplo 3.30 J30(3;11:23)

JUL: Voy a taer una bosa. (va por el pasillo en busca de una bolsa)

Oye ¿sabes qué le di a Beny? le di...

OBS: ¿Qué?

JUL: Un... una pintura para __. (entran a la cocina)

Esta distinción también está respaldada por la edad de emergencia, que las preguntas plenas aparecen a los tres años nueve meses, en tanto que las preguntas introductoras de tópico se registran sólo hasta los cuatro años.

Por último, debemos considerar a las preguntas negativas como un tipo de enunciados en los que se manifiesta de manera clara la actitud del niño con respecto a lo que dijo su interlocutor, esto es, asombro ante algo que no sabe el otro y que debió saber, por evidente,

Ejemplo 3.31 J30(3;11:23)

(Julián dibuja)

OBS: No, eso no sé qué/es.

JUL: ¿No sabes...?

Que/sté, son colores!

OBS: Ah!

JUL: ¿Lo pitamos, le pitamos aquí? (toma uno de los colores del hermano)

OBS: Sí, acuérdate que/es mío eh?

JUL: Sí

o por habitual,

Ejemplo 3.32 J30(3;11:23)

(El niño interviene en una plática entre los adultos)

OBS: ¿Para qué sacas el tuyo? (su automóvil)

MAM: ... No lo roban _ _ _ . (lejos)

JUL: No poque, poque va meter su coche y stá tabajando pa-pá.

¿Qué no sabes?

3.4 Correlación de variables

En el apartado donde analizamos la expresión de la persona apuntamos que un alto porcentaje de los saberes se refieren a la primera persona. Además, registramos que de las producciones en primera persona el 78% son negaciones; en tanto que del total de las negaciones, el 93% son en primera persona. Esto marca una tendencia en la cual, por una parte, el niño habla más de lo que no sabe que de lo que sabe, y por otra, niega este estado mental (*saber*) casi sólo con respecto a sí mismo. Como hemos señalado en repetidas ocasiones, estos *no-saber* están asociados a un diálogo, de tal forma que el otro enfrenta al niño a su desconocimiento.

Sin embargo, tenemos que analizar los saberes afirmativos en primera persona. Los primeros reportes son a los 3:07:24, y los cuatro casos corresponden a un *saber-hacer*. De ellos, tres están asociados a interacciones en las cuales está involucrada la tarea de ponerse unos guantes: el niño dice que "*sí sabe*", pero el hecho es que no logra ponerse los guantes. Como nos damos cuenta, la tematización del *sí-saber* responde a una suposición de parte del

adulto, al parecer fundada, de que el niño no sabe ponerse los guantes. El cuarto caso se trata de una oración constativa: el niño intenta armar unas piezas, cuando lo logra dice "sí sé". En este caso, la aserción afirmativa en primera persona está asociada a una imposibilidad implícita: parece que el niño no sabe, de tal forma que tiene que reafirmar su saber.

En la toma que corresponde a la edad de 3;09:01 el niño dice que "sí sabe" frente al comentario de adulto, quién afirma no saber. En 3;11:23 encontramos un caso similar. En cambio, en la misma toma de 3;09:01, el niño reafirma lo que dice el adulto, que "sí sabe dibujar bonito". En todos estos casos no se encuentra implícito el desconocimiento del niño, pero es el adulto quien tematiza el saber. Resta decir que en los dos primeros, el niño reafirma su saber frente a una especie de vacío de conocimiento, por decirlo de alguna manera.

Como ya señalamos, la segunda persona se refiere siempre a un adulto, salvo las recuperaciones, y de las trece veces que habla del saber adulto once son interrogativas en tanto que las dos restantes son aserciones afirmativas. Entonces, la segunda persona es fundamentalmente interrogativa: el niño no se atreve a negar nada con respecto a los saberes del adulto, apenas si afirma, y sólo cuando hay evidencia clara e inmediata. De esta manera, en la mayoría de las producciones en segunda persona el niño explora el saber del adulto por medio de la pregunta. Por otra parte todas las interrogaciones, los once casos, corresponden a un saber en segunda persona. Nuevamente no estamos contemplando las recuperaciones.

De los tres casos en tercera persona las dos negaciones refieren al no-saber de un bebé y la afirmación respecto a un personaje de la televisión, todas concernientes a *saber-hacer*. Acerca del estatus del personaje de la televisión, declinamos comentar algo, sólo diremos que de alguna manera se trata de un enunciado constativo y tiene un *saber* como antecedente.

En una configuración global tenemos que la primera persona está asociada, de alguna forma, al desconocimiento, la segunda persona a la explicación del saber adulto y la tercera persona a la negación del saber de una persona mucho menor que él. Estos datos son una

valiosa evidencia no sólo de que el niño ya empieza a construir una teoría de la mente (pues inquiera y niega), sino que distingue entre la mente de un adulto y la de un bebé, de tal manera que los "trata" de manera distinta.

Capítulo 4

Adquisición de otros verbos epistémicos

En este capítulo presentamos la adquisición de los demás verbos de pensamiento, o verbos epistémicos. La situación es totalmente distinta de la que presentamos en el capítulo anterior, puesto que el niño produce un número mucho menor de veces cada uno de estos verbos, algunos incluso una sola vez. Esta circunstancia hace que nuestro análisis se dificulte mucho y por tanto, sea menos detallado, pues es difícil establecer contrastes que nos permitan diferenciar claramente patrones en la adquisición. Como consecuencia, tenemos que tomar con mayor precaución los resultados que se presentan en este capítulo, y nosotros mismos somos conscientes de ello. Con todo, nos ofrecen un panorama de cuáles son las otras rutas por las cuales el niño verbaliza ese doble proceso en el cual *sabe-que-sabe*, por decirlo de algún modo.

4.1 Verbos epistémicos

Los verbos de pensamiento que aparecen en las producciones del niño son: *acordarse*, *enseñar*, *entender* y *pensar*, además de la frase lexicalizada *irse la onda*, como podemos apre-

ciar en la Tabla 4.1.

Por el número de producciones el verbo de mayor importancia es *acordarse*. Esto nos permite hacer mayores contrastes, de manera similar a como lo hicimos con *saber*. En el otro extremo, tanto numérico como de análisis se ubican *entender* y *pensar*, con una sola producción cada uno.

En segundo lugar numérico tenemos al verbo *enseñar*, que resulta peculiar con respecto a los demás verbos de pensamiento. Es un verbo causativo que, tanto en la lengua adulta como en las producciones del niño, tiene una doble significación. Por una parte refiere a un proceso más bien de percepción sensorial, tal que 'x muestra algo a y', como podemos ver en el ejemplo:

Ejemplo 4.1 J28(3;09;01)

(Julián busca en una mochila)

MAM: ¿Qué buscas niño?

JUL: Mira nada.

MAM: No cojas nada por favor.

JUL: Le vo/a/enseñar a Ceci.

MAM: ¿Qué le vas/a/enseñar?

JUL: Un pañal.

Mira. (pone la mochila cerca de OBS, saca un pañal y lo muestra)

Por otra parte, alude a un proceso cognoscitivo en donde *x* realiza una actividad para que *y* realice algún tipo de trabajo de captación intelectual (sea profundo y reflexivo o superficial). Estos son los casos que estudiaremos aquí, como:

Ejemplo 4.2 J28(3;09;01)

(Los participantes están dibujando)

PMA: Pinta los anteojos.

JUL: Pero no te sales de la r'aya.

OBS: ¡j! no voy a poder.

JUL: Yo te/seño.

PMA: Pero ponlo derecho, ponlo así. (el cuaderno).

Además, hay un tipo de frases lexicalizadas que sirven para expresar procesos y estados mentales (y otras muchas cosas, por supuesto), como *tener idea*, *hacer memoria*, *darse cuenta*, entre otras. De este tipo de frases encontramos en las producciones del niño *irse la onda*. De las seis producciones encontradas, sólo una es totalmente clara, pues se aplica a sí mismo. Otro caso es una producción en la cual el contexto no sirve para esclarecer a quién se aplica, ni a qué se refiere. Los otros cuatro ejemplos forman parte de un relato confuso que el niño le cuenta a un adulto¹. Lo único que podemos dejar claro acerca de esta frase es que codifica algún tipo de dificultad cognoscitiva y por eso mantenemos la frase.

Edad	3;01;02	3;02;23	3;04;11	3;06;24	3;07;24	3;09;01	3;10;09	3;11;23	Total
Verbo									
Acordarse		1	1	1	11	0	1	0	15
Enseñar		0	0	1	1	1	0	0	3
Entender		0	0	0	0	0	1	0	1
Pensar		0	0	0	0	0	1	0	1
Irse la onda		0	0	0	0	0	0	6	6
Total		1	1	2	12	1	3	6	26

Tabla 4.1: Verbos de pensamiento producidos por el niño.

Como se ha observado a lo largo de nuestro trabajo, los datos se obtienen fundamentalmente de las producciones del niño (Ver tabla 4.1). En esta ocasión también referiremos los casos en los cuales el adulto le ofrece al niño algún otro verbo de pensamiento, y el niño da alguna muestra de comprender el verbo, pues responde con un adverbio de afirmación o de negación, con una frase o porque asiente (o niega) con la cabeza. Esto nos permite darnos cuenta de que, si bien por alguna razón no hay producciones de ciertos verbos por parte del niño, ya está realizando cierto trabajo lingüístico (por lo menos una recepción que parece

¹Este relato es totalmente inventado, mezcla la historia de un osito panda con el personaje de dibujos animados *He-Man*; de pronto, a alguien "se le va la onda", pero no queda totalmente claro a quién, si al niño o a alguno de los participantes en el relato. Esta construcción no es de sorprender puesto que la noción de relato o de chiste en los niños difiere notablemente de la noción adulta.

indicar interpretación) que es índice del proceso de adquisición del verbo. La lista de verbos que el adulto dirige al niño, y en los cuales él da muestras de comprender, se observa en la Tabla 4.2, y son: *acordarse*, *entender*, *enseñar*, *conocer*, *aprender*, *creer* y *enloquecer*. Sin embargo, de éstos sólo produce *acordarse*, *entender* y *enseñar*.

Edad	3;01;02	3;02;23	3;04;11	3;06;24	3;07;24	3;09;01	3;10;09	3;11;23	Total
Verbo									
Acordarse		1		3	3			1	8
Entender		1							1
Creer			2						2
Enloquecer			1						1
Conocer				1				1	2
Enseñar					2	1			3
Aprender							3	1	4
Total		2	3	4	5	1	3	3	21

Tabla 4.2: Verbos de pensamiento producidos por el adulto en los que el niño da muestras de comprensión.

Como antes hicimos con el verbo *saber*, también en este capítulo exploramos la expresión de la persona, los dominios de predicación y la forma del enunciado en los demás verbos de pensamiento.

4.2 La expresión de la persona

En el capítulo anterior vimos que el verbo *saber* se incorpora al léxico infantil en sus primeras producciones tanto en la primera persona singular como en la segunda, y luego la primera persona se manifiesta como predominante. Como ahora contemplamos en conjunto los demás verbos de pensamiento, la tendencia general aparece sesgada por el verbo que es más producido, *acordarse*. Así pues, si observamos en la Figura 4.1, los datos conducen a un esquema

en el cual la segunda persona es la que sobresale. Veamos ahora con detalle qué sucede con cada *item* léxico.

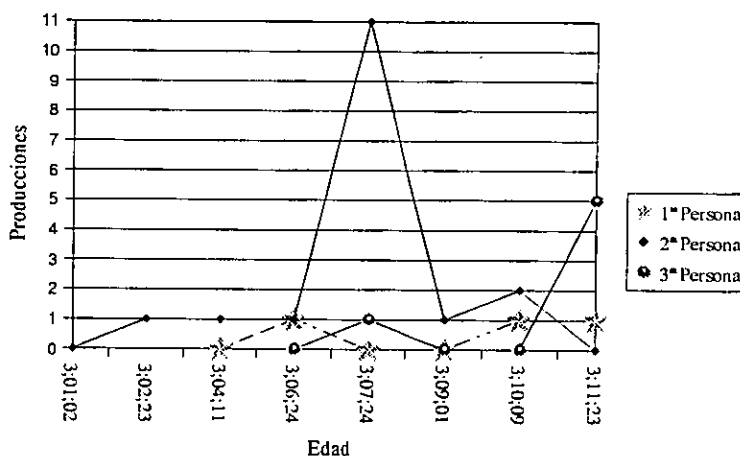


Figura 4.1: Producciones por persona de los verbos de pensamiento.

4.2.1 Acordarse

Como podemos apreciar en la Tabla 4.4, el verbo se incorpora a los 3:02:23 en la segunda persona presente del singular y todas las producciones posteriores del verbo permanecen ancladas en la segunda persona. Se nos configura entonces un patrón dialógico en el que siempre se alude al conocimiento del otro del diálogo, y nunca al proceso de "recordar" propio ni de un tercero no presente en el diálogo. Esto nos haría pensar hasta qué punto se da el mismo patrón en el uso adulto, o al menos en el lenguaje al que está expuesto el niño. De cualquier forma, a partir de este verbo el niño extiende su sujeto epistémico a la segunda persona; es más, indaga sobre el conocimiento del otro puesto que siempre se trata de un conocimiento compartido.

Ejemplo 4.3 J22(3;02:23)

(El papá y Julián "leenün libro en donde aparecen animales del campo, la imagen de un caballo suscita el siguiente diálogo)

PAP: Ahí/está Julián, va/a montar a caballo.

¿Aquí qué/es? la mamá.

JUL: Vamos a comer.

¿T/acuerdas t/enseñé a caballo k papa ezo?

PAP: Sí me/acuerdo.

Estuvo bien bonito verdad?

¿Cómo le decíamos al caballo?

4.2.2 Enseñar

Por su carácter causativo, en este verbo el sujeto epistémico no coincide con el sujeto gramatical: en éste último se codifica a la persona que propone la acción (a quien hace que el otro realice el trabajo epistémico), en tanto que en el dativo se codifica a quien realiza la captación intelectual. Esto lo podemos ver en el siguiente ejemplo, en el cual la mamá es quien conduce la "enseñanza" y el niño es quien capta lo enseñado:

Ejemplo 4.4 (3;06;24)

(Julián canta la canción de "que todos los niños estén muy atentos")

JUL: _ _ _ _entos.

OBS: ¿Qué?

JUL: Ese me/enseñó mi, má:

OBS: La de que, todos los niños... (cantando)

JUL: ... ten, a.

Ahora bien, hay un caso en el cual parece que el verbo pierde su carácter causativo, de tal forma que no se enfoca a quien hace conocer, sino más bien a quien realiza el trabajo epistémico². Esto es lo que sucede en:

²Si bien no podemos asegurar que se trate de una voz media (habría que demostrar primero que el niño tiene tal categoría gramatical), lo cierto es que en este caso la estructura verbal funciona de manera similar, de tal suerte que la causa pierde toda relevancia topical y aparece como oblicuo en tanto que el paciente (y sujeto epistémico) se convierte en sujeto gramatical. Por supuesto, lo que antes fue pronombre dativo deja de tener esa función (ya no codifica a ninguna persona).

Ejemplo 4.5 J27(3;07;24)

(Julián canta una canción)

MAM: ¿Y esa canción quién te la/enseñó?

JUL: E, e, e la tele.

MAM: ¿En la tele?

OBS: ¿Marina qué coqueta?

JUL: Sí.

Ella.

MAM: Qué mentira! se la enseñó Lupita.

JUL: Ella se la se la/señó e la tele [Ella se la enseñó en/de la tele].

MAM: [Lupita].

JUL: [Ia se jué la tele]

En la Tabla 4.3 podemos apreciar que de las tres producciones con este verbo, el niño es sujeto gramatical una vez y otra una tercera persona (el adulto). En cuanto al sujeto epistémico tenemos una configuración similar: una vez lo es el niño y otra el adulto. Sin embargo, en el Ejemplo 4.5 el sujeto gramatical coincide con el sujeto epistémico (ver Nota 2). Cabe señalar que de los tres ejemplares, es anterior (3;06:24) aquel en el cual el adulto propone la actividad y el niño es el sujeto epistémico en tanto que es posterior (3;09:01) aquel en el cual el niño propone la actividad y el otro realiza el proceso de captación intelectual. Entonces, de acuerdo con nuestros datos, primero los otros hacen conocer al niño y posteriormente él hace conocer al otro. Por último, creemos que la relativa flexibilidad de *enseñar* con respecto a los otros verbos (Ver Tabla 4.4) tiene como base los usos del mismo verbo en la función perceptiva comentada anteriormente (4.1), de tal suerte que el niño tiene más experiencia en el manejo del verbo.

4.2.3 Irse la onda

Como ya mencionamos, para la frase *irse la onda*, sólo hay un ejemplo claro, y se refiere a la primera persona. En los demás casos no podemos establecer con exactitud la referencia

Ejemplar	Edad	Sujeto gramatical	Sujeto Epistémico
J26w148	3;06:24	3 ^a	1 ^a
J27w162	3;07:24	3 ^a	
J28w002	3;09:01	1 ^a	3 ^a

Tabla 4.3: Expresión del sujeto de *enseñar*.

aunque formalmente aludan a una tercera persona. Por el momento, baste señalar que en estos casos la persona se codifica en el pronombre de dativo:

Ejemplo 4.6 J30(3;11;23)

(Julián pega unos papeles)

JUL: ¿Te ievas éste?

OBS: Sí, pero pégale los azules.

Bueno, pégale con colores.

JUL: No poque se me rompe y se *me la la ona*.

OBS: ¿Se te va la onda, qué/es eso de se me va la onda?

¿Qué es eso?

4.2.4 Pensar y entender

El verbo *pensar* aparece en primera persona, en tanto que *entender* en segunda persona, ambas del singular. Al igual que en los demás casos en los cuales el niño produce un verbo epistémico en segunda persona, por principio y salvo alguna matización que haremos más adelante, se ha de suponer que entiende a su interlocutor como un sujeto que es capaz de realizar el proceso cognoscitivo que se le solicita.

Como resumen, en la Tabla 4.4 podemos apreciar las producciones de los verbos de pensamiento por edad y por la persona a que se refiere el sujeto epistémico³.

³Debemos recordar que en la frase *irse la onda* y en el verbo *enseñar*, el sujeto epistémico se codifica en el dativo (salvo en el Ejemplo 4.5).

	Verbo	Pensar		Entender	Acordarse			Enseñar			Irse la onda	
		Persona	1ª	2ª	2ª	1ª	2ª	3ª	1ª	3ª		
J21	3:01:02											
J22	3:02:23				1							
J24	3:04:11				1							
J26	3:06:24				1	1						
J27	3:07:24				11			1				
J28	3:09:01							1				
J29	3:10:09	1	1	1	1							
J30	3:11:23									1	5	
	Total	1	1	1	15	1	1	1	1	1	5	

Tabla 4.4: Producciones por persona y por verbo.

4.3 Dominios de predicación de los verbos epistémicos

Estudiar el dominio de predicación de los demás verbos epistémicos tiene el mismo propósito que en *saber*, por principio encontrar el argumento interno de los verbos, por otra parte saber a qué se refiere el niño cuando utiliza estos verbos, y por último, definir el espacio semántico del verbo. Es probable que los verbos más usados por el niño sean precisamente los que más aparecen en las grabaciones, así como que los que tienen un bajo registro, seguramente se emplean poco. Por lo tanto, es probable que *pensar* y *entender*, dado su poco uso, tengan un espacio semántico restringido, pero, precisamente por la falta de datos, es difícil sacar conclusiones al respecto.

Nuevamente, el uso del argumento interno explícito no parece tener relación con la edad o con el arraigo del verbo (como lo podemos ver en términos generales en la Figura 4.2) sino que su presencia o ausencia se relaciona con si el argumento es recuperable o no en el universo del discurso, y eso depende del entorno de enunciación de cada verbo —razones pragmáticas.

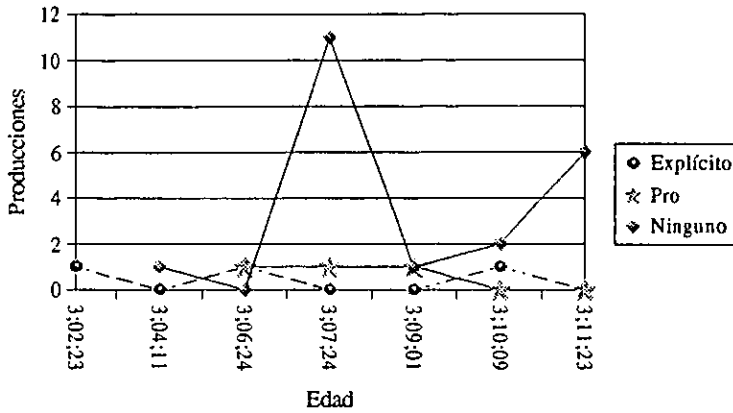


Figura 4.2: Presencia del argumento interno en los verbos de pensamiento.

4.3.1 Acordarse

En *acordarse* se observan dos tipos distintos de dominios de predicación, uno que atiende a operaciones manuales y otro que atiende información general.

1. Operaciones manuales: En estos casos el verbo *acordarse* predica sobre actividades manuales como armar piezas o meter y sacar una pieza en un objeto. En todos estos casos la actividad que el niño le solicita al adulto que "recuerde" se introduce al universo del discurso por medio de la percepción visual. Además, estrictamente no se trata de un recuerdo proposicional pues, en tanto que la predicación está sumamente anclada al discurso, acordarse no supone una actividad cognoscitiva que implique actualizar en el discurso alguna información procedente de la memoria. Este tipo de predicación está asociado a la forma "¿te acordaste?" en todas las producciones registradas, y en algunas de ellas el verbo es introducido por el adverbio "ya".

En un análisis más detallado, parece haber casos en los que claramente se alude a un conocimiento que el niño supone compartido, y no importa que dicho conocimiento se deba

a que una actividad sea recurrente o a que sea evidente en el momento de la enunciación (de tal forma que el interlocutor ya conoce eso porque lo está viendo).

Ejemplo 4.7 J27(3;07;24)

- JUL: Ya, ya pudí mira .
 OBS: Ya pudiste.
 Así, así.
 OBS: Parece regalo.
 JUL: Sí.
 Y lue y me quiero pegar así.
 Ya te/acordaste?
 MAM: Mj, ya me/acordé sí.
 JUL: Aquí la puero pegar.

En tanto que en otros casos la predicación está más cercana a 'mostrar', pues enseña el objeto que está involucrado en la actividad que solicita "recordar":

Ejemplo 4.8 J27(3;07;24)

(Los dos adultos platican en tanto que Julián pega unos papeles)

- MAM: Son cuatro pintores yucatecos.
 ¿Ya viste? Museo de Arte Contemporáneo.
 OBS: Están padrísimos.
 JUL: ¿Ya te/acordaste? (muestra un papel con cinta pegada)
 ¿Ya te/acordaste?
 OBS: Ya me/acordé.
 Te/está quedando padrísimo Julián

2. Información: En estos casos acordarse predica sobre un evento que sucedió en el pasado, por lo que sí se trata de un recuerdo proposicional, o sea, sí le solicita al interlocutor que introduzca al universo del discurso cierta información que es recuperable de experiencias compartidas. Este dominio de predicación es expresado a través de la forma "¿te acuerdas?". Esto lo podemos observar en:

Ejemplo 4.9 J26(3;06;24)

(Julián solicita agua de limón, por lo que la mamá abre el refrigerador, en donde Julián ve un jarabe)

MAM: Está como que/al tiempo fijate (el agua que le va a dar a Julián).
Me/acabo de tomar yo... este...

A ver Dora.

JUL: ¿Te/acuerdas que me comí, esto?
(sube al banco de la mesa y señala un jarabe)

OBS: ¿Qué es, medicina?

JUL: Sí.

3. No determinables: Hay dos casos en los cuales no es posible determinar el dominio de predicación del verbo.

Primero, debemos hacer notar que a cada tipo de dominio, al menos en las producciones registradas (que son hasta los cuatro años), corresponde una forma distinta. No podemos asegurar que el niño las analice en términos del complemento proposicional/no proposicional, sino más bien en términos de la función discursiva que tiene cada forma.

Los datos condensados del dominio de predicación los podemos observar en la Tabla 4.5, en donde también vemos que no hay una relación entre la edad y el tipo de predicación asociada a *acordarse*, puesto que desde los 3;03, cuando emerge el verbo, aparece el verbo referido a información. Si bien hay una mayor complejidad cognoscitiva en un tipo de predicación que en otro, no significa que la forma menos compleja sea la que se adquiere primero.

El elemento común en ambos tipos de predicación es que el niño hace mención a un conocimiento (profundo o superficial, no importa) que supone compartido entre él y su interlocutor, salvo que en un caso es introducible al universo del discurso por medio de la percepción sensorial y en otro caso a través de la representación de estados previos (experiencias previas)⁴. Como vemos, el sentido básico de *acordarse* no alude precisamente a la

⁴El término de Universo del discurso lo utiliza Josefina García Fajardo (1994) en un sentido más restringido y atendiendo a la referencialidad de los sintagmas nominales. Se compone de: Interpretación del Discurso, Representación Perceptual, Representación de Estados Previos. A lo largo de este trabajo yo lo he utilizado en un sentido más amplio y no relacionado con la referencialidad, pero la idea general de universo del discurso, y de sus componentes, explica algunos de los fenómenos que estudio.

	Edad	Información	Operación manual	No Det.
J21	3;01:02			
J22	3;02:23	1		
J24	3;04:11			1
J26	3;06:24	1		
J27	3;07:24		10	1
J28	3;09:01			
J29	3;10:09	1		
J30	3;11:23			
	Total	3	10	2

Tabla 4.5: Dominios de predicación de *acordarse*.

recuperación de información de la representación de estados previos, esto es, por medio de un proceso cognoscitivo de exploración de la memoria, sino que se refiere más bien a un conocimiento que el niño supone compartido y que introduce por medio de este verbo al espacio de la conversación.

4.3.2 Enseñar

Como hemos adelantado, se trata de un verbo causativo en donde, como tal, se involucran dos personas, quien hace que el otro conozca y quien realiza el proceso de captación intelectual. En este sentido el dominio de predicación del verbo, y aquello a conocer, es propuesto por la persona que ocupa el lugar de sujeto gramatical.

Este verbo lo utiliza el niño para referir un *enseñar-a-hacer*, o sea para enseñar cómo dibujar sin salirse de la raya:

Ejemplo 4.10 J28(3;09:01)

(Dibujan en un cuaderno)

PMA: Pinta los anteojos.

JUL: Pero no te sales de la r'aya.

OBS: ¡j;! no voy a poder.

JUL: Yo te/seño [cómo dibujar/no salirse de la raya al dibujar].

EST. SALIR
NO DEBE
BIBLIOTECA

PMA: Pero ponlo derecho, ponlo así. (el cuaderno)

También es utilizado para un conocimiento textual, o sea una canción:

Ejemplo 4.11 J26(3;06;24) J26w149

(Julián canta la canción de "que todos los niños estén muy atentos")

JUL: _____entos.

OBS: ¿Qué?

JUL: Ese *me/enseñó* mi, má:

OBS: La de que, todos los niños... (cantando)

JUL: ten, a,s

Como mencionamos, hay un ejemplo en donde el verbo pierde su carácter causativo, y esto no sólo se refleja en la relación topical y gramatical que guardan las dos personas, sino que afecta el significado mismo, pues se enfoca el proceso intelectual que realiza el paciente convertido en sujeto gramatical. En el Ejemplo 4.12, entonces, el verbo tiene un sentido más parecido a 'aprender'. De cualquier forma, en este caso el dominio de predicación también es un saber textual, nuevamente una canción.

Ejemplo 4.12 J27(3;07;24)

(Julián canta una canción)

MAM: ¿Y esa canción quién te *la/enseñó*?

JUL: E c, e la tele.

MAM: ¿En la tele?

OBS: ¿Marina qué coqueta?

JUL: Sí.

Ella.

MAM: Qué mentira! se *la enseñó* Lupita.

JUL: Ella se *la se/leñó* e la tele [Ella se *la enseñó* en la tele].

MAM: [Lupita].

JUL: [Ia se *jué* la tele]

Los dominios de predicación de *enseñar* los podemos ver en la siguiente tabla 4.6:

	Edad	Canciones	Operaciones manuales
J26	3;06:24		
J27	3;07:24	1	
J28	3;09:01	1	1
J29	3;10:09		
J30	3;11:23		
Total		2	1

Tabla 4.6: Dominios de predicación de *enseñar*.

4.3.3 Pensar

En este verbo aparece explícito el argumento interno, y se refiere a una información, que al lente del papá se le metió el agua:

Ejemplo 4.13 J29(3;10;09)

(Están platicando sobre la comida, cuando Julián relaciona el agua con lo que sigue)

JUL: Su llete de, de agua.

¿Vedá que tu llete se/está llenando agua?

MAM: Ah! su lente, yo pensé que su diente.

¿Cuál diente a ver?

JUL: Oye, oye...

MAM: A ver caballo.

JUL: Yo **pensaba** que se-se e se el agua se te metió a tu llete .

¿Y se te llenó de tu agua vedá?

Al parecer, el verbo hace referencia a un estado de conocimiento del niño, aunque enfocando el proceso mismo, pero no es posible determinar si cumple una función de modulación de la aserción.

4.3.4 Entender

Este es el caso más difícil de interpretar, puesto que nada más hay un ejemplo y el argumento interno del verbo no aparece de manera explícita:

Ejemplo 4.14 (3;10;09) J29w162

(El adulto le insiste a Julián que se lave las manos después de ir al baño pues se las llenó de orines, por lo que Julián responde con lo siguiente)

JUL: No, no me llené las manos.

No, no era.

No me llené las manos.

¿Ya **entendiste**?

OBS: ¿Ya qué?

JUL: No me llené las manos.

No-o.

Si bien no se pueden establecer contrastes, da la impresión de que el verbo no alude a un proceso mental en el que el interlocutor introyecta la información presentada por el niño, sino que el sentido puede ser de 'darse cuenta' de algo evidente o bien una muestra de rechazo a lo que dice o realiza el otro. Esto último puede estar motivado por interacciones en las que el adulto se dirige al niño utilizando el verbo de la misma manera:

Ejemplo 4.15 J22(3;02;23)

JUL: (toma una almohada para tirarla)

OBS: Aj! eres un salvaje.

JUL: (ríe divertido mientras PAP intenta impedir la travesura)

A:h! vo a tirar!.

PAP: Ya, ya, ¿no **entiendes**?

JUL: Sí.

PAP: ¿Te vas a portar bien?

JUL: Sí

4.3.5 Irse la onda

En diálogo en el que se encuentra nuestro ejemplo claro, el niño explica por qué no hace lo solicitado por el adulto:

Ejemplo 4.16 J30(3;11;23)

(Julián recorta y pega papeles)

OBS: Sí, pero pégale los azules.

Bueno, pégale con colores.

- JUL: No poque se me rompe y se me la la ona. . .
OBS: ¿Se te va la onda, qué/es eso de se me va la onda?
¿Qué es eso?

El sentido que le encontramos a esta frase alude a un estado mental de desconocimiento y quizá también implique la actitud ante el desconocimiento (el niño no sabe qué hacer o cómo actuar).

4.4 Forma del enunciado

Nuevamente por forma del enunciado entiendo la conjunción de la fuerza ilocutiva con la estructura gramatical de las producciones del niño, que modaliza al verbo. Asimismo, estudiaremos a los enunciados aseverativos afirmativos, aseverativos negativos e interrogativos. Los adverbios equivalentes de enunciado no los estudiaremos, puesto que hay muy pocos casos. En el apartado 4.1 (en la página 70) ya consideramos a los adverbios que indicaban algún trabajo de comprensión del verbo (aunque también tomamos en cuenta otras frases que indicaran lo mismo). En la tabla siguiente observamos los verbos de pensamiento por tipo de enunciado:

4.4.1 Enunciados aseverativos afirmativos

Dependiendo del verbo, el niño utiliza los enunciados aseverativos afirmativos para: afirmar sobre un proceso mental de algún tipo de conocimiento proposicional (*pensar*); un proceso en el cual *x* hace que *y* capte intelectualmente un conocimiento *z* (*enseñar*); *y*, para afirmar sobre su propio desconocimiento (*irse la onda*) o de alguna persona no identificada (*irse la onda*, casos confusos).

1. **Respuesta a mando**, que incluye preguntas y mandatos:

	Verbo	Irse la onda		Pensar	Enseñar	Entender	Acordarse
		Aserción negativa	Aserción afirmativa	Aserción afirmativa	Aserción afirmativa	Interrogación	Interrogación
	Edad						
J21	3;01:02						
J22	3;02:23						1
J24	3;04:11						1
J26	3;06:24				1		1
J27	3;07:24				1		11
J28	3;09:01				1		
J29	3;10:09			1		1	1
J30	3;11:23	1	5				
	Total	1	5	1	3	1	15

Tabla 4.7: Forma del enunciado en los verbos de pensamiento

1.1. Respuesta a preguntas: Se trata de un caso con el verbo *enseñar*, en donde el interlocutor del niño no lo cuestiona utilizando el verbo de manera explícita, sino que el “*qué*” interrogativo del adulto demanda una explicación a la intervención previa del niño:

Ejemplo 4.17 J26(3;06;24)

(Julián canta la canción de “que todos los niños estén muy atentos”)

JUL: _ _ _ _ entos. (cantando)

OBS: *¿Qué?*

JUL: Ese me/enseñó mi, má.

OBS: La de que, todos los niños... (cantando)

JUL: ... ten, a.

De esta forma, la respuesta explica quién le enseñó la canción.

1.2. Respuesta a mandato: Se trata de un enunciado de *irse la onda*, en donde tampoco encontramos un antecedente adulto, más bien, en lo que sigue del diálogo, éste le pide una explicación al niño sobre el uso de la frase. Resulta muy importante que *irse la onda* sea respuesta a un mandato del adulto, pues claramente es el otro quien enfrenta al niño con su desconocimiento. Esto mismo es lo que da pie a suponer que esta frase incorpora la actitud del niño con respecto a su desconocimiento, pues ésta es parte de la explicación que el niño da sobre por qué no pega los papeles de colores. Veamos el ejemplo:

Ejemplo 4.18 J30(3;11;23)

(Julián pega unos papeles)

JUL: ¿Te ievas éste?

OBS: Sí, pero pégale los azules
Bueno, *pégale con colores*.

JUL: No poque se me rompe y se me la la ona.

OBS: ¿Se te va la onda, qué/es eso de se me va la onda?
¿Qué es eso?

2. Diálogo no asociado a mando: De los enunciados aseverativos afirmativos, los no asociados a mando son los más productivos. Si hay una producción adulta que anteceda al enunciado infantil donde se utilice el verbo, entonces es el adulto quien pone en foco el proceso en cuestión, mientras que si no, el niño solamente retoma el tema pero es él quien enfoca el proceso cognoscitivo.

Ejemplo 4.19 J28(3;09;01)

(Los participantes están dibujando)

PMA: Pinta los anteojos.

JUL: Pero no te sales de la r'aya.

OBS: ¡j;! no voy a poder.

JUL: Yo te/seño.

PMA: Pero ponlo derecho, ponlo así. (el cuaderno)

Dentro de esta categoría también incluyo todas las producciones de *irse la onda* que forman parte del relato sobre el oso panda y *He-Man* (véase Nota 1 en la página 69), salvo uno, que veremos enseguida.

4.4.2 Enunciado aseverativo negativo

De este tipo de enunciados sólo encontramos una producción, que corresponde al relato mencionado en el párrafo anterior (véase Nota 1 en la página 69), de tal suerte que debemos considerarlo aparte. De cualquier forma es significativo que el niño no niegue los procesos

mentales codificados en los verbos de pensamiento, cuando era la forma del enunciado más productiva en el caso de *saber*.

4.4.3 Enunciado interrogativo

Es la forma más productiva en estos verbos de pensamiento, como se pudo observar en la Tabla 4.7, sin embargo esta tendencia está sesgada por un verbo, *acordarse*, que sólo se produce en un enunciado interrogativo. Así, de las 16 interrogaciones, 15 son de este verbo y sólo una de *entender*. Nuevamente, sólo encontramos interrogaciones en segunda persona, lo que confirma que para el niño es más básica la interrogación dirigida al otro presente en el diálogo que a sí mismo o a un tercero. Como dijimos con respecto a *saber*, la interrogación es índice de que el niño concibe que el otro dispone de una mente, de tal manera que puede responder sus interrogaciones.

Como ya mencionamos, las interrogaciones son un espacio donde el niño se convierte en el participante que lleva la pauta en el diálogo, pero aquí la función de las preguntas se hace más compleja.

Por una parte encontramos preguntas plenas, en las cuales se retoma el tema de la conversación, como en el ejemplo siguiente:

Ejemplo 4.20 J29(3;10:09)

(Julián habla de unos carros que son de su hermano)

PMA: Cuidado, cuidado. (con el bebé)

OBS: Ay ya eso lo va/a usar el bebé, déjaselo.

JUL: Tuya, es tuya. (a BEB)

Éste/es de Camilo.

OBS: A ver déjame verlos.

JUL: ¿Sí, te/acuerdas?

Es de Camilo, aquí déjaselo. (el carro)

Así me va comprar mi mamá.

Luego, como es natural, hay preguntas que sin dejar de ser plenas introducen un nuevo tópico:

Ejemplo 4.21 J26(3;06;24)

(Julián solicita agua de limón, por lo que la mamá abre el refrigerador, en donde Julián ve un jarabe)

MAM: Está como que/al tiempo fijate. (el agua que le va a dar a Julián)

Me/acabo de tomar yo... este...

A ver Dora.

JUL: ¿Te/acuerdas que me comí, esto? [w121]

(sube al banco de la mesa y señala un jarabe)

OBS: ¿Qué es, medicina?

JUL: Sí.

Hay otras preguntas que no son proposicionales, sino que de alguna manera sirven para asegurar la atención del interlocutor, con lo cual se mantiene abierto el canal comunicativo.

Este es el caso de muchas de las producciones de *acordarse* no proposicional:

Ejemplo 4.22 J27(3;07;24)

(Los dos adultos platican en tanto que Julián pega unos papeles)

MAM: Son cuatro pintores yucatecos.

¿Ya viste? Museo de Arte Contemporáneo.

OBS: Están padrísimos.

JUL: ¿Ya te/acordaste? (muestra un papel con cinta pegada)

¿Ya te/acordaste?

OBS: Ya me/acordé.

Te/está quedando padrísimo Julián.

Y por último, en el caso de *entender*, si bien la pregunta hace referencia a algún tipo de captación intelectual, lo cierto es que cumple la función discursiva de poner fin a la insistencia adulta:

Ejemplo 4.23 J29(3;10;09)

(El adulto le insiste a Julián que se lave las manos después de ir al baño pues se las llenó de orines, por lo que Julián responde con lo siguiente)

JUL: No, no me llené las manos.

No, no era.

- No me llené las manos:
¿Ya entendiste?
OBS: ¿Ya qué?
JUL: No me llené las manos.
No-o.

Al contemplar otros verbos de pensamiento nos damos cuenta de que cada verbo se orienta a una sola forma de enunciado. Esto coincide con lo dicho por Tomasello (Ver Introducción) con respecto a que en las etapas tempranas cada verbo sigue su propia ruta.

4.5 Correlación de variables

A lo largo de este capítulo hemos contemplado un terreno dispar en la adquisición de los demás verbos epistémicos, en donde unos solamente aparecen en un contexto de uso en tanto que otros, comparativamente, presentan una relativa flexibilidad. Sin embargo, dos son los puntos que debemos destacar: por una parte, con estos verbos el niño aumenta el inventario léxico que expresa procesos cognoscitivos, y con ello sus posibilidades comunicativas. Por otro lado, retomando a Tomasello, cada verbo se presenta como una “isla” a partir de la cual el niño empieza a trabajar con este tipo de léxico.

En cuanto a la expresión de la persona, hemos visto que nada más un verbo, *enseñar*, se utiliza en las tres personas del singular, en tanto que los demás verbos nada más en una: *acordarse* y *entender* en segunda, y *pensar* e *irse la onda* en primera (también en tercera pero son los casos indeterminables). Como señalamos en su oportunidad, *acordarse* contribuye en gran medida a expandir el sujeto epistémico a la segunda persona, o sea, por medio de este verbo el niño le atribuye un conocimiento compartido a su interlocutor.

Al igual que en *saber*, se observan ciertas tendencias generales. Lo que resalta en primer lugar es que el 94% de las veces que el niño se refiere a una segunda persona lo hace en

interrogación, al tiempo que todas las interrogaciones son en segunda persona. En la primera persona la situación es la siguiente: las aserciones varían con respecto a *saber*, pues las pocas que encontramos son afirmativas (y ninguna negativa); sin embargo, nos parece significativo que nuevamente no encontremos ninguna pregunta con respecto a sí mismo. De la tercera persona como sujeto que realiza procesos cognoscitivos sólo tenemos un caso certero, con *enseñar* en su sentido de 'aprender', que aparece en una aserción afirmativa.

Al comparar con *saber* el número de los dominios de predicación de los demás verbos de pensamiento, nos damos cuenta de que en aquel verbo había cinco dominios en tanto que en los verbos analizados en este capítulo sólo hay tres (Figura 4.3). Si nos quedáramos con esta simple comparación podríamos concluir que el niño no se refiere a nada más que lo expresado con *saber*, sin embargo, nuestra mirada de todo el proceso de adquisición de los verbos con referencia mental sería superficial e incluso equívoca, pues ésto lo único que muestra es que el niño sigue hablando más o menos sobre lo mismo. En otras palabras, los objetos del mundo que son concebidos como objetos de conocimiento son los mismos. Ahora debemos considerar brevemente cómo los concibe.

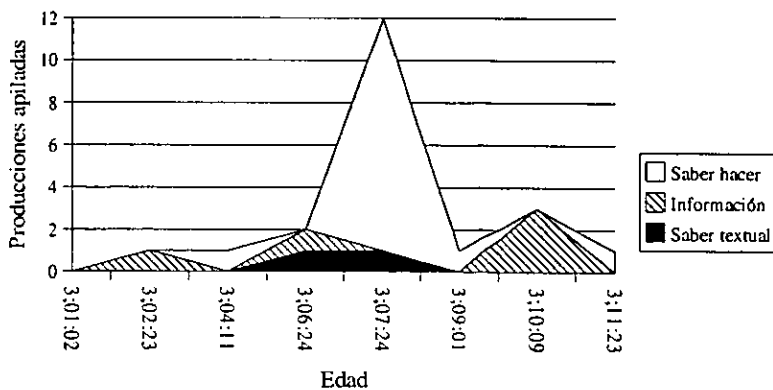


Figura 4.3: Expansión de los dominios de predicación de los verbos de pensamiento.

Lo que nos parece más relevante es que, salvo *irse la onda*, que codifica un estado mental de desconocimiento asociado a una dificultad, todos los demás verbos de pensamiento aluden a procesos mentales de diversa índole. *Acordarse* alude a la actualización en el discurso de un conocimiento compartido, ya sea porque es recuperable del entorno o de la memoria. De *entender y pensar* no tenemos ejemplos contrastivos, pero en todo caso sugerimos que aluden a procesos mentales. *Enseñar* también alude al proceso de captación intelectual, y uno de sus sentidos resulta peculiar en la medida que el niño concibe que el conocimiento puede ser causado (*x* hace que y capte intelectualmente *z*). Entonces, el niño aumenta las referencias a estados mentales codificados en la lengua.

Otra cuestión digna de apuntar en estos momentos es el uso de las preguntas. En el verbo *saber* encontramos dos usos bien diferenciados, preguntas plenas y preguntas introductoras de tópico. En los verbos de pensamiento que analizamos en este capítulo los usos de las preguntas se tornan más complejos. Consideramos que esta ampliación quizá esté determinada por los entornos comunicativos en los que encajan los verbos epistémicos.

Como nos damos cuenta, a partir de usos específicos, el niño aumenta sus posibilidades comunicativas, tanto para referirse expresamente a procesos mentales como para interactuar lingüísticamente con su entorno a través de los usos pragmáticos que tienen los verbos.

En resumen, es necesario contemplar todo el conjunto para comprender la adquisición de los verbos de pensamiento y como podemos observar en la Figura 4.4 en las últimas tomas estudiadas se dibuja una situación en la cual pareciera despuntar una expansión en el tipo de procesos mentales a los que se refiere el niño. Pero por otro, no debemos olvidar lo atomizado de los datos y que cada verbo sigue su propia ruta.

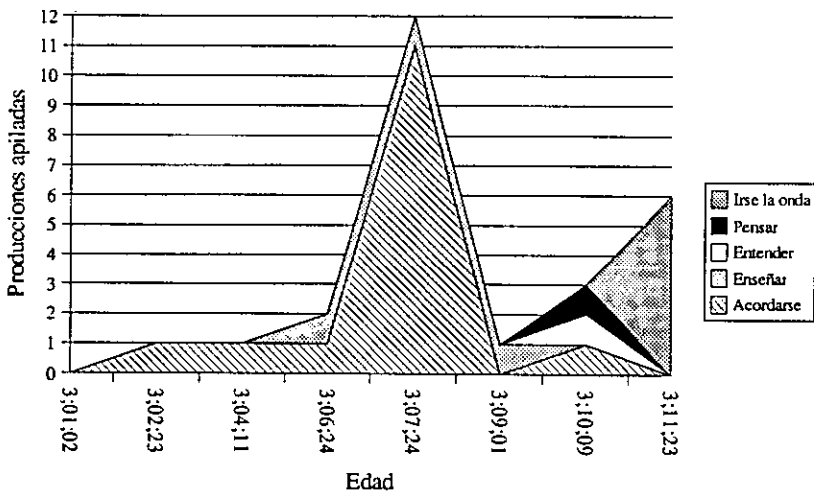


Figura 4.4: Expansión de los usos de los verbos de pensamiento.

Capítulo 5

Conclusiones

Hemos considerado que en la construcción de una teoría de la mente interesa la adquisición de léxico que hace referencia a estados mentales pues constituye una ventana para estudiar el desarrollo de estos aspectos sociocognoscitivos en el niño. La exploración del desarrollo lingüístico para valorar el cognoscitivo no constituye ninguna novedad, sin embargo en este caso y contrariamente a quienes consideran al lenguaje como un instrumento para contemplar el desarrollo conceptual, a nosotros nos interesa el desarrollo mismo del lenguaje. En efecto, un punto de partida en esta investigación ha sido la hipótesis de que parte del trabajo de la construcción de una teoría de la mente se realiza a través del lenguaje. Basados en los postulados de Melissa Bowerman acerca de la especificidad lingüística, consideramos que el español y sus recursos verbales enfrentan al niño con la tarea de decodificar y entender el léxico de referencia mental que posee esta lengua y que se utiliza en su entorno y por tanto, le ofrecen información pertinente para la construcción de una teoría de la mente así como para su desarrollo lingüístico.

Es por ello que a partir del análisis de los aspectos que se han abordado en este trabajo, podemos interpretar nuestros resultados para valorar el desarrollo de este campo léxico en

nuestro sujeto de investigación y perfilar la ruta que sigue el desarrollo de la conceptualización infantil de una teoría de la mente a través de las variables lingüísticas analizadas.

Nuestras conclusiones se dirigen ahora a valorar en primer término el desarrollo de la conceptualización infantil que manifiesta el uso de estos verbos y en segundo lugar caracterizar de manera general el desarrollo lingüístico de éstos.

5.1 Expansión de los verbos de pensamiento y construcción de la teoría de la mente

5.1.1 Conocimiento como capacidad

Uno de los puntos que destaca en la exploración que hemos realizado sobre los usos de los verbos de pensamiento remite, a la relación constatada entre la expresión verbal de la capacidad, típicamente asociada en nuestros materiales a *poder*, y el verbo que fundamentalmente nos aporta información sobre la conceptualización epistémica, *saber*.

Algunos datos han sido fundamentales en este sentido, en particular aquellos casos en los que a pregunta expresa con *saber* el niño responde con *poder*, lo cual no sólo nos indica que hay puntos de contacto entre estos dos verbos sino que también nos muestra la valoración que el mismo niño hace de ellos. Junto con esto debemos destacar que *saber* tiene un sentido de *saber-hacer* que es fundamental para el niño por cuanto constituye uno de sus usos más frecuentes; de ahí que lo consideremos el dominio de predicación de mayor arraigo. Hay que notar que *poder* emerge casi dos meses antes que *saber* y hay una confluencia en ambos verbos en tener el sentido de capacidad.

Esta afinidad detectada implica que en un primer momento este niño concibe al conocimiento fundamentalmente, aunque no de manera exclusiva, como acción y en ese sentido

resulta afín a un “hacer” antes que a un saber proposicional. Esto no implica que *saber* y *poder* sean predicaciones equivalentes para el sujeto de nuestro análisis. Si bien es cierto que ambos refieren a operaciones físicas, *poder* cuenta con un mayor número de producciones que *saber* —27 y 14 respectivamente— y los tipos de conocimientos predicados por el último verbo son más amplios. Cuando el niño predica con *poder* casi siempre lo hace sobre operaciones manuales, como abrir una caja, pegar papeles, atornillar unas piezas o ponerse los guantes, y sólo habla de otro tipo de actividades físicas: caminar. En cambio, cuando utiliza *saber*, no sólo se refiere a otras actividades además de las manuales, sino que el tipo de estas últimas se amplía: se refiere a saber armar y atornillar piezas, ponerse los guantes, pero también a saber dibujar, saber hablar, saber hacerle (cantar) como pájaro y saber volar.

Además de esta diferencia, debemos notar que en la zona en que *poder* y *saber* están relacionados por referirse a actividades concretas, *poder* normalmente se asocia al desempeño de la acción, de tal forma que está mucho más anclado en ella. En contraste *saber* tiene un rango de codificación más amplio, pues abarca desde el conocimiento del procedimiento, independientemente de que no se lleve a término la capacidad involucrada, hasta la constatación de la acción misma. Así pues, *saber* se puede anticipar a la acción, constatarla una vez que se ha realizado (“sí sé”) e incluso codifica la imposibilidad de realizar un evento que está en el umbral de la realización (“no sé”).

Por otra parte, aunque *poder* y *saber* se refieran a capacidades, la relación entre estos dos verbos en una misma secuencia de diálogo sirve para cambiar el foco de atención: se afirma así la posesión del conocimiento necesario para el procedimiento involucrado (*saber*), y se procede a enfatizar la conclusión de la tarea (*poder*). Esto explica la presencia de casos como el siguiente:

J27(3;07:24)

OBS: Ponte los guantes Julián.

JUL: Sí sé.
 OBS: ¿Si sabes?
 JUL: Aquí sí se le ete de este.
 OBS: El pulgar.
 JUL: ¿El pulgar?
 OBS: El mata piojos.
 JUL: Mata kiojos aquí/está.
 Sí sae sí sé... enoto guante.
 HNO: Esas iban aquí.
 JUL: ¿sí kuedo ch?

Ahora bien, lo anterior nos indica que una de las primeras formas de concepción del sujeto epistémico por parte del niño es como sujeto que “sabe-hacer” antes que como un sujeto con un conocimiento declarativo, informativo. Este vínculo entre los verbos que establece el niño así como el fuerte arraigo de *saber-hacer* como dominio de predicación de *saber*, nos muestra una de las rutas por las cuales este niño empieza a concebir los objetos de posible conocimiento, y constituye a la vez uno de los cimientos de aquella parte de la construcción de la teoría de la mente que se relaciona con los estados y procesos mentales.

Entrando más en el dato específico de los verbos epistémicos, siempre a partir del trabajo que el niño hace en torno al verbo *saber* como verbo principal, podemos considerar las variables de nuestro análisis para caracterizar ahora de manera global los verbos de pensamiento estudiados: el sujeto epistémico codificado en el sujeto gramatical y en el caso específico de *enseñar e irse la onda* expresado en el dativo; como segundo punto, el objeto de conocimiento proviene del análisis de lo que se llamó dominio de predicación codificado en el argumento interno del verbo; y en tercer lugar, el modo de conocimiento que corresponde a los datos del inventario léxico de que dispone el niño.

5.1.2 El sujeto epistémico

En un primer momento lo más notable es el predominio de la primera persona: casi el cincuenta por ciento de las ocasiones en que el niño utiliza algún verbo de pensamiento lo hace

refiriéndose a sí mismo como sujeto epistémico. Siendo esto así, a la vez constatamos un desarrollo manifiesto en la incorporación y expansión de los usos hacia la segunda persona y finalmente hacia una tercera. Ciertamente tenemos registros tempranos de la primera y la segunda persona pero a lo largo del desarrollo la segunda persona es menos sólida y la tercera es posterior y claramente marginal, como se puede apreciar en la Figura 5.1.

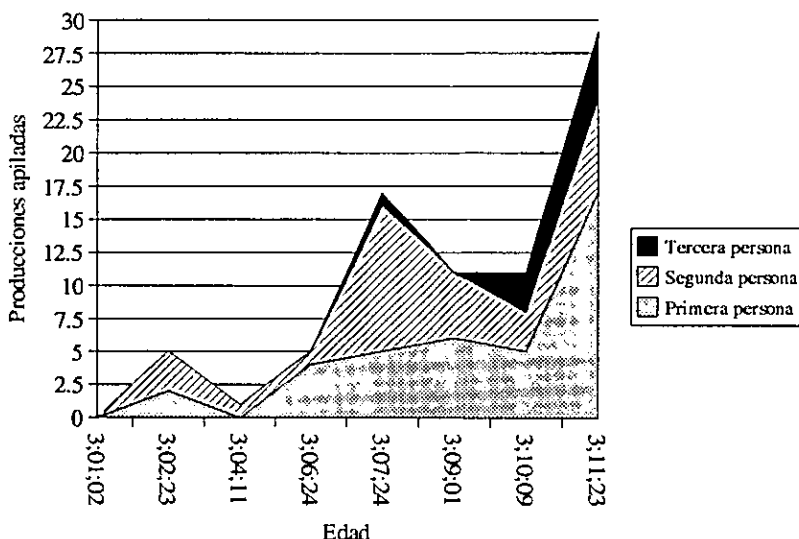


Figura 5.1: Expansión del sujeto epistémico en los verbos de pensamiento.

Como sugieren nuestros datos, el niño se concibe primero a sí mismo y a su interlocutor como sujetos que disponen de una mente capaz de realizar algún trabajo cognoscitivo, y hasta después incorpora a un tercero no presente en el diálogo (incluso ausente del entorno comunicativo, como en *enseñar*).

Además de esto, un punto que debemos destacar aquí corresponde a la correlación entre la persona expresada en el sujeto epistémico y la forma del enunciado; es decir el contraste que

se manifiesta entre la aserción de estados epistémicos manifestado en enunciados aseverativos y la exploración de estados epistémicos que se manifiesta a través de enunciados interrogativos. Nuestros datos apuntan claramente a la correlación entre preguntas y segunda persona: todas las preguntas que formula el niño son en segunda persona (*¿sabes?*, *¿ya te acordaste?*, *¿te acuerdas?*, *¿ya entendiste?*). Además, el 87% de las veces que el niño se refiere a una segunda persona como sujeto epistémico lo hace en pregunta, y sólo el 13% restante corresponden a aserciones, siempre afirmativas. Por tanto, podemos decir que la segunda persona es un sujeto de exploración epistémica o de constatación afirmativa, pero en ningún caso de negación —lo que implicaría un reconocimiento explícito por parte del niño de que él sabe mientras el otro no. Sin embargo, hay que destacar el caso en que el niño se ofrece como instructor (“yo te enseño”), en el cual, aun sin una negación explícita se infiere que el otro no sabe; es el único caso de una aserción con este sentido y ciertamente no es un dato temprano (3:09:01). En otra dirección, las preguntas introductoras de tópico (“sabes qué”), suponen un conocimiento no compartido en donde el niño sabe algo que no necesariamente sabe el otro, pero tampoco se afirma que necesariamente lo desconozca. Si bien es cierto que en las preguntas de polaridad negativa está implícito en cierta medida que el interlocutor del niño no sabe, al menos en los casos con *saber*, el niño sólo plantea preguntas negativas cuando hay evidencia que el otro no sabe, ya sea porque éste lo ha reconocido previamente o porque no reconoce cierta información habitual.

En contraste, cuando el niño se refiere a sí mismo, se manifiesta siempre como sujeto de una aserción, predominantemente negativa, pues el 72 % de estos casos lo son (en tanto que sólo son aserciones afirmativas el 28% restante). En la misma dirección apunta el análisis del total de las negaciones asociadas a un verbo epistémico, que corresponden a auto-atruciones en el 93% de los casos. Por tanto la apreciación que este niño hace de sí mismo como sujeto epistémico corresponde a la constatación de una ausencia. El niño se concibe como

sujeto epistémico predominantemente cuanto se enfrenta a una carencia de conocimiento; en cambio, de acuerdo con nuestros datos, no hay evidencia de que se cuestione a sí mismo.

Por lo que toca a la tercera persona, ésta se presenta de manera por demás escasa (11% de los datos) y tardía (se incorpora a los 3;07:24). Comparte con la primera el ser objeto de aserciones y que no se pregunta sobre el conocimiento de un tercero; además, entre las aserciones dominan las afirmativas, si bien también está presente la negación. Casi parece una anécdota pero no deja de ser notable que los dos únicos casos de negación referidos a un tercero son predicados con respecto a un bebé, ¿significaría esto que Julián tiene jerarquías con respecto a un sujeto epistémico?

Resumiendo, tendencialmente el sujeto epistémico prototípico es la primera persona. Con ella, el niño se concibe fundamentalmente como sujeto de desconocimiento y nunca como sujeto de cuestionamiento; en contraste, concibe a la segunda persona casi siempre en términos de una pregunta y nunca como sujeto de negación de un conocimiento; en cambio, una la tercera persona la formula en términos de una aserción y no de pregunta.

5.1.3 Los objetos de conocimiento

Si el análisis de las formas personales que representan al sujeto epistémico nos dirigen a la valoración que acabamos de hacer, el análisis de los dominios de predicación, que corresponden al argumento interno, nos llevan a la reflexión de lo que es objeto de conocimiento para el niño y cómo se va expandiendo y complejizando.

En distintas ocasiones a lo largo de esta tesis hemos señalado la importancia del dominio de predicación que hemos llamado *saber-hacer*, sin embargo, junto con éste, sorprende la presencia temprana y de gran arraigo de un saber textual. Las canciones, cuentos o chistes parecen ser objetos de conocimiento recurrentes en el entorno en que se cría este niño, pues

son objetos de exploración adulta frecuentes de tal forma que los retoma el niño desde las etapas más tempranas de los verbos de pensamiento cuando emerge *saber* y su presencia se sostiene a lo largo del periodo estudiado, como se observa en la Figura 5.2.

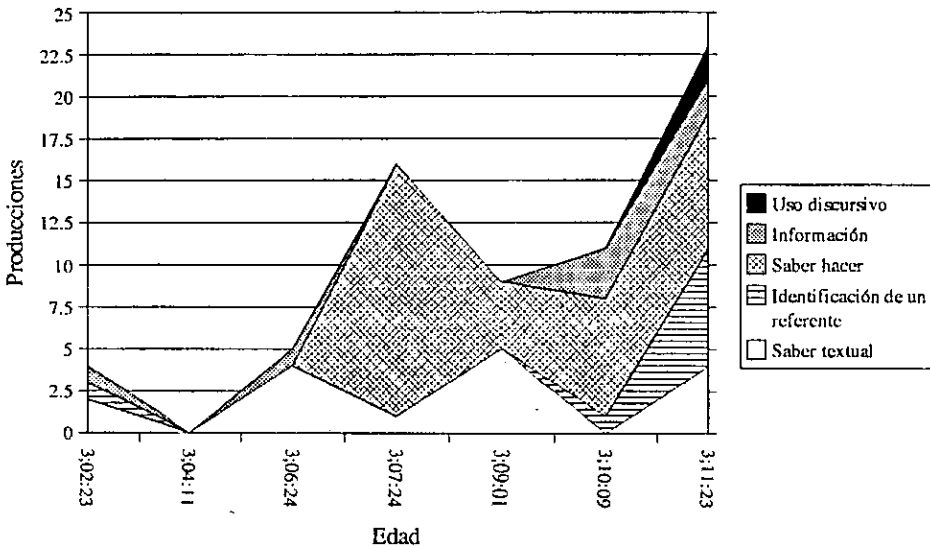


Figura 5.2: Expansión de los dominios de predicación de los verbos de pensamiento.

Por otra parte, hay otros saberes de índole informativa, los cuales asociamos a una mayor complejidad cognoscitiva. Éstos se presentan esporádicamente desde que emergen los verbos de pensamiento — casi a los tres años con tres meses— pero su mayor arraigo y recurrencia se observa hasta las últimas tomas. También dentro de éste podemos encontrar diferencias y gradaciones. Habría que distinguir uno que es proposicional (“sabes que”, “te acuerdas que”), al cual hemos llamado simplemente “información” en la Figura 5.2 y otro que no es proposicional sino que se caracteriza por la identificación de un referente en el universo del discurso. En el mismo sentido estarían los verbos de pensamiento como introductores de

tópico, pues si bien no predicamos propiamente nada, introducimos nueva información vinculada con algún tipo de trabajo cognoscitivo.

Junto con esta diversidad que implica una mayor flexibilidad del niño con respecto a la persona, podemos ver la expansión de los dominios de predicación del *saber-hacer* con las características ya apuntadas al saber proposicional manifiestamente más elaborado. Así, a través de la diversidad de los dominios de predicación observamos distintas categorizaciones del objeto cognoscitivo por parte del niño.

Hay que notar, no obstante, que la complejidad de los objetos de conocimiento también se relaciona con el anclaje en el entorno de enunciación que presenta cada uno.

Por lo expuesto en el primer apartado de este capítulo, consideramos que en *saber-hacer* no hay un objeto cognoscitivo muy elaborado, pero el trabajo que realiza el niño se encuentra en la misma ruta que otros objetos más abstractos. Además, como se ha señalado, *saber-hacer* es el dominio de predicación que presenta un anclaje más fuerte al entorno de la enunciación, específicamente con la tarea que se predica con el verbo.

El objeto de conocimiento en los casos de saber-textual (chistes, canciones) al parecer es ambivalente, pues por una parte implica la conceptualización del texto mismo como objeto cognoscitivo, pero por otra este objeto está íntimamente vinculado con la actividad en la que se encuentra inmerso, o sea con cantar la canción o contar el cuento, chiste o adivinanza, e incluso con los movimientos que acompañan un saber-actuar-un texto.

También entre los conocimientos informativos podemos distinguir los casos de identificación de un referente, en los cuales es en los que se encuentra más delimitado el objeto cognoscitivo pues su referente efectivamente es un objeto (una costura) o un sujeto (un amigo), o bien se trata de la ubicación de un objeto, tarea que es recurrente en el contexto comunicativo. En contraparte, el objeto cognoscitivo de los usos proposicionales es la proposición misma, que involucra un primer grado de subordinación (*saber* que *x* hace *y*, por ejemplo). Si bien

mencionamos que nada podemos sugerir sobre la comprensión de la factividad/no factividad en estos verbos, lo cierto es que en los casos en los cuales aparentemente se desprende una proposición se observa la estructura “verbo + que”, e incluso en el caso de *acordarse* conviven dos conjugaciones, una para un saber proposicional (*¿te acuerdas?*) y otra para las operaciones manuales (*¿te acordaste?*). Como es de suponer, en la identificación de un objeto, ese objeto o sujeto sirve de anclaje entre el verbo y el entorno de la enunciación, sin embargo aún en el conocimiento proposicional persiste cierto anclaje. Quizá el uso de los verbos de pensamiento que resulta más desplazado es el uso discusivo específicamente de *saber*, en donde hay un segundo grado de subordinación (*saber + decir + información*), con toda la complejidad cognoscitiva que involucre la subordinación¹.

Con todo lo anterior, nos damos cuenta de que frente al sesgo en la organización de las personas como sujetos epistémicos, hay una mayor flexibilidad a nivel de los tipos de conocimientos que son concebidos por el niño. Es cierto que esta diversidad está instigada muchas veces por el tipo de tareas que el adulto le ofrece al niño, pero no debemos descartar que también en ocasiones él solo se enfrenta a la tarea (con *saber-hacer* en un enunciado constativo, por ejemplo) o bien, en la última utiliza *saber* como introductor de tópico sin ninguna ayuda del interlocutor, incluso él inicia el diálogo sin retomar nada del discurso precedente.

5.1.4 Modos de conocimiento

En el periodo estudiado en la presente investigación hemos observado un incremento cuantitativo en el uso de verbos de pensamiento producto de la adquisición de nuevos *items* de este

¹Si bien no hemos abordado en ningún momento la subordinación, en la Introducción comentamos que el componente sociocognoscitivo de la teoría de la mente ha sido relacionado con la capacidad cognoscitiva para elaborar oraciones subordinadas (Tager-Flusberg y Sullivan, 2000).

tipo. A partir de esta expansión del inventario léxico de verbos de pensamiento, consideramos que hay un incremento en los modos de conocimiento por parte del niño puesto que cada *item* expresa distintos rasgos semánticos con respecto las formas de conocer.

En la Figura 5.3 observamos que la incorporación los verbos de pensamiento se inicia con un verbo que codifica estados mentales (*saber*) y con otro verbo que se refiere a un proceso mental (*acordarse*). Además, *saber* alude a un conocimiento que no necesariamente es compartido, en tanto que *acordarse* sí codifica que el conocimiento se comparte, ya sea porque resulta evidente y puede ser constatado (*¿te acordaste?*) o bien porque es común a partir de experiencias previas, de tal forma que se recupera de la memoria (*¿te acuerdas?*).

Luego, el niño incorpora un verbo causativo (*enseñar*), pero primero se concibe sí mismo como el sujeto que realiza el proceso de captación intelectual y hasta después como el sujeto que hace que el otro realice el proceso de aprendizaje. En la penúltima toma, cerca de los cuatro años, incorpora otros dos verbos que codifican procesos mentales, *entender*, que alude a algún proceso de captación (aunque esto sea en función del uso pragmático ya señalado), y *pensar*, que muy probablemente señala el proceso cognoscitivo mismo asociado a un estado de creencias (aparentemente sin modalización epistémica). En la última toma incorpora la frase *irse la onda*, que alude a un estado mental, el desconocimiento, y muy probablemente a la actitud ante éste.

En resumen, el niño incorpora primero y con un arraigo posterior más sólido, un verbo estativo; luego incorpora distintos tipos de procesos mentales como *te acuerdas*, que supone un conocimiento preexistente y *te acordaste* en un contexto en donde el conocimiento puede ser constatado; después concibe que el "saber" puede ser causado, a través de *enseñar*; luego añade otros dos verbos que se refieren a procesos mentales y por último una frase que codifica una dificultad en el conocimiento, *irse la onda*.

Aunque estos cinco verbos de alguna manera empiezan a diferenciar espacios semánti-

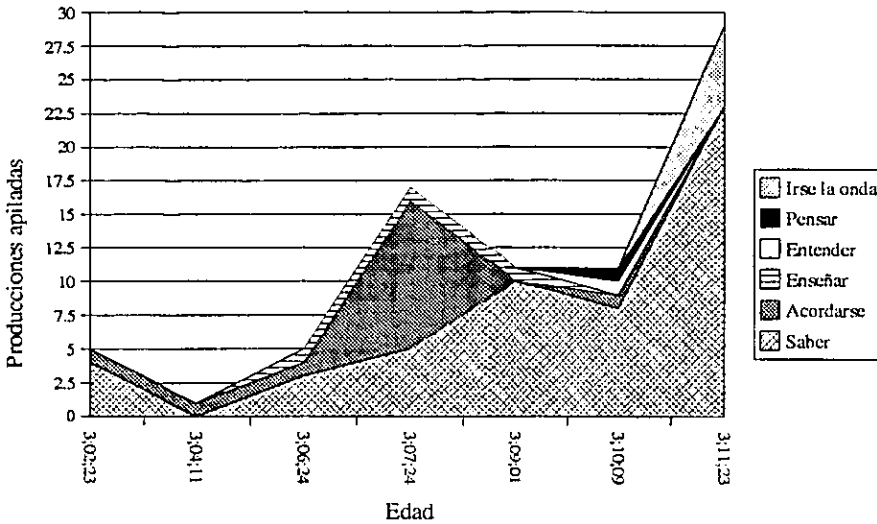


Figura 5.3: Ampliación de los usos de los verbos de pensamiento.

cos en este dominio, no parece que tengamos ya un campo semántico bien estructurado en términos de relaciones de inclusión, jerarquías y oposiciones entre los verbos. Sin embargo, a partir de lo expuesto hasta aquí, se puede deducir *saber* es el verbo de pensamiento más general por las siguientes razones:

a) Es el verbo de pensamiento más flexible en la referencia al sujeto epistémico. Si bien es cierto que *enseñar*, al igual que *saber*, alude a la primera, la segunda y la tercera persona del singular, difieren en que *enseñar* sólo lo hace una vez para cada persona y en que *saber* tiene una forma de enunciado un poco más amplia con respecto a cada una de las personas.

b) Codifica un sentido de capacidad próximo a *poder*. Según nos pareció, la consideración del conocimiento como capacidad es una de las formas más básicas, y quizá primitivas, del conocimiento. Además es el sentido más utilizado del verbo de pensamiento con más producciones.

c) Es el verbo que tiene una mayor expansión en los dominios de aplicación, y por tanto, parece del espacio semántico más amplio. Mientras que los demás verbos de pensamiento sólo se refieren a tres dominios de predicación, en la última toma *saber* expresa cinco dominios de aplicación.

d) Es un verbo estativo, lo cual puede servir de base para ampliar otros tipos de conocimiento.

Por todo lo anterior, uno podría suponer que *saber* es un verbo de pensamiento poco específico, tal y como lo señala Johnson (1982) para *Know*. Sin embargo, este carácter general no parece implicar que sea el verbo superordinado de este conjunto. Se trata más bien del verbo menos caracterizado, por lo que se puede usar en más contextos discursivos.

5.2 Desarrollo lingüístico

En este terreno rescatamos dos puntos de reflexión, primero el relativo a la especificidad lingüística (Bowerman) y segundo la manera como se incorporan los *items* léxicos en las gramáticas infantiles (Tomasello).

5.2.1 Aspectos cognoscitivos o especificidad lingüística

Si bien en esta subsección de alguna manera obsevamos la otra cara de la moneda del desarrollo cognoscitivo, las conclusiones sacadas hasta el momento no se modifican. De nueva cuenta, *saber* es el verbo de pensamiento más básico, el más usual, el que más se expande en el sujeto expresado, en los dominios de predicación y en la forma del enunciado.

Que esto ocurra con *saber* y no con otro verbo puede asociarse fácilmente con una propuesta que ha sido objeto de debate, sobre si los verbos más generales son los que emergen

antes, en el sentido de que hay una tendencia cognoscitiva que guía la adquisición del lenguaje.

Lo que se ha constatado hasta el momento de que el verbo más general y posiblemente más inespecífico desde un punto de vista cognoscitivo sea el que se adquiera con más facilidad no es incompatible con la teoría de la especificidad lingüística, de tal forma, el niño incorpora primero las distinciones básicas que hace su propia lengua, como veremos en seguida.

En fechas recientes, Lourdes de León (2000) ha presentado evidencia de que en el tzotzil, que cuenta con verbos muy específicos, los niños adquieren verbos específicos. Así pues, por ejemplo para comer, tiene los verbos *ve'*, 'comer (con tortilla)', *ti'*, 'comer carne', *lo'*, 'comer fruta/morder' y *k'ux*, 'comer grano'. De estos verbos, una niña incorpora al mismo tiempo los verbos para 'comer carne', 'comer fruta' y 'comer tortilla' (un sentido general de la actividad), pero no es éste último verbo el que se ve más fortalecido. Otra niña, incorpora primero el verbo *ve'*, pero no en un sentido genérico, y enseguida incorpora de manera muy productiva el verbo para comer fruta. Así pues, la adquisición de verbos específicos está orientada por la lengua misma.

En el español, el niño podría adquirir más sólidamente el verbo general no tanto por una predeterminación cognoscitiva sino porque la misma lengua prefiere este verbo general. En los datos que presenta Roberto Ham Chande (1979), se puede observar que *saber* es uno de los 100 *items* más usados en el corpus que maneja, de hecho se ubica en el lugar 54 de los más usados. Al evaluar los verbos de esta lista nos damos cuenta de que hay una preferencia por los verbos generales sobre los específicos, de hecho no aparece ningún otro verbo de pensamiento.

En estudios más recientes se observa la misma tendencia en la frecuencia de uso de los verbos. Según los datos de Alameda y Cuetos (1995), la proporción entre *saber* y *acordarse*, *entender*, *enseñar* y *pensar* es, respectivamente: 21:1, 5:1, 13:1 y 2:1. Por si esto fuera poco,

específicamente la primera persona presente de *saber*, *sé*, ocupa el lugar 225 en frecuencia entre todo el léxico estudiado.

Así pues, lo que podría interpretarse como una predisposición cognoscitiva parece ser una tendencia general del español, de tal forma que si el niño escucha más veces *saber* que otros verbos de pensamiento, es más probable que lo use con mayor destreza.

5.2.2 Desarrollo verbal específico

En los trabajos reportados anteriormente Tomasello hace hincapié en que en las etapas tempranas del desarrollo ontogénico el lenguaje está organizado tanto semántica como sintácticamente en torno a *items* individuales. De acuerdo con esto, cada verbo sería muy poco productivo en un principio y su expansión sería gradual pero incorporando los usos y sentidos con que se utilizaba en momentos anteriores. Esto nos conduce a que cada *item* léxico sigue su propia ruta, y el desarrollo de un verbo no sirve para predecir el comportamiento de otro, por más cercanos que parezcan los usos de ambos. Como se ha podido apreciar a lo largo de esta tesis, análisis de nuestros datos avala en términos generales esta posición.

Al valorar la expresión de la persona en los verbos de pensamiento, observamos que cada verbo sigue su propia ruta, por una parte *pensar* se refiere a la primera persona, *entender* y *acordarse* a la segunda, e *irse la onda* a la primera y, en los casos confusos, a la tercera. Por otra parte *saber* y *enseñar* abarcan las tres personas, pero nada más del singular; además, la relativa flexibilidad de *enseñar* en sus usos epistémicos podría estar respaldada por su uso como verbo de atención visual. Así pues, la diferencia entre verbos que expresan una sola persona y los dos verbos que expresan tres personas podría marcar diferencias en el proceso de adquisición: en tanto que los primeros verbos se encontrarían en un proceso incipiente de adquisición, los otros dos verbos ya están en un momento de mayor arraigo. Entonces, el

incremento cuantitativo abrupto que *saber* tiene en la última toma, respaldaría nuestra idea de que el proceso de adquisición de este verbo ya está más adelantado que los otros.

Al considerar las demás variables se confirman nuestras afirmaciones. *Saber* predica sobre todos los dominios de predicación considerados, y no sólo eso, sino que en este ámbito se muestra que el incremento de la última toma no sólo es cuantitativo sino también cualitativo. Por otra parte los demás verbos se restringen a uno o dos dominios, pero además, dentro de cada dominio, hay menos tipos de referentes. Por ejemplo, uno de los dominios de predicación de los verbos de pensamiento es *saber-hacer*, del cual *saber* predica sobre operaciones manuales (como armar piezas, dibujar), saber volar, saber hablar como bebé y saber hacerle como pájaro; *acordarse* solo se refiere a operaciones manuales relacionadas con la manipulación de piezas y *enseñar* se refiere únicamente a dibujar. En torno al conocimiento textual, *saber* predica sobre canciones, chistes, adivinanzas y cuentos, en tanto que *enseñar* sólo sobre canciones.

En la forma de enunciado, la especificidad se hace más patente: nada más con *saber* el niño utiliza la tanto la aserción negativa como la afirmativa además de la interrogación; en los demás verbos de pensamiento, cada uno se restringe a una forma en particular: *acordarse* y *entender* a interrogación, y *pensar*, *enseñar* e *irse la onda* a aserción afirmativa.

Como vemos, la propuesta de las islas verbales de Tomasello concuerda con los datos de los verbos de pensamiento que adquiere este niño en el periodo estudiado. Esto es, los verbos de pensamiento siguen una ruta de expansión restringida y sin incrementos abruptos: tres de los verbos (*entender*, *pensar* e *irse la onda*) no presentan ningún incremento y su uso es extremadamente restringido; *acordarse* presenta dos sentidos perfectamente diferenciados y a cada uno corresponde una forma distinta, pero por lo demás su uso no se diversifica ni en la toma en la que tenemos un número relativamente elevado de producciones, siempre lo produce en oraciones interrogativas y en segunda persona; por otra parte *enseñar* presenta

una mayor flexibilidad, pero tiene otro sentido que podría respaldar lo que observamos en su sentido epistémico; en un proceso de expansión diferenciado, en comparación con los demás verbos de pensamiento *saber* pareciera tener gran riqueza, sin embargo sus usos siguen siendo restringidos (incluso en la última toma donde más se diversifican sus usos).

Sin embargo esto no significa que el proceso de adquisición de los verbos de pensamiento sea totalmente disgregado, ya que hay coincidencias en la correlación de ciertas variables. Lo que destaca en primer lugar es que la segunda persona está asociada a una forma interrogativa y la primera persona al desconocimiento. Luego, el grado de anclaje de los distintos dominios de predicación es el mismo en todos los verbos, de tal forma que tomando los dominios más distanciados, *saber-hacer* resulta fuertemente enraizado no sólo en el entorno de enunciación sino en las operaciones físicas que se realizan en tanto que el conocimiento informativo remite a una predicación desplazada del hecho que motivó tal información.

Si bien no se analizaron las partes del sistema adulto que no produce el niño, pues considero que desde el punto de vista infantil no constituyen carencias, es notable que las fronteras de la expansión de los verbos de pensamiento sean consistentes, o sea que lo que el niño explora y lo que no está más o menos definido. Por ello, las categorías de análisis que fijamos para *saber* en cada una de las variables estudiadas fueron aplicables al análisis de los demás verbos de pensamiento.

De lo anterior podemos concluir que un incremento cuantitativo no necesariamente implica un aumento en la expansión del verbo si no aumentan los contextos de uso; que cada verbo sigue una ruta que no puede ser predecida por el análisis de los demás verbos de pensamiento, pero que, enfocando distintos aspectos de la lengua en cada verbo, el niño está trabajando globalmente en los mismo aspectos de su cognición y del lenguaje.

Bibliografía

- ABBEDUTO, Leonard y Sheldon ROSEMBERG (1985), "Children's knowledge of the pre-suppositions of know and other cognitive verbs", en *Journal of Child Language*. No. 12, pp. 621-641.
- ALAMEDA, José Ramón y Fernando CUETOS (1995), *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del Castellano*. Volumen I y II. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- ALCAIDE, Esperanza R. (1997), "Los operadores de modalidad", en Catalina FUENTES RODRÍGUEZ (Ed.), *Introducción a la pragmática lingüística*. Actas del Seminario de Pragmática Lingüística celebrado en Sevilla, febrero 1996. Sevilla: Facultad de Filología de Sevilla. pp. 73-86.
- BAUMGARTNER, Emma, Antonella DEVESCOVI y Elena BIAGINI (1999), "Understanding mind. Psychological lexicon in the stories told by children", en *Perspectives on language acquisition*. Selected papers from the VIIth International Congress for the Study of Child Language. Edited by Ayhan Aksu Koç, Eser Erguvanli Taylan, A. Sumru Özsoy and Aylin Küntay. pp. 251-262.
- BOWERMAN, Melissa (1985), "What shapes children's grammars?", en Dan. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence

Erlbaum Associates. pp. 1257-1319.

BOWERMAN, Melissa (1989), "Learning a semantic system. What role do cognitive predispositions play?", en M. L. RICE y R. L. SCHIEFELBUSCH (Eds.), *The teachability of language*. Baltimore: Broks. pp. 139-169.

BROWN, Jane, Nancy. DONELAND-MCCALL y Judy DUNN (1996), "Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers", en *Child Development*. No. 67, pp. 836-849.

CARBONERO, Pedro (1997), "Significado modal y significante modal", en Catalina FUENTES RODRÍGUEZ (Ed.), *Introducción a la pragmática lingüística*. Actas del Seminario de Pragmática Lingüística celebrado en Sevilla, febrero 1996. Sevilla: Facultad de Filología de Sevilla. pp. 65-71.

CHAFE, Wallace y Johanna NICHOLS (Eds.) (1986), *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology*. New Jersey: Ablex.

CHOMSKY, Noam (1972), *El entendimiento y el lenguaje*. Barcelona: Editorial Planeta, 1992.

DE LEÓN PASQUEL, Lourdes (2000), "Semántica temprana en la adquisición de raíces verbales del tzotzil: ¿factores tzotziles contra factores cognoscitivos?" en *IV Encuentro sobre Adquisición del Lenguaje*, CIESAS Sureste, San Cristobal de las Casas, México.

GARCÍA FAJARDO, Josefina (1994), "Hacia el universo del discurso, desde la semántica formal. El artículo definido", en A. ALEGRÍA, B. GARZA y J.A. PASCUAL (Eds.), *Segundo Encuentro de Lingüistas y filólogos de España y México*. España: Universidad de Salamanca. pp. 221-229.

-
- GARCÍA FAJARDO**, Josefina (1997), "Modalidad: hacia un marco de análisis", en Rebeca BARRIGA VILLANUEVA y Pedro MARTÍN BUTRAGUEÑO (Eds.), *Varia lingüística y literaria. 50 años del CELL. I: lingüística*. México: El Colegio de México. pp. 193-210.
- HAM CHANDE**, Roberto (1979), "Del 1 al 100 en lexicografía", en Luis Fernando LARA, Roberto HAM CHANDE y Ma. Isabel GARCÍA HIDALGO (Eds.), *Investigaciones lingüísticas en lexicografía*. México: El Colegio de México. pp. 41-83.
- JOHNSON**, Carl Nils (1982), "Acquisition of mental verbs and the concept of mind", en *Language development*, Vol. I: Syntax and semantics. Stan A. KUCZAJ II (Ed). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 445-478.
- JOHNSON**, Carl Nils y Henry M. WELLMAN (1980), "Children's developing understanding of mental verbs: remember, know and guess", en *Child Development*. No. 51, pp. 1095-1102.
- JOHNSON**, Carl Nils y Michael P. MARATSOS (1977), "Early comprehension of mental verbs: think and know", en *Child Development*. No. 48, pp. 1743-1747.
- LLEÓ**, Conxita (1997), *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Modelos teóricos y métodos lingüísticos de análisis. Madrid: Visor.
- LUNA TRAILL**, Elizabeth (1980), *Sintaxis de los verboides en el habla culta de la Ciudad de México*. México: UNAM.
- LYONS**, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- MOORE**, Chris, Kiran PURE y David FURROW (1990), "Children's understanding of the modal expressions of speaker certainty and uncertainty and its relation to the deve-

- lopment of a representational Theory of mind", en *Child Development*. No. 61, pp. 722-730.
- MOORE, Chris y Jane DAVIDGE (1989), "The development of mental terms: pragmatics or semantics?" en *Journal of Child Language*, No. 16, pp.633-641.
- RICHARDS, M. Martin (1982), "Empiricism and learning to mean", en *Language development*, Vol. I: Syntax and semantics. Stan A. KUCZAJ II (Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbawin Associates. pp. 365-396.
- RIVIÈRE, Ángel et al (1994), "Metarrepresentación, intencionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo", en *Estudios de Psicología*. No. 51, pp. 23-32.
- ROJAS NIETO, Cecilia (1996), "El sí de los niños: Funciones tempranas", en *Anuario de letras*. Vol. XXXIV. México: Facultad de Filosofía y Letras-Centro de Lingüística hispánica, UNAM. pp. 139-155.
- ROJAS NIETO, Cecilia (En preparación), *Esquemas de pregunta respuesta en la adquisición temprana*.
- SOTILLO, María y Ángel RIVIÈRE (1997), "Algunas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje de referencia mental: los problemas de los niños con el lenguaje de estados mentales", en *Estudios de Psicología*. No. 57, pp. 39-59.
- TAGER-FLUSBERG, Helen y Kate SULLIVAN (2000), "A componential view of theory of mind: evidence form Williams syndrome" en, *Cognition*. No. 76, pp. 59-89.
- TOMASELLO, Michael (1992), *First verbs: A case of study of early grammatical development*. New York: Cambridge University Press.

TOMASELLO, Michael (2000), "Do young children have adult syntactic competence?", en *Cognition*. No. 74, pp.209-253.

WELLMAN, Henry M. (1990), *The child's theory of mind*. Massachusetts: MIT Press.

Índice de Figuras

2.1	Verbos de pensamiento en relación con otros verbos.	29
3.1	Presencia del argumento interno de saber.	43
3.2	Saber formulado en pregunta.	62
4.1	Producciones por persona de los verbos de pensamiento.	71
4.2	Presencia del argumento interno en los verbos de pensamiento.	76
4.3	Expansión de los dominios de predicación de los verbos de pensamiento.	89
4.4	Expansión de los usos de los verbos de pensamiento.	91
5.1	Expansión del sujeto epistémico en los verbos de pensamiento.	97
5.2	Expansión de los dominios de predicación de los verbos de pensamiento.	100
5.3	Ampliación de los usos de los verbos de pensamiento.	104

Índice de Materias

- Abbeduto, L., 18, 57
- acordarse*, 19, 21, 67, 70, 87, 88, 90, 102, 103, 106–108
- dominio de predicación de, 76, 78
- enunciado de, 86
- sujeto epistémico de, 71
- Alameda, J., 106
- Alcaide, E., 50
- alemán, 7
- aprender*, 70
- argumento interno, 33, 36, 41–43, 75, 81, 96, 99
- aserción, 81, 98
- Baumgartner, E., 1, 13, 14, 18
- Biagini, E., 1, 13, 14, 18
- Bowerman, M., 1, 3–8, 93, 105
- Brown, J., 18
- Chafe, W., 28
- Chomsky, N., 4
- conocer*, 70
- contenido proposicional, 50
- contexto sociocomunicativo, 27
- contextos
- no ostensivos, 26
- ostensivos, 26
- cora, 7
- creer*, 70
- Cuetos, F., 106
- Davidge, J., 11
- de León, L., 106
- desarrollo
- cognoscitivo, 3, 8, 14, 16, 18
- conceptual, 3, 16
- del lenguaje, 9, 16
- lingüístico, 16
- Devescovi, A., 1, 13, 14, 18
- diálogo no asociado a mando, 52, 56, 85
- discurso anclado, 49
- dispositivo de adquisición de lenguaje, 6

Índice de Tablas

1.2	Verbos de pensamiento producidos por el niño.	19
2.1	Dominios de predicación de <i>poder</i>	37
3.1	La expresión de la persona de <i>saber</i>	40
3.2	Dominios de predicación de <i>saber</i>	48
3.3	Forma del enunciado de <i>saber</i>	51
3.4	Aserción afirmativa de <i>saber</i>	54
3.5	Aserción negativa de <i>saber</i>	57
4.1	Verbos de pensamiento producidos por el niño.	69
4.2	Verbos de pensamiento producidos por el adulto en los que el niño da muestras de comprensión.	70
4.3	Expresión del sujeto de <i>enseñar</i>	74
4.4	Producciones por persona y por verbo.	75
4.5	Dominios de predicación de <i>acordarse</i>	79
4.6	Dominios de predicación de <i>enseñar</i>	81
4.7	Forma del enunciado en los verbos de pensamiento	84

- dominio de predicación, 33, 36, 41, 44, 47,
 48, 70, 75, 76, 78-80, 89, 94, 96,
 99, 101, 105, 108, 109
- Doneland-McCall, N., 18
- Dunn, J., 18
- Enfoque de contenido, 5
- Enfoque de proceso, 5
- enloquecer*, 70
- enseñar*, 19, 67, 70, 88, 96, 97, 103, 104,
 106-108
- dominio de predicación de, 79, 80
- enunciados de, 83
- función perceptiva de, 68
- sujeto epistémico de, 72, 73
- enseñar-a-hacer, 79
- entender*, 19, 67, 70, 87, 88, 90, 103, 106-
 108
- enunciado de, 86
- espacio semántico de, 75
- sujeto de, 74
- entorno
- de la enunciación, 22, 26, 27, 42, 101,
 102
- socio-comunicativo, 9
- enunciado
- aseverativo, 50
- afirmativo, 50, 52, 54, 83, 85
- negativo, 50, 54, 58, 85
- equivalente del, 50
- forma del, 50, 70, 83
- interrogativo, 51, 86
- espacio semántico, 16, 44, 75
- especificidad lingüística, 106
- estados epistémicos, 14
- estados internos, 18
- estados mentales, 13-15, 28, 93, 103
- ETAL, 2, 19, 20
- evidenciales, 28
- factividad, 102
- forma del enunciado, 105
- frase lexicalizada, 69
- fuerza ilocutiva, 50, 83
- Furrow, D., 1, 11
- García Fajardo, J., 50, 78
- Gramática Generativa, 4
- Gramática Universal, 6
- Ham, R., 106
- holandés, 7

- innatismo, 4
- interrogación, 86
- introducción de tópico, 47, 48, 101, 102
- irse la onda*, 19, 67, 69, 83, 84, 88, 90, 96,
103, 107, 108
 enunciado de, 85
 sujeto epistémico de, 73
- Islas verbales, 9, 39, 108
- Johnson, C.N., 1, 11, 18, 19
- lenguaje infantil, 10
- Lingüística cognoscitiva, 6, 9
- Lingüística funcional, 6
- Lleó, C., 6
- Luna Traill, E., 36
- Lyons, J., 50–52, 55, 58
- mandato, 52, 55, 83, 84
- mando, 52, 54, 55, 83
- Maratsos, M., 11, 19
- mirar*, 30
- mixteco, 7
- modalización, 50
- modalización epistémica, 103
- Moore, Ch., 1, 11, 17
- negación, 50, 57
 alcance oracional de la, 57
 externa, 50
- Nichols, J., 28
- oír*, 31
- operador modal, 36
- pensar*, 19, 67, 88, 90, 103, 106–108
 enunciado de, 83
 espacio semántico de, 75
 sujeto de, 74
- Principios y parámetros, 6
- poder*, 32, 33, 37, 94, 95, 104
 como operador modal, 36
 dominio de predicación de, 33–36
 función predicativa de, 36
- predicación
 dominio de, véase dominio de predica-
 ción
- predicado factivo, 57
- pregunta, 52, 55, 61, 62, 83, 87, 90, 98
 introdutora de tópico, 61, 87
 plena, 61, 86
- Premack y Woodruff, 10
- presuposición, 18, 57

- Principios Operativos, teoría de los, 6
- Purc, K., 1, 11
- relación cognición-lenguaje, 4, 7
- respuesta
- a mandato, 84
 - a mando, 52, 55, 83
 - a pregunta, 84
- Rivière, A., 1, 11, 14, 16, 17, 30
- Rojas, C., 52, 60
- Rosemberg, Sh., 18, 57
- saber, 17, 19, 21, 23, 32-34, 37, 39, 44, 49, 63, 64, 70, 86, 88, 94-96, 98, 102-105, 107-109
- argumento de, 42
 - dominio de predicación de, 41, 44, 45, 47, 48
 - en lengua adulta, 106
 - forma del enunciado de, 51, 52, 55-57
 - presuposición asociada a, 57
 - si-no como respuesta a, 59, 60
 - sujeto de, 39, 40
- saber informativo, 45
- saber proposicional, 101, 102
- saber textual, 46, 48, 99, 101
- saber-hacer, 44, 48, 63, 96, 99, 101, 108
- Slobin, D., 5, 6
- Sotillo, M., 14, 16, 17, 30
- Sullivan, K., 1, 10, 13
- Tager-Flusberg, H., 1, 10, 13
- Teoría de la mente, 10-14, 16, 17, 20, 28, 30, 61, 96
- Teoría de mente, 93
- teorías intuitivas, 11, 12
- Tomasello, M., 1, 3, 7-10, 17-20, 25-27, 39, 88, 105, 107, 108
- tzotzil, 106
- universo del discurso, 46, 75-78
- ver, 31
- verbos
- de pensamiento, 16-18, 27, 29, 67, 70, 88, 94, 102, 109
 - de percepción sensorial, 27-30
 - de representación de estados internos, 27, 32
 - epistémicos, 17, 19
 - estativos, 103
 - factivos, 17, 18, 57
 - no factivos, 17

Índice General

Presentación	1
1 Introducción	3
1.1 Relación cognición-lenguaje	3
1.2 Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje	8
1.3 Teoría de la mente.	10
1.4 Adquisición de verbos de pensamiento.	14
1.5 Preguntas de investigación.	19
1.6 Metodología	20
1.6.1 El corpus	20
1.6.2 Importancia del contexto	22
2 Adquisición de verbos de pensamiento comparados con otros verbos	25
2.1 Factores que intervienen en la adquisición temprana de verbos	25
2.2 Verbos epistémicos vs. otros verbos.	27
2.3 Adquisición de verbos de percepción sensorial	30
2.4 Adquisición de verbos de Representación de Estados Internos.	32
2.4.1 El caso de <i>poder</i>	33

3	El caso de saber	39
3.1	La expresión de la persona	39
3.2	Dominios de predicación de saber	41
3.2.1	Análisis de los dominios de predicación	44
3.2.2	Distribución y solidez de ocurrencias de los dominios de predicación.	48
3.3	Forma del enunciado con <i>saber</i>	50
3.3.1	Enunciados aseverativos afirmativos	52
3.3.2	Enunciado aseverativo negativo	54
3.3.3	Adverbio equivalente de enunciado.	59
3.3.4	Enunciado interrogativo	61
3.4	Correlación de variables	63
4	Adquisición de otros verbos epistémicos	67
4.1	Verbos epistémicos	67
4.2	La expresión de la persona	70
4.2.1	Acordarse	71
4.2.2	Enseñar	72
4.2.3	Irse la onda	73
4.2.4	Pensar y entender	74
4.3	Dominios de predicación de los verbos epistémicos	75
4.3.1	Acordarse	76
4.3.2	Enseñar	79
4.3.3	Pensar	81
4.3.4	Entender	81
4.3.5	Irse la onda	82

4.4	Forma del enunciado	83
4.4.1	Enunciados aseverativos afirmativos	83
4.4.2	Enunciado aseverativo negativo	85
4.4.3	Enunciado interrogativo	86
4.5	Correlación de variables	88
5	Conclusiones	93
5.1	Expansión de los verbos de pensamiento y construcción de la teoría de la mente	94
5.1.1	Conocimiento como capacidad	94
5.1.2	El sujeto epistémico	96
5.1.3	Los objetos de conocimiento	99
5.1.4	Modos de conocimiento	102
5.2	Desarrollo lingüístico	105
5.2.1	Aspectos cognoscitivos o especificidad lingüística	105
5.2.2	Desarrollo verbal específico	107
	Bibliografía	111
	Índice de figuras	117
	Índice de tablas	119